



Universidade Federal
de Campina Grande

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO DE MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO REMOTO:
ANÁLISE DE PORTFÓLIOS À LUZ DA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM**

SHIRLEY BRITO SOUZA GONÇALVES

CAMPINA GRANDE - PB
2023

SHIRLEY BRITO SOUZA GONÇALVES

**ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO REMOTO:
ANÁLISE DE PORTFÓLIOS À LUZ DA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de concentração Estudos Linguísticos e linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^ª.Dr^ª. Eliete Correia dos Santos

CAMPINA GRANDE – PB
2023

G635e

Gonçalves, Shirley Brito Souza.

Ensino de leitura em língua inglesa no contexto remoto: análise de portfólios à luz da perspectiva dialógica da linguagem / Shirley Brito Souza Gonçalves. – Campina Grande, 2023.

140 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos".

Referências.

1. Língua Inglesa. 2. Ensino de Línguas. 3. Dialogismo. 4. Leitura. 5. Enunciados. 6. Contexto Remoto. I. Santos, Eliete Correia dos. II. Título.

CDU 811.111(07)(043)

SHIRLEY BRITO SOUZA GONÇALVES

**ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO REMOTO:
ANÁLISE DE PORTFÓLIOS À LUZ DA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, na linha de pesquisa —Ensino de Línguas e Formação Docente, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino. Campina Grande – PB, 22/03/2023

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos – Orientadora
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG



Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida - Examinadora externa
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Profa. Dra. Denise Lino de Araújo – Examinadora interno
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

DEDICATÓRIA

À Maria Diva de Brito Souza,

Minha mãe, pelo amor, cuidado, carinho e apoio demonstrados, por me pedir para a continuar esta pós-graduação e por sempre me incentivar aos estudos.

A Severino de Souza,

Meu Pai, (*in memorian*), por todos ensinamentos e amor a mim dedicados ao longo de toda sua vida terrena.

A Stefany Brito Gonçalves,

Minha filha, que esteve ao meu lado diariamente me incentivando a continuar, que sempre me compreendeu nos momentos que precisei ficar ausente ao longo da pesquisa, por todo suporte, cuidado e amor.

A Joseilton Gonçalves Pereira,

Meu esposo, com quem compartilho a vida há mais de 18 anos, pelo suporte moral, cuidado e carinho.

À Profa. Eliete Correia dos Santos,

Minha orientadora, que foi empática para compreender problemas por mim enfrentados no decorrer desta pós-graduação causadores de situações adversas que afetaram negativamente o cumprimento de prazos e o desenvolvimento da pesquisa. Por me acolher como orientanda, me conduzir e por todo carinho, compreensão e incentivo.

A vocês, dedico esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, primeiro pelo dom da vida. Sua força divina que me acompanha diariamente nas situações que vivencio. Na certeza de que foi ele, meu **Deus** de eterna bondade, que me agraciou com essa conquista, aprovação para cursar e concluir esse mestrado, grande sonho da minha vida.

À Nossa Senhora, mãe de Deus, a quem recorro muitas vezes em oração, por ser intercessora, auxílio e consolo nos momentos de angústia e desânimo.

À minha mãe, Maria Diva, que incentivou a minha trajetória escolar e acadêmica, pelo amor e cuidado de sempre.

Ao meu pai, (*in memoriam*) que tanto me ensinou com sua presença, me motivou, acreditou e torceu pelo meu sucesso.

À minha filha/amiga, Stefany, que me acompanhou de perto neste processo, me deu suporte, me escutou, me compreendeu e me consolou nos momentos de dificuldades. Por me apoiar incondicionalmente e alegrar-se com cada uma das minhas conquistas.

Às minhas irmãs, Silvaneide, Sony Delane e Dilma que me motivaram e torceram para realização deste projeto.

Aos meus irmãos, Silvonaldo, Dineilton e Djailson, pela irmandade de sempre.

Ao meu esposo, Joseilton Gonçalves, pelos cuidados, amor e apoio moral.

Às minhas amigas, Vanessa e Fabiana, gratidão pelo carinho, pelos momentos compartilhados e por estarem sempre dispostas a me escutar e ajudar, quando necessito.

Ao meu amigo, John Paulino, por me motivar, me fazer enxergar as possibilidades de crescimento e sempre torcer pelo meu sucesso profissional.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Eliete Correia dos Santos, obrigada por aceitar orientar este trabalho, por enxergar potencial em mim, por suas contribuições indispensáveis para o desenvolvimento da pesquisa, paciência e sensibilidade para compreender situações para além do mestrado.

Às professoras Dr.^a Denise Lino e Dr.^a Maria Verônica, por suas contribuições enriquecedoras, pela avaliação realizada a esta dissertação, pertinentes observações e questionamentos realizados na qualificação tanto no V fórum de pesquisa do PPGLE quanto na banca de qualificação e defesa.

À professora, Maria Augusta, pelas reflexões e suporte ao longo do componente curricular “Projeto de Pesquisa”, por me incentivar e mobilizar motivações para a continuação da pesquisa. Agradeço, também aos professores do PPGLE, Williany, Elizabeth e Manassés

por todo o auxílio e por promoverem discussões significativas para que esta pesquisa se encaminhasse.

Às pessoas que forneceram documentos necessários para a concretização desta pesquisa, sem os quais não seria possível o desenvolvimento desta dissertação.

À colega de turma, Juliany Correia, pelas ocasiões de escuta e contribuição, pelos momentos compartilhados. A João Vitor Bezerra pelo companheirismo, as leituras críticas e sugestões pontuais. Ao colega, Roberto, com quem compartilhei momentos de dúvidas e reflexão. Obrigada por todo suporte e por seu comprometimento também como representante discente. A todos(as) colegas da Linha 3 pelas reflexões ao longo das aulas.

A todos os professores e professoras que marcaram minha jornada escolar e marcam a minha jornada acadêmica de estudante e eterna aprendiz.

A todos(as) que contribuíram direta ou indiretamente para realização desta pesquisa.

“Nos termos bakhtinianos, a relação amorosa com a palavra do outro é fundamental para o processo pedagógico.” (SANTOS, 2013, p. 05)

RESUMO

Os princípios da aula de leitura de Língua Inglesa (LI), para o ensino médio, preconizam formação na perspectiva dialógica da linguagem e dos multiletramentos, que priorize a função social e política da língua, visando o engajamento discursivo, participação crítica e o exercício ativo da cidadania. Isso posto, diante de um cenário nacional de educação que aponta para dificuldades em relação ao ensino e aprendizagem, decidiu-se investigar o processo de ensino de leitura de LI em contexto remoto. A presente pesquisa surgiu diante da mudança do cenário educacional acarretado pela COVID-19, doença que provocou a transição das aulas presenciais para a modalidade remota emergencial. De frente à transição para o novo contexto, considera-se pertinente uma investigação acerca do ensino remoto mediado por portfólios, como submodalidade ofertada pela Rede Estadual pública da Paraíba. Esta pesquisa tem como questão: Como estão organizadas as formas enunciativas que compõem as atividades voltadas para ensino remoto de leitura em LI presentes em portfólios da Rede Estadual Pública do Estado da Paraíba? Em busca de elucidar tal questionamento, apresenta-se como objetivo geral: analisar o processo da enunciação nas atividades e tarefas de LI dos portfólios, tendo em vista as atividades de leitura. Delineam-se os seguintes objetivos específicos: 1) Verificar os gêneros discursivos presentes nas atividades; 2) Investigar a composição/construção dos enunciados nas atividades em perspectiva dialógica da linguagem. Com essa finalidade, recorreremos a dois eixos teóricos: o primeiro eixo apresenta reflexões sobre o ensino e aprendizagem em Inglês como Língua Franca (ILF) e ensino de leitura (BNCC, 2018; LEFFA, 2016; PAIVA, 2013; SCHLATTER, 2009; CORACINI, 2005; MOITA LOPES, 1996, entre outros); o segundo eixo destaca as bases teóricas do círculo de Bakhtin necessárias aos estudos do enunciado concreto no ensino de leitura e a construção de enunciados de tarefas e atividades escolares (BAKHTIN, 2000 [1992]); SANTOS, 2013; VOLÓCHINOV, 2017[1929], ARAÚJO, 2017). Metodologicamente, a pesquisa é de natureza documental (PAIVA, 2019). Com base nos objetivos, a pesquisa é classificada como descritiva e interpretativa (PAIVA, 2019; OLIVEIRA NETO, 2008). Para análise dos dados considera-se uma abordagem quali-quantitativa (PAIVA, 2019). Os dados foram gerados a partir da descrição, análise e interpretação dos gêneros textuais e da composição/construção dos enunciados das atividades. O acesso aos materiais ocorreu por meio de contato com os professores colaboradores, formalizado através de requerimento. Os resultados indicaram que a generalidade foi de atividades que não englobavam reflexões sobre os gêneros discursivos (GDs), esses eram usados como pretexto para o ensino de gramática, reconhecimento do código linguístico, decodificação e compreensão de texto/vocabulário. Em relação aos enunciados das atividades e tarefas foi possível constatar que maior parte dos enunciados apresentam neutralidade em relação ao contexto de ensino remoto mediado por portfólios. Não possuem construção composicional com características situadas para a submodalidade de educação emergencial mediada por portfólios. Conclui-se que a interação discursiva é explorada nos enunciados é básica, limitada e praticamente não há abertura para demarcação de espaço do sujeito ideológico, que carrega marcas da sociedade, da cultura, do cenário histórico e que se constitui no contexto alteritário das relações.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Inglesa. Dialogismo. Leitura. Enunciados. Contexto Remoto.

ABSTRACT

The principles of the English Language (LI) Reading class, for secondary education, recommend training in the dialogical perspective of language and multiliteracies, which prioritize the social and political function of the language, aiming at discursive engagement, critical participation and active exercise of citizenship. That said, faced with a national education that points to difficulties in relation to teaching and learning, it was decided to investigate the process of teaching IL reading in a remote context. The present research arose in the face of the change in the education scenario brought about by COVID-19, a disease that caused the transition from face-to-face classes to the emergency remote modality. Faced with the transition to the new context, it is considered pertinent to investigate remote teaching mediated by portfolios, as a sub modality offered by the Public State Network of Paraiba. This research has the question: How are the enunciative forms that make up the activities aimed at remote teaching of reading in LI present in portfolios of the Public States Network of the State of Paraiba organized? In order to elucidate this question, the general objective is: to analyze the process of enunciation in the activities and tasks of the LI of the portfolios, in view of the reading activities. The following specific objectives are outlined: 1) To verify the discursive genres present in the activities; 2) To analyze the composition/construction of statements in activities from a dialogical perspective of language. For this purpose, we resort to two theoretical axes: the first axis presents reflections on learning in English as a Lingua Franca (ILF) and reading teaching (BNCC, 2018; LEFFA, 2016; PAIVA, 2013; SCHLATTER, 2009; CORACINI, 2005; MOITA LOPES, 1996, among others); the second axis highlights the theoretical bases of the Bakhtin circle necessary for the study of the concrete statement in the teaching of reading and the construction of statements of tasks and school activities (BAKHTIN, 2000 [1992]); SANTOS, 2013; VOLÓCHINOV, 2017 [1929], ARAÚJO, 2017). Methodologically, the research is of a documentary nature (PAIVA, 2019). Based on the objectives, the research is classified as descriptive and interpretative (PAIVA, 2019; OLIVEIRA NETO, 2008). For data analysis, a qualiquantitative approach is considered (PAIVA, 2019). Data were generated from the description, analysis, interpretation of textual genres and the composition/construction of the activity statements. Access to the materials occurred through a request. The results indicated that the generality was activities that did not include reflection on speech genres (GDs), these were used as a pretext for teaching grammar, recognition of the linguistic code, decoding and understanding of text/vocabulary. Regarding the statements of activities and tasks, it was possible to verify that most of the statements are neutral in relation to the context of remote teaching mediated by portfolios. They do not have a composition construction with situated characteristics for the portfolio-mediated emergency education sub modality. It is concluded that the discursive interaction that is explored in the utterances is basic limited and there is practically no opening for demarcating the space of the ideological subject, who carries marks of society, culture, the historical scenario and that is constituted in the alteritarian context of relationships.

KEYWORDS: Teaching. English language. Dialogism. Reading. Statements. Remote context.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Sugestão de complemento a atividade de leitura apresentada na imagem 2.....	57
Quadro 02: Características da pesquisa de mestrado.....	71
Quadro 03 - Organização do ensino remoto emergencial da SEECT-PB.....	72
Quadro 04 - Reorganização do ensino remoto emergencial da SEECT-PB.....	73
Quadro 05: Amostra da pesquisa de mestrado.....	77
Quadro 06: Quantidade de Enunciados Analisado	77
Quadro 07: Tipos de texto.....	79
Quadro 08: Gêneros discursivos.....	80
Quadro 09: Características das atividades.....	97
Quadro 10: Quantidade de Enunciados Encontrados com Base na Estrutura da atividade.....	101
Quadro 11: Exemplo de como apresentar vocabulário sem recorrer a tradução.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Linguagem dos gêneros discursivos.....	81
Gráfico 2: Características das atividades.....	98
Gráfico 3: Características das questões.....	122

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1. Instituto Brasileiro de Ensino Técnico – anúncio da década de 1940.....	47
Imagem 2: Exemplo de atividade de leitura	55
Imagem 3: Atividade de natureza alternativa obrigatória.....	59
Imagem 4: Aspectos gerais sobre o ensino mediado por portfólios.....	75
Imagem 5 – Categorias de análise.....	78
Imagem 6: Atividade com gênero multimodal infográfico.....	82
Imagem 7: Atividade com gênero multimodal cartum.....	83
Imagem 8: Atividade com gênero multimodal tirinha.....	85
Imagem 9: Gêneros digitais	86
Imagem 10: Abordagem direta e indireta do gênero, respectivamente.....	89
Imagem 11: Abordagem da estrutura do gênero.....	91
Imagem 12: Abordagem do objetivo do texto.....	92
Imagem 13: Atividades que não abordaram a reflexão sobre o gênero.....	95
Imagem 14: Atividade a partir de recorte do texto.....	96
Imagem 15: Atividade com Estrutura Comando inicial + texto + comando(s).....	102
Imagem 16: Atividades que apresentam contextualização.....	103
Imagem 17: Atividade que apresenta a estrutura OCITC.....	105
Imagem 18: Atividade que apresenta estrutura CITTvC.....	106
Imagem 19: Atividade neutra em relação ao ensino remoto (exemplo 1).....	109
Imagem 20: Atividade neutra em relação ao ensino remoto (exemplo 2).....	111
Imagem 21: Atividade neutra em relação ao ensino remoto (exemplo 3).....	112
Imagem 22: Atividade neutra em relação ao ensino remoto (exemplo 4).....	113
Imagem 23: Atividade neutra em relação ao ensino remoto (exemplo 5).....	114
Imagem 24: Atividade cabível de substituição em palavra(s) (exemplo 1).....	116
Imagem 25: Atividades cabíveis de substituição em palavra(s) (exemplo 2).....	117
Imagem 26: Atividade cabível de substituição de palavras (exemplo 3).....	119
Imagem 27: Tarefa não formulada de forma clara.....	121
Imagem 28: Atividade com características situadas ao contexto (exemplo 1).....	123
Imagem 29: Atividade com características situadas ao contexto (exemplo 2).....	124
Imagem 30: Atividade com características situadas ao contexto (exemplo 3).....	125
Imagem 31: Atividade com características situadas ao contexto (exemplo 4).....	126
Imagem 32: Atividade com características situadas ao contexto (exemplo 5).....	127
Imagem 33: Atividade com características situadas ao contexto (exemplo 6).....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Abordagem Comunicativa
ADD- Análise Dialógica do Discurso
BNCC -Base Nacional Comum Curricular
CCiTC - Contextualização + comando inicial +texto + comandos
CCTCc - Contextualização + comando + texto + complemento do comando
CICTIC - Comando inicial+contextualização + texto + informação adicional +comandos
CITC - Comando inicial+ texto + comandos
CITIC - Comando inicial + texto + informação complementar + comandos
CITOC - Comando inicial + texto + orientação + comando
CITTvC - Comando inicial + texto + tradução de vocabulário + comandos
CT - Comando + texto
CTC - Contextualização + texto + comandos
CTCc - Comando + texto + complemento do comando
EaD – Educação a distância
GD – Gênero Discursivo
ILF - Inglês como Língua Franca
LE - Língua Estrangeira
LF - Língua Franca
LI – Língua Inglesa
LM - Língua Materna
OCITC - Orientação + comando inicial + texto + comandos
OMS - Organização Mundial da Saúde
PCEM/PB Curricular do Estado para o Ensino Médio - PCEM/PB
PCNsLE - Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira – PCNsLE
PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPGLE -Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino
SEECT-PB - Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
T - Texto
TC - Texto + comando
TICs - Novas tecnologias da informação e comunicação
TTv - Texto + tradução de vocabulário
UFCEG – Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE ILF EM CONTEXTO REMOTO - POR UMA CONCEPÇÃO IDEOLÓGICA NO ENSINO DE LEITURA.....	24
2.1 As múltiplas faces do ensino da Língua Inglesa	24
2.2 Ensino de leitura e leitura em ILF	29
2.3 Concepções de leitura.....	33
<i>2.3.1 Leitura enquanto decodificação</i>	<i>33</i>
<i>2.3.2 Leitura enquanto interação</i>	<i>36</i>
<i>2.3.3 Leitura enquanto processo discursivo</i>	<i>36</i>
<i>2.3.4 Leitura enquanto processo virtual.....</i>	<i>39</i>
3 AS BASES TEÓRICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN NECESSÁRIAS AOS ESTUDOS DO ENUNCIADO CONCRETO NO ENSINO DE LEITURA.....	49
3.1 O gênero discursivo	49
3.2 Enunciados de atividades e tarefas escolares e portfólios.....	52
<i>3.2.1 Portfólios</i>	<i>62</i>
3.3 Os elementos extraverbais constituintes do enunciado concreto e princípio dialógico da linguagem	63
4 O PERCURSO METODOLÓGICO: DO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DA SEECT-PB AOS PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	70
4.1 Caracterizando a pesquisa.....	70
4.3 Os procedimentos de geração de dados	76
5 ANALISANDO OS ENUNCIADOS DE ATIVIDADES ESCOLARES: O GÊNERO, A ESTRUTURA E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS	79
5.1 Da leitura à gramática: ensino de ILF por portfólios	79
5.2 O apagamento do gênero discursivo	94
5.3 A estrutura do enunciado e a entonação: avaliação social dos enunciados neutra em relação ao contexto do ensino remoto mediado por portfólios	100
<i>5.3.1 A estrutura do enunciado</i>	<i>100</i>
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	133

1 INTRODUÇÃO

Ao término do segundo semestre de 2019, o mundo foi acometido por um novo vírus, (SARS-CoV-2), responsável pela transmissão da doença COVID-19, que trouxe um efeito avassalador à população mundial. Vivíamos, portanto, o crescimento do número de casos de pessoas infectadas e de vidas ceifadas em decorrência do micro-organismo, fato que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a caracterizá-lo como pandemia. A partir desse momento, as orientações eram de isolamento social, afastamento físico e medidas de segurança em busca de conter o avanço do vírus. Tais orientações foram tomadas em todas as esferas de organização social.

Nesse sentido, a pandemia e o isolamento físico acarretaram a mudança do cenário educacional mundial e, como consequência, a suspensão das aulas presenciais foi inevitável diante da situação emergencial, uma vez que era preciso privilegiar a saúde da comunidade escolar e, consequentemente, de seus familiares. Diante desse contexto, a prioridade foi adotar medidas de saúde pública, na tentativa de conter os avanços da contaminação pela COVID-19 e tentar evitar um colapso pandêmico. A doença, em curto tempo, se transformou na maior crise sanitária já existente no mundo. Cerca de 190 países tiveram escolas total ou parcialmente fechadas, num processo que atingiu cerca de 1,5 bilhão de alunos. O Brasil foi um deles, desde meados de março de 2020, as crianças e adolescentes não foram às aulas (COSTIN, 2020).

A partir da necessidade da suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia, a medida provisória de nº 934, de 1º de abril de 2020 estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, como parte das medidas adotadas para o enfrentamento da emergência de saúde pública. Diante desse quadro, os estabelecimentos de ensino na educação básica e superior ficaram dispensados, em caráter excepcional, da obrigatoriedade da observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que fosse cumprida a carga horária mínima anual, que fora estabelecida nos documentos que regem a educação, levando em consideração as normas editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Em razão desse cenário de pandemia, a rede estadual de ensino da Paraíba determinou a antecipação das férias escolares para o período de 19 de março de 2020 a 18 de abril de 2020. Em virtude do agravamento do contexto pandêmico, o Governo do Estado da Paraíba, através do Decreto nº 40.188, de 17 de abril de 2020, determinou a suspensão das aulas presenciais nas escolas, universidades e faculdades da rede pública e privada em todo território estadual até o dia 03 de maio de 2020. Defronte a esse contexto, o ensino remoto

tornou-se a realidade das escolas em âmbito nacional. Desse modo, essas medidas foram prorrogadas por decretos posteriores, os quais mantiveram a suspensão das aulas presenciais durante todo o ano letivo de 2020 e continuaram em vigor durante grande parte do ano letivo de 2021.

Em virtude da impossibilidade da retomada das aulas presenciais, medidas foram deferidas em esfera estadual, no âmbito da legislação educacional, que versavam sobre a reorganização do trabalho educacional e a transição para as aulas remotas. Assim, 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 que perdurou até o dia 21 de outubro de 2021.

O calendário escolar da Rede foi reorganizado, e o início do ensino remoto foi reprogramado emergencialmente para concluir o primeiro bimestre no dia 26 de maio de 2020. As aulas remotas foram pensadas em duas submodalidades: 1) para alunos que possuíam acesso à internet e às ferramentas digitais, aulas através de sala de aula virtual no *Google (Google Classroom/ Google Sala de Aula)* e redes sociais (*Whatsapp, Instagram, Facebook*); 2) para alunos que não possuíam acesso à internet, atividades via material impresso. Essa organização inicial do ensino remoto emergencial da SEECT-PB foi idealizada em um curto período. Com o passar do tempo e o diagnóstico das necessidades da modalidade remota de ensino, foram criadas outras submodalidades de ensino.

Para lidar com os desafios trazidos pelo distanciamento social para a educação da Rede, e, dessa forma, subsidiar a prática pedagógica, visando alcançar todos os alunos, a partir do segundo bimestre, iniciado dia 27 de maio, foram lançadas, pela SEECT-PB, outras submodalidades de ensino, a saber: diferentes soluções digitais como a TV Paraíba Educa, aulas ao vivo por meio do *Google Meet*, o site educacional PB EDUCA, *podcast* pela Rádio Tabajara e outras formas de materiais impressos (portfólios), destinadas aos alunos que não tinham acesso à internet e/ou ferramentas digitais e não apresentavam condições favoráveis à locomoção semanal até a escola para busca de atividades impressas. Portanto, esses estudantes não tinham, até o momento, nenhum tipo de acesso ao ensino remoto no período de distanciamento social.

Diante dessas submodalidades de ensino remoto ofertadas pela SEECT-PB¹, voltamos nosso olhar para o ensino mediado por portfólios. A Rede apresenta o portfólio como ferramenta que busca representar o/a estudante, como uma fotografia, nele é

¹ Disponibilizamos em nosso capítulo metodológico um quadro detalhado sobre a organização do ensino remoto emergencial da SEECT-PB.

proporcionado espaço para que o aluno exiba informações que considere relevantes sobre si, seus gostos, afinidades, necessidades de aprendizagem, projeto de vida (PARAÍBA, 2020). Esse instrumento foi lançado como um suporte para alcançar os estudantes que não tiveram nenhum tipo de acesso ao ensino remoto no período de distanciamento social no 1º bimestre. Para nortear a elaboração do portfólio, foi difundido um documento pela SEECT-PB (2020) enfatizando que em conjunto com os portfólios é importante a escola disponibilizar atividades impressas e livros didáticos, com sugestões de leitura e atividades orientadas pelos (as) docentes responsáveis.

Dentre as submodalidades de ensino remoto prescritas pela SEECT-PB, elegemos o *ensino mediado por portfólios*, direcionando nosso olhar para os enunciados das atividades que os compõem, particularmente para as atividades de leitura de Língua Inglesa (LI). Buscamos observar o ensino de leitura e os modos de enunciação das atividades desses materiais didáticos. A escolha desse eixo se inspira na recomendação de que boas “práticas 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). Através da leitura, é possível promover discussões e reflexões que permitem ao aluno ampliar sua visão de mundo, além de despertar para o prosseguimento nos estudos em busca de novos conhecimentos.

Com isso, é importante ressaltar que o ensino proposto na 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 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. Ainda, as escolhas linguísticas e discursivas influenciarão diretamente na percepção de contexto e nos efeitos interacionais de construção de sentidos.

Entendemos, portanto, que o processo de ensino sofreu uma mudança significativa ao se deslocar 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 investigar o ensino da Rede Estadual Pública da Paraíba, Rede na qual atuamos como professora desde 2012.

Outro fator que contribuiu para que voltemos nosso olhar para o processo de ensino e aprendizagem na educação básica foi a conjuntura em que se encontra essa etapa pedagógica no estado da Paraíba. Em que dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, mostram que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA (IDEA, 2021) do nosso estado estão abaixo dos índices de seis estados da região Nordeste. A Paraíba obteve a média quatro vírgula nove (4,9), enquanto o estado da região com a maior nota atingiu seis vírgula cinco (6,5). Em nível nacional, a Paraíba ocupa a vigésima quarta posição no ranking do IDEA no que se refere ao ensino médio².

Ademais, pesquisas realizadas por órgãos internacionais, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, 2018³), evidenciam que o cenário educacional do Brasil, 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. O ensino da LI não se mostra diferente; conforme já vemos em pesquisas de (ALMEIDA FILHO, 1991; ASSIS-PETERSON; COX, 2007; 2015; SANTOS, 2011; SCHLATTER, 2009) há muitos problemas que persistem no ensino da LI. “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).

Posto isto, a nossa pesquisa⁴ dedica-se especificadamente a enunciados de atividades de leitura, tendo em conta também que diante de um ensino mediado apenas por portfólios impressos, a leitura será o ponto de partida para as outras atividades, e que a aprendizagem da leitura poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento de outras habilidades que levem o aluno à competência comunicativa em uma língua: ser capaz de produzir e compreender enunciados, produzindo o efeito de sentido intencionado, em situações reais de interação comunicativa. Para Almeida (2004), aprender uma língua é aprender seu uso, a

² Dados do IDEA (2021) mostram que os resultados da etapa do ensino médio da Paraíba estão abaixo dos índices de três estados da região Nordeste. A Paraíba obteve a média três vírgula nove (3,9), enquanto os estados da região com as maiores notas atingiram quatro vírgula quatro 4,4. Em nível nacional, a Paraíba ocupa a trigésima posição no ranking do IDEA no que se refere ao ensino médio.

³ Como reflexo das dificuldades enfrentadas em virtude da pandemia de COVID-19, os países-membros e associados da OCDE decidiram adiar a avaliação do Pisa 2021 para 2022 e do Pisa 2024 para 2025.

⁴ Nossa pesquisa está vinculada ao projeto —Nas fronteiras do ensino de gêneros acadêmicos: a formação de pesquisadores em Ciências Humanas, de autoria da professora Dra. Eliete Correia dos Santos (orientadora desta dissertação de mestrado). Projeto esse apresentado como requisito para obtenção de bolsa de estágio pós-doutoral, vinculado ao Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPd/CAPES/MEC-2013, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste.

língua não pode ser estudada fora do seu funcionamento, pois é carregada de semiologias, tudo nela significa.

Acreditamos que é fundamental o ensino de leitura alcançar o nível de interação discursiva, para que o professor possa mediar a construção de significados, formação do leitor crítico e participativo. Portanto, considerando que a leitura é um processo muito mais complexo que a decodificação de signos linguísticos, é importante trabalhar na concepção de ensino de leitura enquanto processo discursivo. Nela, o sujeito leitor é considerado em sua subjetividade, “se constitui das relações sociais que nos inserem, desde que nascemos - ou já no ventre materno - no mundo pré-organizado (carregado de memória), impulsionado pelos desejos, culturalmente adquiridos e culturalmente realçados [...]” (CORACINI, 2005, p. 23).

Partimos do pressuposto de que o uso da língua se materializa em enunciados concretos (orais e escritos) que são a unidade real de comunicação verbal e 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 apresenta relativamente estável (BAKHTIN, 2016). Desse modo, apreendemos que os gêneros emergem da necessidade de comunicação entre as pessoas, de compreenderem e se fazerem compreendidas. Constituem-se na interação discursiva e possuem um caráter dinâmico e mutável (surtem, renovam-se, desaparecem) de acordo com as necessidades sociocomunicativas, contexto e objetivo.

Entendemos os enunciados de atividades escolares como gêneros discursivos que, quando bem elaborados, englobam sutilezas de forma a representar a intencionalidade do autor/professor de forma clara (apresenta contextualização, detalhes verbais ou verbo-visuais que facilitam a compreensão), para que a partir do entendimento do enunciado o aluno adote uma atitude responsiva. No mais, “exibem a característica constitutiva de apresentar sequências injuntivas, as quais são responsáveis pelo esclarecimento do comando apontado pela questão” (ATAÍDE, 2017, p. 15).

Essas sequências refletem a finalidade do discurso, ou seja, a intencionalidade do professor enunciador e engloba o contexto de produção, que, por sua vez, é demarcado por aspectos socioculturais que envolvem os sujeitos. Tendo em mente que o processo de ensino e de aprendizagem acontece primordialmente por meio da comunicação, do diálogo, da interação discursiva, da enunciação, compreendemos o caráter dialógico e social dos enunciados de atividades escolares. Isto posto, é convincente estudar a constituição desses enunciados à luz de teorias que têm a língua como matéria da própria vida.

Nessa perspectiva, como **objeto de pesquisa** da nossa dissertação temos a constituição dos enunciados das atividades escolares presentes nos portfólios relativas à leitura - no que se refere à situação e forma do enunciado (a entonação, a escolha e a disposição das palavras), efeitos de sentido, relações dialógicas e gêneros. Analisamos o processo enunciativo a partir das atividades e tarefas de materiais pedagógicos de ensino remoto de LI, portfólios, considerando que os textos não têm sentido por si só, mas ganham sentido nas interações humanas.

Entendemos, portanto, que, na produção de um enunciado, estão refratados os discursos anteriores e as respostas que podem ser esperadas pelo autor por parte dos destinatários. Diante dessa compreensão, podemos associar o ensino de leitura ao princípio dialógico de linguagem do Círculo de Bakhtin, em que o texto é apresentado como objeto de movimento duplo que se caracteriza como resposta ao já dito e leva ao condicionamento de resposta solicitada e prevista (SANTOS, 2013). Esse modo de conceber o texto permite-nos dizer que os enunciados das atividades e tarefas de LI que integram os portfólios carregam consigo fatores que podem influenciar desde a compreensão e interpretação dos textos à implicação para a interação discursiva.

A motivação de estudar os enunciados de atividades de leitura de portfólios na perspectiva dialógica da linguagem surgiu da nossa experiência docente como professora de LI da referida Rede, uma vez que a transição para o ensino remoto mediado por portfólios trouxe novas características para o ensino, conforme mencionamos anteriormente. Tais características nos despertaram para um olhar ainda mais atento às marcas enunciativas e às escolhas linguísticas.

Na busca por trabalhos que investigam a estrutura de enunciados de atividades, referentes aos últimos cinco anos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD⁵, a partir das palavras-chave “Estrutura do enunciado” “Portfólio”, e “Dialogismo”, não encontramos pesquisas. Ao pesquisar a partir da frase “o enunciado de atividades escolares”, encontramos uma página com três resultados, todos eram dissertações. Sendo a primeira, sobre o enunciado de atividades escolares (ATAÍDE, 2017); a segunda trata de letramento escolar e enunciados de questões em atividades avaliativas (SOUZA, 2019); a terceira versa sobre a construção intersubjetiva da avaliação escolar (RICHTER, 2013).

⁵ Ver sítio: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Esses dados foram obtidos através de pesquisa na página da BDTD realizada em abril de 2022. Buscamos encontrar dissertações e/ou teses que no título ou resumo mostrassem uma ou todas as palavras-chave apresentadas. Todas as pesquisas foram realizadas utilizando como filtro um intervalo de defesa entre os anos 2017 e 2022.

Ao pesquisarmos a partir da palavra-chave “portfólio”, obtemos 05 páginas com 89 resultados (20 resultados por página):

1 tese trata do portfólio como gênero discursivo desvelador de vozes de professoras (LIMA, 2017);

1 dissertação aborda a construção de portfólio para a avaliação da aprendizagem no ensino de Química na EJA (CARVALHO, 2017);

1 dissertação apresenta a proposta de trabalho com portfólios de produção textual na escola (MORAES, 2019);

1 dissertação trata de uma etnografia sobre o uso do portfólio na aula de língua portuguesa (OLIVEIRA, 2018);

1 dissertação sobre o uso de portfólios na avaliação em matemática (VIANA, 2017);

1 dissertação discorre sobre uma análise dos portfólios de um projeto de educação física (SILVERA, 2019).

Em síntese, encontramos seis pesquisas inseridas no âmbito de práticas educativas na educação básica. Duas dissertações discorrem sobre o portfólio como ferramenta de avaliação de aprendizagem (CARVALHO, 2017; VIANA, 2017); três dissertações abordam o uso de portfólios em práticas educativas como: trabalhos com portfólios de produção textual; uso de portfólio na aula de Língua Portuguesa; portfólios voltados para a prática pedagógica de educação física (MORAES, 2019; SILVERA, 2019; OLIVEIRA 2018).

Além dessas, achamos duas pesquisas que envolvem portfólios e aprendizagem: portfólios e avaliação; portfólios e práxis docentes, porém essa se insere no âmbito da formação continuada de professores e aquela no contexto de cursos de graduação. Identificamos uma tese, ancorada na concepção de linguagem produzida pelo círculo de Bakhtin, realizada com professoras participantes de um programa de formação continuada ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais (LIMA, 2017). Trata-se de uma pesquisa que analisa enunciados de portfólios produzidos por essas profissionais para as práticas pedagógicas em sala de aula.

Realizamos também uma pesquisa no banco de dissertações do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande⁶,

⁶ Dados obtidos no sítio a seguir, na aba — dissertações defendidas: http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=P%C3%A1gina_principal. Nessa pesquisa, observamos os títulos das dissertações contidas no sítio e observamos quais trabalhos, por meio dos títulos, concedem destaque às pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI e enunciados de atividades escolares no âmbito da educação básica. Levantamento realizado em abril de 2022.

a qual nossa pesquisa está vinculada, visando verificar quais contribuições poderíamos trazer para a linha 3 do Programa (Ensino de Línguas e Formação Docente). Contabilizamos cento e dez pesquisas realizadas no PPGLE no período entre 2016 e 2020, entre essas, identificamos apenas nove dissertações voltadas para o ensino-aprendizagem de LI. Não achamos pesquisas voltadas para o ensino de leitura de LI. Ademais, encontramos uma dissertação que aborda o enunciado de atividades escolares (ATAÍDE, 2017).

Orientando-nos por essas reflexões e achados, propomo-nos responder ao seguinte questionamento: Como estão organizadas as formas enunciativas que compõem as atividades voltadas para ensino remoto de leitura em LI presentes em portfólios da Rede Estadual Pública do Estado da Paraíba?

Em busca de elucidar tal questionamento, apresentamos como **objetivo geral**: analisar o processo da enunciação nas atividades e tarefas de LI dos portfólios, tendo em vista as atividades de leitura. Delineamos os seguintes **objetivos específicos**: 1) Verificar os gêneros discursivos presentes nas atividades; 2) Investigar a composição/construção dos enunciados nas atividades em perspectiva dialógica da linguagem.

Dados os nossos objetivos, é importante falarmos da relevância que esta pesquisa nos proporciona, pelos seguintes motivos: 1) A modalidade de ensino que investigamos foi implantada de forma repentina sem que houvesse tempo para formação dos professores; 2) Não existem pesquisas sobre o ensino de leitura de Língua Inglesa no repositório da UFCG; 3) Apesar de existirem pesquisas relacionadas a enunciados de atividades escolares no banco de dados da Universidade, não encontramos, até o presente momento, pesquisas que estabeleçam ligação entre enunciados de atividades de LI e a perspectiva dialógica do discurso, como também não encontramos publicações que demonstrem dados sobre a interface entre o ensino de leitura de LI e o contexto de ensino remoto. Entendemos que essas particularidades justificam a relevância da realização desta pesquisa.

1.1 De como a dissertação está organizada

No capítulo 1, expomos esta introdução. Na sequência, se encontra o capítulo 2, que está dividido em 4 seções: na 1ª seção falamos sobre as diversas terminologias usadas para referência ao ensino da LI, dando ênfase às reflexões que englobam o ensino e aprendizagem do Inglês como Língua Franca (ILF); a 2ª seção se refere a abordagens de ensino de Língua Estrangeira (LE), com considerações que abarcam de forma mais acentuada a Abordagem Comunicativa (AC); já na 3ª seção contemplamos o ensino de leitura e concepções de leitura. Finalizando o capítulo 2, na 4ª seção, trazemos ponderações voltadas

para o ensino remoto, modalidade que dominou o contexto educacional durante o período da pandemia do COVID-19.

No capítulo 3, explanamos algumas bases teóricas de Bakhtin e o Círculo, necessárias ao estudo do enunciado concreto. Nele, visamos apresentar ao nosso leitor que a concepção de língua(gem) defendida nos estudos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) é extremamente importante para o contexto de ensino aprendizagem de uma língua, em especial o ensino de leitura, seja em Língua Materna (LM), Língua Estrangeira (LE) ou Língua Franca (LF). Assim, a partir dos nossos objetivos de pesquisa, decidimos dissertar sobre: 1) O gênero discursivo na perspectiva Bakhtiniana, destinando considerações pontuais para enunciados de atividades escolares e portfólio, que se configuram como um gênero importante para nossa pesquisa, visando apresentar suas principais características; 2) A concepção de língua(gem) na perspectiva da ADD, o conteúdo ideológico da linguagem e o dialogismo inerente à interação humana. Ainda nesta seção, tratamos da construção do enunciado concreto (forma e expressão material), que é organizada em três elementos: a entonação, a escolha e a disposição das palavras. Pretendemos mostrar, ao leitor desta pesquisa, as implicações que esses aspectos trazem para elaboração de enunciados de atividades e tarefas escolares. Além de que a associação dessas teorias para embasar o ensino representa evolução para o processo de ensino, em especial o ensino de leitura de LI.

No capítulo 4, delineamos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, organizados nos seguintes pontos: caracterização da pesquisa; da caracterização do contexto de ensino remoto emergencial da SEECT-PB: aspectos gerais sobre o ensino mediado por portfólios; os procedimentos de geração de dados; por fim, tecemos as categorias de análise dos dados gerados.

No capítulo 5, trazemos as análises realizadas nesta pesquisa de dissertação. Este capítulo será constituído de duas partes, separadas pelas seguintes categorias de análises: **1ª categoria** - gênero discursivo escolhido (gêneros discursivos presentes nas atividades de leitura que compõem os portfólios); **2ª categoria** - a construção dos enunciados concretos das atividades escolares (a entonação e a escolha da palavra). Nela pretendemos analisar a interrelação dessa categoria com o contexto de ensino investigado (mediado apenas por material impresso), considerando características situadas ou não situadas para o ensino remoto.

Para fins de conclusão desta dissertação, o capítulo 6 versa sobre nossas considerações finais. Nele, apresentamos os achados da nossa pesquisa de mestrado, na ânsia de contribuir para o contexto educacional paraibano. Ademais, provocar questionamentos a

respeito do tema e, conseqüentemente, despertar nos leitores o desejo de aprofundamento, em pesquisas posteriores, para que haja ampliação do debate a respeito do ensino de LI no contexto dos estudos enunciativos do discurso.

2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE ILF EM CONTEXTO REMOTO - POR UMA CONCEPÇÃO IDEOLÓGICA NO ENSINO DE LEITURA

Este capítulo versa sobre aspectos voltados para o contexto educacional que engloba o processo de ensino e aprendizagem da LI, em um viés mais enfático para o eixo leitura. Destacamos sobre as diversas terminologias usadas para referência ao ensino da LI; abordagens de ensino da LE; ensino de leitura; concepções de leitura e acerca do ensino remoto.

2.1 As múltiplas faces do ensino da Língua Inglesa

Nesta seção, discorreremos sobre o ensino de LI e, mais enfaticamente, apresentamos os principais vieses sob os quais o ensino de LI é referenciado (Inglês como Língua Estrangeira [ILS/EFL], Inglês como Segunda Língua [ISL/ESL], Inglês como Língua Franca [ILF/ELF]). Pretendemos mostrar ao nosso leitor que o ensino de LI ancorado na perspectiva do Inglês como uma Língua Franca é o mais apropriado para o contexto educacional da atualidade, devido ao caráter global do ILF que atende a diversas funções comunicativas. Além disso, dissertamos acerca da Abordagem Comunicativa (AC), intencionando desvelar as contribuições da AC que favorecem o ensino da ILF com foque na interação discursiva, que permite ao aluno a percepção do caráter ideológico da linguagem.

Existem várias terminologias⁷ usadas para referência ao ensino da LI, as mais utilizadas e, por vezes, confundidas ou tratadas como sinônimas são: Inglês como Língua Estrangeira (ILS/EFL)⁸, Inglês como Segunda Língua (ISL/ESL)⁹ e Inglês como Língua Franca (ILF/ELF)¹⁰. Essa última será a terminologia utilizada por nós nesta dissertação, tendo em vista que o “ILF é aprendido/ensinado para fins de comunicação intercultural, em contextos multilíngues, em que pode ou não haver um nativo presente.” (LOPES; BAUMGARTNER, 2019, p. 2). Entendemos ser essa a finalidade do ensino e aprendizagem

⁷ Inglês como Segunda Língua Estrangeira (ISLE/ESOL), Inglês como Língua Adicional (ILA/EAL), Inglês como Língua Nativa (ILN/ENL), Inglês como Língua Global (ILG/EGL), Inglês como Língua Internacional (ILI/EIL), Inglês para Propósitos Específicos (IPE/ESP), Inglês Mundial (IM/WE) e Ingleses Mundiais (IMs/WEs) (LOPES; BAUMGARTNER, 2019).

⁸ Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil) (LEFFA, 2016, p. 23).

⁹ Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França) (LEFFA, 2016, p. 23).

¹⁰ Língua Franca “usada habitualmente por pessoas cujas línguas maternas são diferentes, a fim de facilitar a comunicação entre elas” (UNESCO, 1953, p. 46).

da LI, devido ao seu uso global, que atende a diversas funções comunicativas. Conforme preconizam documentos parametrizadores da educação da Rede: Proposta Curricular Novo Ensino Médio da Paraíba e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018),

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2018, p. 237).

Dessa forma, a BNCC considera a LI como uma língua franca¹¹, priorizando assim a função social e política da língua. Conduzir o ensino nessa perspectiva não significa dizer que tudo é válido. Falar bem e escrever corretamente continuam significando, porém não se considera mais a crença de que falar bem inglês significa reproduzir sotaques e pronúncia do falante nativo de forma fiel ou ignorar as variantes. A proporção que a LI tomou ao longo dos anos fez com que ela recebesse influências de falantes do mundo inteiro, não sendo mais considerada uma língua restrita a falantes nativos. Logo, ensinar a língua inglesa vai muito além de imitar falantes nativos, é criar espaço para interação discursiva, mediar eventos comunicativos em sala de aula, dando importância às variedades linguísticas e aos aspectos ideológicos da linguagem.

Ao desapegar de normas como: padronização, reprodução fonética de forma fiel e sotaque do nativo, o professor flexibiliza o uso do idioma e rompe com fronteiras para a aprendizagem. A aula passa de um caráter mais teórico para um mais prático, e os alunos têm a oportunidade de vivenciar a língua dentro de sua realidade.

Vejam os exemplos mais práticos de como o ILF interfere no ensino da língua; no que se refere ao som o “th”, /ð/ e /θ/ (*thanks, the, things*), ou no que tange à ordem das palavras adjetivo + substantivo (*beautiful house*), respectivamente, a pronúncia fiel e a ordem de como as palavras são postas não interferem na inteligibilidade do enunciado. O apego a essas normas tendem a nos afastar das nossas vivências culturais; na perspectiva do ILF, o importante é que a língua seja inteligível para o interlocutor e que ele entenda sua aplicabilidade linguística. Isso nos permite dizer que mal-entendidos induzidos pela cultura e influência da língua materna são aceitáveis para o ILF, as intervenções do professor possuem caráter de orientação e não de condenação. (LOPES; BAUMGARTNER, 2019). Com o ILF,

¹¹ O idioma usado como meio de comunicação entre pessoas que não falam a mesma língua.

“[...] a orientação do ensino de inglês muda substancialmente: de correto para apropriado, de normas exclusivas do falante nativo para inclusão global e de maneiras igualitárias de falar que satisfaçam às necessidades locais.” (EL KADRI, 2010, p. 66).

Alguns pesquisadores consideram o ILF como uma variante independente (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; SEIDLHOFER, 2011), para outros se trata de uma maneira de uso da língua inglesa (GIMENEZ, 2015; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010). Língua ou variante, enquanto os linguistas caminham nesse debate, para nós o destaque do ILF é ter como finalidade o idioma para comunicação intercultural e privilegiar situações reais de interação discursiva, possibilitando aos alunos e professores maior liberdade no uso da língua. Por esses motivos, ancoramos nossa prática de ensino na perspectiva do ILF.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de uma Língua não materna, ao longo dos anos, surgiram várias pesquisas científicas em Linguística Aplicada, por meio das quais foram desenvolvidas algumas abordagens¹² de ensino, a saber: Abordagem da gramática e da tradução (AGT); Abordagem direta (tradicionalmente “Método Direto”); Abordagem para a leitura (tradicionalmente “Método da Leitura”); Abordagem audiolingual e Abordagem Comunicativa (AC) (LEFFA, 2016).

Voltamos nossa atenção apenas para a AC, ressaltando, no entanto, que consideramos a prática de ensino como algo situado, o professor deve guiar sua ação de acordo com o que emerge de sua prática no contexto em que atua, atentando para o fato de que não existe uma abordagem que atenda a todos os contextos. Dessa forma, compreende-se a necessidade de desmistificar o caráter dogmático presente nas abordagens de ensino da LE, porém faz-se necessário analisar e fazer o uso do melhor que cada uma apresenta e que se adéque ao contexto de ensino, afinal, elas foram frutos de longos estudos e pesquisas científicas realizadas em prol do ensino e da aprendizagem da LE. Além disso, é importante conhecermos todas as abordagens¹³ de ensino de LE para que possamos partir dos estudos já existentes e não corramos o risco de reinventar algo já realizado e/ou repetir equívocos do passado (LEFFA, 2016).

A abordagem comunicativa - *Communicative Approach*, baseia-se na crença de que a comunicação é um processo e propõe que o contato do aluno com a língua estrangeira ocorra

¹² Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. [...] O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. [...] A única dificuldade nessas definições de abordagem e de método está na imprecisão histórica do termo “método”, já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito (Exemplo: o “método Direto”, que na verdade não é um método, mas uma abordagem) (LEFFA, 2016, p. 21-22)

¹³ Uma revisão histórica dos(as) métodos/abordagens de ensino de LE pode ser encontrada em Leffa (2016).

na vivência de situações reais, nas quais o aluno é estimulado a usá-la de forma criativa (CANALE, 1980). Logo, o ensino é conduzido através da mediação de eventos comunicativos (LEFFA, 2016). Esses acontecem por meio da exploração de situações cotidianas e atuais, que incutem no aluno a vontade de aprender, a autoconfiança, o prazer de interagir em outra língua (CANALE, 1980).

É perceptível, portanto, que um ensino ancorado nas contribuições da AC favorece a interação discursiva, ao passo que é conduzido e atrelado a situações reais de uso do idioma e a vivências práticas e permite ao aluno a percepção da língua como matéria viva, que está sempre em transformação, ou seja, o entendimento do caráter ideológico da linguagem.

Além disso, considera-se que as palavras adquirem um valor diferente dependendo do contexto em que são utilizadas, e que existem várias formas de expressar uma mesma mensagem. Para Leffa (2016), a inter-relação entre os interlocutores e o contexto determinam a escolha do expoente linguístico. “A capacidade polissêmica da linguagem fornece meios de procurarmos aquele termo mais adequado para aquilo que queremos dizer, já que o sentido sempre se movimenta e se desloca a cada uso havendo sempre uma interpretação no uso da palavra.” (ALMEIDA, 2004, p. 38).

Uma das principais críticas a algumas abordagens de ensino da LE, a exemplo da Abordagem Direta e da Audiolingual, seria o fato dessas encararem a língua como um conjunto de hábitos a serem copiados, através de um processo mecânico de estímulo e respostas, condicionado por meio de repetição e memorização de estruturas básicas da língua. O que tem gerado questionamentos, pois sabemos que “cada utilização da palavra traz diferença, todo termo reutilizado se modifica. Tudo isso revela que a palavra é viva, dinâmica e acumula significações conforme o uso” (ALMEIDA, 2004, p. 37).

Em relação aos alunos que aprenderam a LE através da Abordagem Audiolingual, Leffa (2016, p. 32) afirma: “no momento em que se defrontavam com falantes, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula”. Diante desse contexto, consideramos que as críticas a algumas abordagens de ensino da LE se fundamentam na tese de que embora essas levem o aluno ao domínio da língua em determinada conjuntura, muitas vezes apresenta dificuldades em situações reais de interação discursiva. Portanto, concordamos com Almeida (2004) ao dizer que qualquer tentativa de sistematização da linguagem não se sustenta, “uma vez que cada comunidade linguística, cada língua apresenta uma variedade de linguagens e cada falante possui uma capacidade de proferir linguagens diferentes em situações variadas porque depende da colocação do sujeito que constrói sentido.” (ALMEIDA, 2004, p. 43-44).

Esses problemas devem-se ao fato de que tais abordagens parecem descartar os aspectos ideológicos inerentes à linguagem humana, aspectos subentendidos, extraverbais responsáveis pela produção de sentido. Ademais, ignoram a capacidade dos falantes de gerarem novos enunciados, as variações no uso da língua, entendimento de que as palavras adquirem um valor diferente dependendo do contexto em que são utilizadas e de que existem várias formas de expressar uma mesma mensagem. “O fato de que a mesma função pode ser expressa através de um grande número de expoentes linguísticos demonstra que as palavras não têm apenas significado imediato, [...]mas adquirem um valor específico relativo ao contexto em que são usadas” (LEFFA, 2016, p. 37). Os enunciados não são portadores de mensagens prontas e acabadas, mas um processo em que na significação o ouvinte resgata, em sua memória, o que lhe faz sentido na fala do interlocutor (ALMEIDA, 2004).

Na Abordagem Comunicativa, “a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (LEFFA, 2016, p.35). Diante dessa perspectiva, consideramos que a AC pode contribuir muito para o ensino do ILF, dado que apresenta como ênfase a interação discursiva, fator que consideramos essencial para o contexto educacional contemporâneo. Trata-se de uma abordagem que envolve situações de comunicação nos mais variados contextos, permitindo ao aluno o domínio de vários tipos de gêneros pois saber uma língua é dominar os gêneros que nela circulam (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

No atual cenário do ensino da ILF no Brasil, documentos que regem e orientam a educação nacional, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, apresentam como principal finalidade do ensino da LI a comunicação, sendo válidas todas as formas de uso da língua na sua heterogeneidade, que possa permitir aos discentes a interação com diversas culturas. Logo, abandona-se a ideia de que a Língua é um sistema estático, tornando-se primordial criar contextos que contribuam para o desenvolvimento de capacidades que permitam aos alunos falar ou escrever nas diversas situações de comunicação e “criar contextos de produção precisos [...] que permitam aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos primordiais ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001, p. 96).

Isto posto, a principal finalidade do ensino ancorado na AC e no ILF é levar os alunos a saberem se comunicarem através da Língua, portanto, produzir enunciados dotados de sentidos, dominar os gêneros que nela circulam. Para nós, isso é extremamente importante, pois a interação discursiva é a chave para o desenvolvimento humano; quando se amplia o

leque de comunicação, se ampliam as chances de aprendizagem, desenvolvimento e as relações em sociedade.

No caso da nossa pesquisa, que trata do ensino de leitura em contexto remoto, consideramos a AC como mais um aparato para conduzir ensino de ILF mediado a partir de vivências práticas que levem o aluno à compreensão da língua como matéria viva, o qual ganha significação em uso e recebe contornos ideológicos. No que se trata do ensino de leitura, essa concepção de língua e linguagem é defendida por Coracini (2005) ao apresentar a leitura enquanto processo de interação discursiva. Adiante apresentamos reflexões sobre o ensino e concepções de leitura.

2.2 Ensino de leitura e leitura em ILF

Nesta seção, apresentamos uma reflexão acerca do ensino de leitura em LI, inicialmente versamos sobre o despertar do nosso desejo em investigar esse eixo de ensino, logo após tratamos de documentos parametrizadores da educação da Rede Estadual Pública da Paraíba: Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira – PCNsLE (1998); Proposta Curricular do Estado para o Ensino Médio - PCEM/PB (2022) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

Antes da pandemia, interessava-nos uma renovação no ensino de LI, sempre fomos seduzidas pelo mistério do ILF. Mesmo com 09 anos de experiência como professora de LI da Rede Estadual Pública da Paraíba, encontrávamos dificuldades em relação a como promover aulas que favorecessem o desenvolvimento de discursos que fossem relevantes para o uso social do ILF no cotidiano dos alunos. Por vezes, sentimo-nos inseguras e até despreparadas para confrontar o modelo tradicional de ensino de LI que, muitas vezes, é imposto pelo livro didático. Nosso maior desafio era redimensionar o conteúdo para uma perspectiva mais discursiva. Isso porque os livros didáticos geralmente possuem uma abordagem mais focada no normativo, nomenclaturas, aquisição de vocabulário, classificações e regras, em que aspectos gramaticais da língua se sobrepõem aos interacionais.

Existia uma lacuna em como ensinar os conteúdos propostos e, ao mesmo tempo, contribuir para a ampliação da competência discursiva do aluno no dominar dos mais diversos gêneros que circulam em nossa sociedade. Abruptamente surgiu a pandemia e com ela o ensino remoto, que fomentou ainda mais nosso desejo de contribuir para eficácia do ensino de ILF. Deparamo-nos com a submodalidade de ensino remoto *portfólios*. Ao facearmos a experiência de mediar o processo de ensino e aprendizagem através dessa nova forma,

surgiram vários questionamentos, porém ficou claro que, para essa submodalidade, a leitura seria o ponto de partida para desenvolver outras habilidades nos discentes, apesar de compreendermos que para essa submodalidade de ensino remoto não teríamos condições de ensinar a oralidade. Diante dessas percepções, nos restava contemplar satisfatoriamente o que estava dentro das nossas possibilidades, aparece, assim, nosso desejo em investigar o ensino de leitura de LI, pois sabemos que

Ensinar a ler bem é, ao lado do ensino da escrita, o maior desafio que as escolas têm enfrentado. É desenvolvendo bons leitores que elas realmente estão cumprindo o seu papel de preparar indivíduos para a vida. Os bons leitores são capazes de adquirir informação sozinhos e, portanto, abrem para si mesmos as portas do aprendizado constante que é tão valorizado nas sociedades modernas (COSCARELLI, 2002, p. 1).

É nessa propositura que se encaixa o ensino remoto mediado por portfólios, utilizar metodologias que contribuam também para um percurso autônomo de aprendizagem da língua, a leitura em ILF ou em LE é uma “habilidade que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao término de seu curso de Língua Estrangeira” (MOITA LOPES, 1996, p. 131). Não só ao término, mas também durante todo o percurso de aprendizagem formal e informal do idioma.

Isto posto, destacamos o fato de que o ensino da LE nas escolas de educação básica no Brasil existe desde a época do período colonial e envolve um contexto histórico que já foi sintetizado por pesquisadores, a exemplo de Leffa (2016). Em relação ao ensino de leitura, existem muitos estudos voltados para a língua materna, porém poucos voltados para o ensino de leitura na língua estrangeira (LE), esses em maioria são propostas de *modelos importados da primeira língua* (Leffa, 2016). Talvez isso ocorra porque a ideologia que envolve a língua(gem) nos permite considerar que ensinar leitura, seja em LM, LE ou LF, engloba aspectos gerais.

No Brasil o ensino de leitura em LE ganhou destaque na década de 70 com o surgimento do Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras. Nessa época, disseminou-se em todo país o ensino do inglês para fins específicos em que formandos de diversas áreas do conhecimento eram submetidos a aulas de leitura em LI focadas na aprendizagem de leitura na LE e visando contribuir para a futura atuação do estudante no exercício da sua profissão (CELANI, 1981). Na educação básica, esse eixo também foi evidenciado, documentos parametrizadores mais recentes realçam a importância do letramento na formação do cidadão.

Os PCNs-LE (1998) preconizam uma abordagem de ensino sociointeracionista, visando promover o engajamento discursivo por meio de leitura em LE. A leitura satisfaz, “por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno” (PCNs, 1998, p. 20).

Essa centralidade dos PCNs-LE (1998) no eixo leitura foi alvo de julgamentos por alguns pesquisadores. A exemplo de Paiva (2000) que critica o fato desse documento preconizar o ensino da LE focado na leitura, “descuidando”, dessa forma, das outras habilidades. A pesquisadora defende uma proposta de ensino de LE que aborde de forma equalitária, todas as habilidades necessárias à competência comunicativa em uma língua. Entendemos, portanto, que as habilidades linguísticas caminham juntas e se complementam, uma não deve ser priorizada em detrimento da outra. Compreendemos também que a prática de ensino deve ser coerente com o contexto, a exemplo da nossa situação de pesquisa, que relembra os antigos telecursores a distância¹⁴, a leitura pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento das outras habilidades linguísticas. Isso não significa que desconsideramos a importância das outras habilidades e dos demais aspectos interacionais que envolvem a aprendizagem da língua.

A PCEM/PB (2022) toma como eixo norteador para Área de Linguagens e suas Tecnologias a concepção dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo. O ensino da LI deve contemplar o status de Língua Franca, ancorado na perspectiva dos multiletramentos¹⁵. Em conformidade com a BNCC, na PCEM/PB

[...] os objetivos da aprendizagem e os objetos de estudo do componente curricular Língua Inglesa foram delineados visando contemplar as condições necessárias para o desdobramento do status da Língua Inglesa como Língua Franca e dos multiletramentos, com propostas de temas e sugestões de alguns gêneros textuais que façam parte do contexto dos estudantes e provoquem reflexões críticas, participação ativa na compreensão e na produção dos mais diversos gêneros discursivos e, com isso, sejam suporte para o desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita como já apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) (Parâmetros Curriculares da Paraíba, 2022, p. 109).

¹⁴ Na sequência, dedicaremos um espaço para lembrar o ensino a distância na modalidade telecurso.

¹⁵ Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Nessa proposta, o ensino e a aprendizagem estão integrados à vivência e à necessidade social dos discentes; aprender a falar e compreender a oralidade e também “[...] a ler e escrever [...] em determinadas situações de comunicação da LE têm como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão” (SCHLATTER, 2009, p. 12).

O ensino do ILF deve focar na comunicação, possibilitando aos discentes discussões que englobem suas próprias vivências e experiências que perpassem o local e o global envolvendo os estudantes em contínuas reflexões que os levem a compreender que a aprendizagem da ILF precisa ser concebida no engajamento e participação social (PCEM/PB, 2022).

De acordo com a BNCC (2018), ensinar inglês com a finalidade de priorizar a sua função social e política, visando o engajamento, participação crítica e o exercício ativo da cidadania, traz para o currículo três encadeamentos: 1^a) as relações entre língua, território e cultura; 2^a) ampliação da visão de multiletramentos; e 3^a) abordagens de ensino. Todas essas implicações devem contemplar a LI com *status* de LF. A segunda implicação amplia a percepção para os multiletramentos que emergem também nas práticas sociais do mundo digital, no qual [...] “saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens [...] em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BNCC, 2018). Essas três decorrências perpassam os eixos propostos para o ensino de LI (oralidade [compreensão/escuta e produção oral/fala], leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, dimensão intercultural) (BNCC, 2018).

Na proposta da BNCC (2018) para o ensino de leitura de ILF, a construção de significado se dá por meio da interação *do leitor com o texto* e contextos de produção, através da compreensão e interpretação da diversidade de gêneros que circulam na sociedade. Algumas estratégias podem ser utilizadas para o reconhecimento textual, “(o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados” (BNCC, 2018, p. 244).

Para além desses fatores, algumas práticas podem ser utilizadas como potencializadoras da leitura, uma delas é definir os objetivos da leitura “[...] (ler em busca da ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes [...] para pesquisar, revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras)” (BNCC, 2018, p. 244). Compreendemos o

caráter ideológico da linguagem e acreditamos que a leitura vai muito além de estratégias, porém como bem explica Araújo (2017), aspectos cognitivos e interacionais coexistem e se inter-relacionam no processo de leitura. A principal proposta do processo educacional que envolve essa prática é o trabalho em uma perspectiva em que,

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, 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).

Schlatter (2009), ao abordar o ensino da LE na educação básica, afirma que esse deve focalizar em atividades que promovam o letramento, visando à participação em diversas práticas sociais que envolvem leitura e escrita de LE.

Isso significa que a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temas relevantes ao seu contexto e de gêneros do discurso variados, para que tenha oportunidade de ampliar sua participação em práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão (SCHLATTER, 2009, p. 11).

Dados os princípios da aula de leitura na educação básica, faz-se pertinente adentrarmos no conceito de leitura e dissertarmos sobre as principais concepções de leitura que circulam no meio acadêmico. Para mais, na seguinte seção buscamos expor, ao nosso leitor, a importância de conduzir o ensino de leitura ancorado na perspectiva de gênero do discurso.

2.3 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*.

2.3.1 Leitura enquanto decodificação

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, vê a língua como uma estrutura, cabendo ao leitor a tarefa de decodificar e capturar o sentido (CORACINI, 2005, 2010; KATO, 1985; MILLER, 1978). 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 extraverbais e a subjetividade do sujeito. Uma consequência grave dessa concepção de leitura é que,

Se a língua é vista como código e a leitura, numa visão estruturalista, é vista como a decodificação do que está posto no texto, ao leitor cabe somente entender o código utilizado no texto. Revelam esse tipo de concepção atividades atreladas ao sentido literal do texto, cujas respostas devem ser cópias de partes desse texto. Para essa concepção, o aluno não participa da construção de sentidos com seus conhecimentos prévios e de mundo para compreender o texto, pois tudo que é necessário saber está escrito no próprio texto (CRUZ, 2012, p. 29).

Sabemos que a leitura vai muito além de decodificar o texto ou desvendar significados de palavras (ALMEIDA, 2004; KLEIMAN, 1995; MOITA LOPES, 1996; TERZI, 2001, entre outros), visto que não existe um único significado para um texto, há uma pluralidade nos modos significativos, variantes na construção de sentidos. Edmundson (2008) afirma que a leitura é um processo que permite ao leitor não apenas reconstruir o sentido intencionado pelo autor, mas lhe é coerente atribuir sentidos não previstos pelo produtor do texto.

Para Almeida (2004), o sentido não se encontra no signo isolado, não está pronto, acabado, mas sim desliza entre possibilidades de leitura e é construído na interação entre sujeitos heterogêneos e ideológicos. No processo de significar, revela-se a heterogeneidade da linguagem, existe uma *fuga* no sentido de um texto, na ação interativa compreendemos sob pontos de vista marcados por um lugar, pela situação que nos encontramos, trazidos por sujeitos singulares que interpretam influenciados por lembranças, conhecimento de mundo, experiências, relações com o outro. Desse modo, é construída uma das possíveis interpretações, por isso não podemos considerar que o sentido se encontra unicamente no signo linguístico.

Assim, é preciso analisar a linguagem, atentando-se às misturas de gêneros, aos implícitos, aos entornos. 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 conceptual 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. Logo, 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.

Isso posto, não estaremos contemplando a leitura de ILF de forma plena, quanto a sua natureza social se “abordamos o texto como um conjunto de palavras a serem traduzidas ou como uma fonte de estruturas linguísticas para exercícios gramaticais” (SCHLATTER, 2009, p. 14). Quando as atividades de leituras de LI são elaboradas nessa perspectiva, “o fato de o leitor/aluno responder de forma correta não significa, necessariamente, que tenha realizado uma leitura bem sucedida, ou vice-versa” (EDMUNDSON, 2008, p.13).

Porém, pesquisadores, a exemplo de Coracini (1995; 1999; 2010), Cristovão (2001) e Almeida Filho (2015), apontam para predominância do ensino de leitura de LE centrado na concepção de decodificação, em que predominantemente o texto é usado como pretexto para o estudo da gramática e do vocabulário.

[...] em língua estrangeira, a atividade de tradução linear do texto, sobretudo das palavras que o professor considera constituírem dificuldades para os alunos, se apresenta como a única atividade de compreensão; o estudo do vocabulário, nessas aulas, se faz sempre presente, apontando, pela maneira como é trabalhado, para a concepção de leitura enquanto decifração e para a concepção de texto enquanto conjunto de palavras que se sucedem umas às outras na linearidade espacial e temporal do papel, como se o sentido do texto resultasse da soma do significado isolado de cada palavra (CORACINI, 2010, p. 19).

Apesar de muitos estudos marcarem para essa realidade da prática de ensino no chão da escola, a noção de leitura há tempos foi ampliada e já não mais se restringe ao

estruturalismo de Saussure, a exemplo das visões apresentadas por Kleiman (1995) e Terzi (2001), que trazem uma concepção de leitura como construção social.

2.3.2 *Leitura enquanto interação*

No âmbito da modernidade, como prolongamento da visão de leitura como decodificação, pois a ela acrescenta apenas o conhecimento prévio do leitor, está a concepção de leitura enquanto *interação* (CORACINI, 2010). Nela consideram-se o autor e o leitor como sujeitos ativos na construção de sentido, em uma relação de interação autor-texto-leitor. Desse modo “o ato de ler é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto à informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo”. (MOITA LOPES, 1996, p.138).

Essa concepção de leitura faz parte do percurso histórico de evolução na noção de leitura, acrescentando valores importantes para esse contexto ao reconhecer o papel do leitor na significação do texto. Apesar de representar avanços, essa forma de conceber a leitura despreza aspectos importantes a esse processo (culturais, históricos, discursivos) que representam toda a ideologia da linguagem. À vista disso, nessa concepção o autor é considerado a autoridade do texto, responsável pelo seu sentido, que estaria no texto, desprezando desse modo essas particularidades. “Considera-se nessa visão, é bem verdade, a 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).

Reconhece-se a importância de alguns elementos para a compreensão do texto, como o tipo e o gênero textual, aspectos que contribuem de forma significativa para a leitura de LE, porque permitem a formulação de hipóteses sobre o conteúdo antes da leitura detalhada do texto (CORACINI, 1987, 2005). Porém, entendemos a leitura como um processo em que a significação acontece a partir gestos ideológicos que discursivamente vão se construindo.

2.3.3 *Leitura enquanto processo discursivo*

Associada ao período da pós-modernidade, Coracini (2005) apresenta a perspectiva de leitura enquanto *processo discursivo*¹⁶. Nela o sujeito leitor é considerado em sua subjetividade, “se constitui das relações sociais que nos inserem, desde que nascemos - ou já

¹⁶ Optamos por utilizar o termo *processo de interação discursiva* para nos referirmos à concepção de leitura enquanto *processo discursivo* de Coracini (2005).

no ventre materno - no mundo pré-organizado (carregado de memória), impulsionado pelos desejos, culturalmente adquiridos e culturalmente realçados” (CORACINI, 2005, p. 23). Logo, o sujeito leitor é ideológico, atravessado *pelo outro, pelo olhar do outro*, situado em um determinado tempo e cultura, carregando 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 são atravessados por outros discursos e por toda a ideologia que nos constitui. Portanto, é preciso que o signo transcenda o sujeito e nele se inscreva, para que adquira um sentido *que será constituído por e que constituirá a singularidade de cada um* (CORACINI, 2005).

Nessa concepção, o ensino de leitura é conduzido considerando a linguagem em seus diversos usos, o que permite visualizar a multiplicidade de leituras que podem ocorrer na escola e conseqüentemente na participação em práticas sociais letradas. Nesse sentido, é preciso pensar a aula de leitura com base em gêneros do discurso (BAZERMAN, 2005; MARCUSCHI, 2002, 2008).

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido *ad hoc*, como já lembrava Bakhtin ([1953]1979) em seu célebre ensaio sobre os gêneros do discurso. Daí também a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico. Os gêneros são também necessários para a interlocução humana (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Dessa forma, conduzir o ensino de leitura ancorado nessa perspectiva de gênero do discurso favorecerá a participação dos discentes nas diversas práticas sociais de letramento, seja na LM ou na ILF, ampliando as possibilidades de comunicação e possibilitando a inserção do estudante de maneira mais efetiva na sociedade (SCHLATTER, 2009). No que diz respeito ao ensino de LE, em sua tese de doutorado, Cristovão (2001) apresenta uma proposta de avaliação de caderno didático, no qual analisa parte de um material produzido para o ensino de leitura de LI (*cadernos de inglês*) visando investigar a transposição didática. Nesse trabalho, a pesquisadora defende a centralidade na noção de gêneros como instrumento para o ensino e aprendizagem de leitura de LE,

[...] o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como

utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão também transferir conhecimentos e agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos (CRISTOVÃO, 2001, p. 2).

Podemos afirmar, portanto, que o processo de leitura, compreensão, interpretação e construção de sentidos de um texto é uma questão de ângulo, percepção ou posição enunciativa: “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). Essa concepção, a 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. Porém, na prática, os problemas no processo de ensino podem estar persistindo,

Ao falar do ensino de LE “raramente se observa, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor), a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis. Mais raramente ainda, para não dizer nunca (ao menos nas aulas analisadas), a concepção discursiva se ver contemplada: raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador da verdade, como representante fiel da ciência, já que constitui muitas vezes, o único suporte teórico do conhecimento do professor e das aulas por ele ministradas (CORACINI, 2010, p.19).

Ao analisar aulas de leitura de LE, pesquisadores, a exemplo de Coracini (1994, 1995, 1999, 2005, 2010) e Grigoletto (1992, 2010), apontam que o professor impõe a significação de texto na aula de leitura, como se existisse uma verdade inquestionável com sentidos fixos, não admitindo ao aluno a “fuga” desses sentidos. Ao investigar aulas de leitura, Grigoletto (2010, p. 105) reconhece a predominância de uma concepção de leitura em que,

A junção de fragmentos pressupõe um leitor que tem como tarefa montar quebra-cabeças que, por definição, já possuem uma configuração final única a ser restituída. O texto seria, portanto, um objeto completamente externo a um leitor que nele não interfere, pois o sentido já lá se encontra. O sentido não é percebido como dependente das condições de produção de um texto, que, na situação analisada, traduz-se em um contexto de leitura de sala de aula de LE, de um texto proposto pelo professor, com objetivos e tarefas predeterminados; o sentido estaria preestabelecido no texto, de modo que não poderia sofrer modificações em sucessivos atos de leitura. Tampouco concebe-se o leitor como ser social complexo e polifônico, no sentido bakhtiniano de que há outras vozes que nele falam, e que partilha, com outros sujeitos de um imaginário social que, de certa forma, molda suas crenças, valores, pensamentos e gostos.

Diante dessa realidade, não é exagero considerar que precisamos evoluir em relação às práticas de ensino de ILF. Se apreendermos que a leitura é um requisito para o exercício da cidadania, precisamos buscar caminhos para superar os problemas relacionados ao seu ensino desde a educação básica (CRISTOVÃO, 2001). Em relação aos livros didáticos de LI, Edmundson (2008, p. 48-49) aponta

Um aspecto importante a ser abordado no Livro Didático de Inglês refere-se à seção de leitura. Todos os textos são seguidos por questões de compreensão, muitas das quais são perguntas que só exigem por parte do aluno/leitor um reconhecimento de informações explícitas no texto, na maioria das vezes essas atividades exigem apenas uma cópia, principalmente no Ensino Fundamental, ocorrendo também nos LDs destinados ao Ensino Médio. São muito raras as perguntas que exigem inferência por parte do aluno. As perguntas são expostas de forma linear, como aparecem no texto, pressupondo que todos os alunos irão interpretar e ler da mesma forma.

Além disso, existem outras implicações para as práticas de leitura: a diversidade de semioses propostas por meios digitais, de um universo tomado por novas tecnologias da informação e comunicação (TICs).

2.3.4 *Leitura enquanto processo virtual*

As TICs chegam sob a vestimenta de igualdade de acesso para todos, mas na prática não é bem assim e como prova disso temos a nossa pesquisa, que investiga um contexto de ensino em que os estudantes não possuem acesso à internet e/ou recursos digitais. Porém, mesmo diante das desigualdades de acesso, essa nova era trouxe novas implicações para o ensino de leitura. Conforme já apresentamos, a aula de leitura tem como um dos objetivos o engajamento social dos estudantes; e as novas tecnologias estão enraizadas na sociedade.

Dessa forma, mesmo enquanto não acontece a democratização do acesso às tecnologias, a escola precisa prover meios para a aprendizagem dos letramentos do mundo digital. Considerando que o amplo leque de possibilidades oferecidas pelas TICs proporcionou a sociedade incorporá-las as mais diversas atividades sociais do cotidiano: agências bancárias, hospitais, consultórios médicos, transportes coletivos, entre outras que acarretam letramento de caráter multimodal e/ou multissemiótico.

Diante do surgimento de uma nova escrita e *novas maneiras de nela penetrar*, surge então o que Coracini (2005) nomeia de leitura enquanto *processo virtual*. Nessa concepção de leitura, consideram-se as diversas semioses, além da possibilidade da leitura *alinear* de

hipertextos¹⁷ (CORACINI, 2005). A proposta para o ensino nessa nova era é a *pedagogia dos multiletramentos*, que apresenta a necessidade de abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola. Conforme podemos perceber no excerto abaixo,

a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos* foi, em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que [...] publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (ROJO, 2013, p. 12, grifos da autora).

Há vinte e seis anos, pesquisadores já apontavam para a necessidade da escola incorporar no currículo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, com o decorrer do tempo e o domínio das TICs em grande parte das atividades cotidianas, não se pode mais pensar em ensino de leitura de forma unilateral. Todavia, a visão do leitor como aquele que constrói sentidos permanece. Porém, agora estamos diante de uma “**multiplicidade de linguagens**, modos ou semioses nos textos em circulação, [...] seja nos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não” (ROJO, 2013, p.18, grifos da autora).

As concepções de leitura são reflexos dos avanços nos estudos linguísticos, cujos princípios teóricos sobre a linguagem serviram de base para estudos no campo educacional, que deram origem a novas concepções de leitura. A percepção da linguagem enquanto interação contribuiu para a concepção de leitura enquanto processo de interação discursiva, dessa forma houve o fortalecimento do estudo na área educacional voltado para a linguagem em uso (ALMEIDA, 2004). Essa concepção de ensino propõe o trabalho com “diversas linguagens e gêneros discursivos, de modo a permitir que o sujeito leitor seja capaz de ler desde as séries iniciais, não só textos escritos, mas também desvelar as mensagens ideológicas e extralinguísticas manifestadas através do verbal e do não verbal” (ALMEIDA, 2004, p. 71).

Acreditamos ser essencial que não só no ensino de leitura de LM, mas também que o ensino de leitura em ILF seja conduzido em perspectiva dialógica da linguagem. Tendo em vista as particularidades da concepção de leitura como *processo discursivo*, consideramos que podemos aproximá-la à teoria dialógica da linguagem. Ambas convergem na medida em que difundem a linguagem como prática de interação discursiva, visto que, para Bakhtin (2016), o sentido da palavra é determinado por uma situação contextual e ideologicamente situada,

¹⁷ Trata-se de livros eletrônicos – dicionários e textos literários - que permitem novos modos de leitura, possibilitando, por exemplo, ler as notas sem que o leitor necessite buscá-las no rodapé ou no final do capítulo. Basta clicar sobre uma palavra para ver surgir a nota. Essa nota, aliás, pode remeter a outras notas ou a outros textos, tecendo, assim, toda rede hipertextual (CORACINI, 2005, p. 34).

que acontece através da relação da língua com aspectos externos (socio-históricos, culturais e contextuais). A aplicabilidade de uma abordagem de ensino de leitura pautada nesses aspectos,

[...] conduziu a uma nova concepção de leitura e de produção de texto e mesmo estudo da gramática, que se baseia na perspectiva do trabalho com textos. Há, também, o entendimento de que o ensino deve ser voltado para o uso efetivo da linguagem, buscando compreender o texto e as alternativas de utilização pelos falantes. Essa perspectiva se distancia da outra tradicional que prioriza o ensino através de exercícios que visam, simplesmente, a fixar os conteúdos gramaticais (ALMEIDA, 2004, p. 71).

Essas contribuições teóricas para o ensino não significam de fato que a prática em sala de aula evoluiu, tendo em vista que práticas de ensino consolidadas no passado tendem a permanecer enraizadas por muito tempo e existe uma tendência de se resistir ao novo. É comum, nos tempos atuais, encontrarmos práticas tradicionais de ensino, isso talvez justifique as inúmeras pesquisas relacionadas ao ensino de leitura; para nós se configura como a busca para levar contribuições para cada contexto pesquisado.

Dito isto, concordamos com Almeida (2004, p. 72) ao apresentar que a significação de um texto “é um jogo em que entram em cena o produtor [...] com seu modo de dizer e o leitor com suas estratégias cognitivas, textuais e interacionais [...]. A linguagem é tomada em situação concreta e o ato de ler é um acontecimento singular em que se cruzam autor/leitor/texto.” Nessa linha, voltando a atenção para nossa pesquisa, espera-se do produtor dos enunciados das atividades escolares a façanha de se fazer compreendido na ânsia de conduzir o processo de ensino remoto de leitura na perspectiva dialógica da linguagem, tendo em mente seus aspectos ideológicos. Ressaltamos que mediar esse processo de construção do conhecimento por meio da submodalidade de ensino remoto a qual investigamos se torna ainda mais desafiador, conforme veremos na próxima seção.

Adiante, falamos a respeito de diversas submodalidades de ensino remoto, dando ênfase ao ensino mediado unicamente por materiais impressos, portfólios. Neste ponto, fazemos também uma alusão ao ensino por correspondência, que historicamente contribui para o contexto educacional do nosso país.

2.4 Ensino Remoto: não era uma tela, era um papel

A educação básica no Brasil tem se revelado em índices que indicam necessidade imediata de avanços. Dados do Pisa (2018, p.1) mostram que “os estudantes brasileiros

obtiveram uma pontuação abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em Leitura, Matemática e Ciências”¹⁸. Diante dessa crise de aprendizagem pré-existente, em que a educação nacional tem metas de democratização de acesso à educação de excelência a cumprir¹⁹, surge a pandemia do COVID-19.

Nesse cenário educacional, é implantado o ensino remoto, indicado como possível agravante da crise na qual já vivíamos na educação brasileira (COSTIN, 2020). Essa modalidade de ensino despertou estranheza para a maioria das comunidades escolares, que rotineiramente vivenciavam o ensino de forma presencial. Por conseguinte, o ensino remoto acarretou muitos desafios para educação, em especial a educação básica, e houve a necessidade de implementação de novos veículos para o ensino e aprendizagem.

A maior parte das redes públicas usou alguma combinação de mídias para tentar assegurar que a aprendizagem chegasse a todos. Assim, foram utilizados aqui, como em boa parte dos outros países, plataformas digitais, televisão, rádio e roteiros de estudo em papel. Por meio de uma logística complexa, que envolveu inclusive o envio de cestas de víveres, para que a falta de merenda não resultasse em insegurança alimentar para parte das crianças e adolescentes, foram entregues materiais didáticos nas escolas ou nas residências, adquiridos pacotes de dados para celulares e construídas parcerias com canais de TV ou rádio (COSTIN, 2020, p. 9).

Meios bastante semelhantes a essa organização de ensino remoto foram implantados pela SEECT-PB, rede da qual emerge nosso projeto. Diversas ferramentas de ensino foram utilizadas para que fosse possível garantir o acesso à educação para todos. Apesar disso, o ensino remoto foi marcado também por reveses. Sabemos que a necessidade da inserção das TICs em sala de aula é antigo, o espaço ocupado por essas novas ferramentas, nos últimos anos, exige, há algum tempo, que professores se favoreçam delas para oferecer os subsídios necessários às novas aprendizagens, a educação precisa contemplar os avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano.

Entretanto,

¹⁸ A avaliação se concentra na proficiência em Leitura, Matemática, Ciências e em um domínio inovador.

¹⁹ O Brasil, como um dos 193 países reconhecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), participou e aderiu ao pacto global, assinado em 2015, que estabelece a *Agenda 2030*, composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), como metas a serem atingidas até 2030. O ODS 4 estabelece a garantia de educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (INEP). Ademais, o Plano Nacional de Educação PNE 2014 estabelece vinte metas a serem alcançadas até 2024, final da vigência do Plano. Visando a garantir o desenvolvimento da educação no país, essas metas perpassam desde a educação infantil até a educação superior, incluindo a pós-graduação, a formação continuada de professores e o plano de cargos e carreiras (PNE, 2014).

No contexto atual, o grande desafio das escolas, dos educadores e da sociedade civil é a exclusão digital ou o analfabetismo digital. Se as pessoas que estão à frente desse processo não compreendem o que é necessário e o que não é necessário fazer, podem inibir o desenvolvimento de nossas instituições de ensino ou mergulhá-las no envelhecimento prematuro. Não precisamos ir muito longe para saber o que acontece, basta refletirmos sobre a situação atual de nossas escolas públicas (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014, p. 6).

O fato é que a maioria dos docentes não passaram por formação adequada suficiente para o uso desses instrumentos para a promoção do ensino. Os cursos de graduação são apontados por não promoverem espaço para esse debate, já os de formação continuada voltados para o uso das TICs em sala de aula alcançam apenas minoria da classe. Na verdade, falta capacitação para que os professores possam lidar de forma mais proveitosa e menos dolorosa com essas tecnologias.

Portanto, é possível encontrar, nas escolas, professores que manuseiam esses equipamentos de forma satisfatória, todavia, existem docentes que se sentem desconfortáveis em utilizar tais aparatos e de certa forma se mostram resistentes a usá-los. Contudo, no início do ano de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia do COVID-19, e a modalidade de ensino remoto²⁰ foi implantada de forma repentina, conseqüentemente, veio a necessidade do uso das TICs, sem que houvesse tempo para buscar conhecimentos e promover formação adequada²¹ para os professores. Esses precisaram urgentemente se adequar e se ambientar com as TICs para manter o ensino.

O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades *online*. E sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de atividades em outros ambientes que não fossem a escola e estivessem bem preparados para isso (o que não é trivial nem simples) (COSCARELLI, 2020, p.15).

²⁰ Diversos pesquisadores contribuíram com reflexões acerca do ensino remoto decorrente da pandemia do COVID-19, como por exemplo: Paiva (2020) que lançou dicas para o ensino pandêmico e reflexões acerca do uso de TICs para promoção do ensino pandêmico; Coscarelli (2020) através das ponderações a respeito de problemáticas do ensino de línguas durante a pandemia; Junqueira (2020) ao refletir sobre os desafios da educação híbrida e o futuro da educação; Rojo (2020) abordou tema referente aos multiletramentos na pandemia, entre vários outros.

²¹ Algumas secretarias de educação disponibilizaram formação para os professores, a exemplo da SEECT-PB que promoveu uma formação em um período paralelo ao início do ensino remoto. Todavia, em virtude do distanciamento social essa formação aconteceu *online* e fatores como rotina agitada (pelo fato do ensino remoto já estar acontecendo), fatores psicológicos, falta de domínio das TICs e, até mesmo o fato de não possuí-las, impediram ou dificultaram aos professores usufruírem plenamente dessa formação e construir conhecimentos. Além disso, foi uma formação emergencial, em que as instituições formadoras não tiveram tempo para planejá-la e prepará-la.

Assim, o desenrolar do ensino remoto foi marcado por um turbilhão de dúvidas, inquietações, indagações por parte de todos envolvidos na educação, em especial professores e alunos. Os docentes entraram em um misto de sentimentos que se manifestavam na insegurança, na fadiga por excesso de trabalho, no medo de não conseguir postar uma atividade em uma plataforma virtual, de não conseguir criar um link para a aula, de não conseguir compartilhar a tela ou um vídeo.

De forma geral, esse conhecimento foi desenvolvido de forma intuitiva, esses profissionais vivenciaram na prática o chamado “aprender fazendo”. Além disso, o ensino remoto foi desenvolvido em mais de uma submodalidade, isso implica dizer que os professores precisaram atender a todas elas (ensino mediado por redes sociais, *Google Meet*, *Google Classroom*, atividades impressas/portfólios, entre outros ambientes virtuais de aprendizagem) de forma paralela.

Diante de todas essas demandas, os docentes ainda vivenciaram o desafio de estabelecer uma pedagogia de vínculos e, *enquanto esfera da atividade humana*, promover um espaço para o diálogo, valorizando os laços afetivos e a saúde (física e mental) dos estudantes (BUNZEN, 2020). Nesse contexto, não nos causa estranheza o fato de muitas pesquisas apontarem para o adoecimento psicológico de muitos desses profissionais.

Entretanto, mesmo diante de toda essa problemática, pensando nas especificidades do ensino remoto, fica claro que as TICs se apresentaram como grandes aliadas para esses momentos de trocas e busca por conhecimentos, nas suas diversas possibilidades de interação síncrona e assíncrona. “Na base de **quase** todas as aprendizagens que a COVID-19 nos impôs, aparece com protagonismo o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)” (CARVALHO, 2020, p.13, grifo nosso). A pandemia acarretou uma mudança no modo como nos relacionamos com os outros e com os espaços, do presencial para o digital, e mesmo que isso tenha diminuído a potência das interações pessoais, nos possibilitou novas oportunidades e experiências com práticas educacionais inovadoras (DIB, 2020).

Assim, a afinidade com o universo digital, adquirida durante a pandemia, pode contribuir para a tão esperada revolução educacional, pode ser uma oportunidade para transformação de cultura na educação básica. “Isso pode acontecer tanto no olhar técnico - a necessidade de melhoria da infraestrutura das escolas, da qualidade da internet e da formação para educação digital - quanto no olhar de mudança de cultura nas relações de aprendizagem” (DIB, 2020, p. 16).

Todavia, vale ressaltar que, em tempos de pandemia, as desigualdades educacionais continuaram, diríamos que não só continuaram como também se agravaram. Direcionando

nosso olhar para o ensino mediado por materiais didáticos impressos/portfólios entregues nas escolas ou nas residências, podemos elencar diversas problemáticas para o processo de ensino e aprendizagem. Conforme mencionado em nossa introdução, o ensino proposto na 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.

Desse contexto de ensino, surgem várias outras implicações, como reflexo das dificuldades enfrentadas em virtude da pandemia: não existe igualdade educacional se alguns alunos não possuem internet e/ou meios digitais para a participação em submodalidades do ensino remoto mais interativas, que possibilitassem a comunicação entre os sujeitos de forma instantânea ou ao menos o contato diário. Enquanto a Rede ofertava vários meios de ensino remoto, existiam estudantes que estavam limitados por não possuírem ferramentas digitais para a participação e a única alternativa para continuar estudando era através de portfólios.

Assim, dentro de um debate amplo em que se discutem várias dificuldades do ensino remoto, a exemplo das dificuldades no uso das TICs ou do quanto é cansativo a longa exposição às telas dos computadores, *tablets* e celulares, existem também as dificuldades de estudantes que não possuem esses recursos. Porém, essa desigualdade educacional faz parte de um problema social pré-existente em nossa sociedade, o ensino remoto apenas realçou o reflexo desse fator na educação, conforme nos é apontado no excerto abaixo:

Percebi escolas e redes utilizando materiais impressos diversos, programas radiofônicos e televisivos, assim como interações pelo celular em grupos de mensagem com os(as) estudantes, mas principalmente com as redes familiares. Tal diversidade revela também uma grande desigualdade econômica, pois nem todos(as) os(as) envolvidos(as) no sistema educativo têm acesso à internet de qualidade e a instrumentos adequados. Em muitas famílias, apenas um computador (de mesa ou portátil) ou um celular precisam ser compartilhados por vários usuários ao mesmo tempo. Então, a escolha pelas ferramentas e pelo uso de determinadas plataformas e mídias digitais ou analógicas tornou-se central para os profissionais da educação. Além disso, as atividades propostas, o planejamento pedagógico e o processo de avaliação precisam ser alterados, no intuito de atender ao contexto histórico da pandemia (BUNZEN, 2020, p. 24).

Basta voltar o olhar para nosso objeto de pesquisa para percebermos essa realidade. Vivenciamos o ensino em que materiais impressos seriam o único meio pelo qual um determinado grupo de estudantes teria acesso à interação com os professores e aos conteúdos curriculares. Nessa forma de ensino, não havia possibilidade de um contato direto entre professor e aluno. Para o docente, havia agora a necessidade de se fazer compreender unicamente através de enunciados escritos e, por meio deles, despertar nos alunos o interesse

de aprender para além dos muros da escola. Outra dificuldade era lidar de maneira eficaz com jovens que carregam sonhos, através de uma forma de interação limitada e ainda assim mantê-los motivados e engajados na construção do conhecimento e de seu projeto de vida.

Sabemos que, em todos os contextos, o estudante é sujeito da construção do conhecimento; porém, em uma submodalidade atípica, como a mediada apenas por materiais impressos, a corresponsabilidade de discentes e docentes é ainda mais basilar. Tendo em vista que os processos que os estudantes vão passar, no decorrer desse regime educacional, são determinantes para a construção do sujeito aluno.

Essa realidade de ensino nos remete ao passado, em que surgiram, no Brasil, os cursos de inglês a distância, mais especificamente, cursos de inglês por correspondência. Souza (2017) ao apresentar o percurso histórico do ensino e aprendizagem na modalidade EaD a nível mundial, recupera diferentes contextos de ensino e aprendizagem de LI no Brasil, de forma que abrange desde o ensino de inglês por correspondência até experiências mais recentes de aprendizagem de LI por meio da internet.

As experiências pioneiras em ensino de LE na modalidade EaD surgiram na Alemanha no ano de 1856, com a criação de uma instituição educacional em Berlim para ensinar a LI por correspondência²². Esse movimento foi liderado pelo francês Charles Toussaint e o alemão Gustav Langenscheidt (GUARANY; CASTRO, 1979; HOLMBERG, 1995 *apud* SOUZA, 2017). No Brasil, o ensino de LI por correspondência (por meio de materiais impressos enviados pelo Correios) tem seus primeiros registros décadas depois e se configurou como marco importante para o ensino de LE no país. “Não podemos desconsiderar o papel desempenhado pelos cursos por correspondência, a partir da década de 1940, no que tange à inserção desse idioma em experiências não formais de aprendizagem no Brasil, aquelas que se realizam fora dos muros escolares” (SOUZA, 2017, p. 383). Paiva (1999) destaca como experiência mais relevante no contexto de ensino EaD por correspondência no Brasil a criação do Instituto Universal Brasileiro, que profissionalizou cerca de 3.400.000 pessoas.

Durante a qualificação desta pesquisa, uma das arguidoras me falou uma frase interessante: “*Go back to save the present*”, embora naquele dia esse enunciado tenha tido outra significação, o que representa a ideologia da linguagem, cabe bem para caracterizar o contexto de ensino mediado por portfólios impressos. Nós voltamos ao passado para salvar o

²² Um resumo das primeiras experiências do ensino e aprendizagem na modalidade EaD a nível mundial e um percurso histórico do ensino e da aprendizagem de LI a distância no Brasil pode ser encontrado em (SOUZA, 2017).

presente. Adotamos um meio de ensino utilizado no passado, em tempos que as TICs não eram disseminadas, para manter o ensino e o contato com nossos alunos, visto que estávamos diante de uma submodalidade de ensino na qual não podíamos nos favorecer de outros meios considerados mais modernos (as TICs). Embora saibamos que o contexto histórico que envolve as realidades ensino de LI por correspondência e ensino de LI por portfólios impressos, tem significações diferentes.

Ao analisar folhetos de anúncios que ofereciam cursos por correspondência em inglês na década de 1940, observa-se que essas formações ideológicas se manifestam semanticamente por meio de elementos que se vinculam ao *tema* da prosperidade, filiando-se, por conseguinte, a um funcionamento discursivo que prega a filosofia do aprender inglês, por meio de estruturas gramaticais, para se obter sucesso na vida (SOUZA, 2020, p. 384, grifo do autor).

Vejamos um anúncio que representa bem esse excerto:

Imagem 01: Instituto Brasileiro de Ensino Técnico – anúncio da década de 1940

Qual a sua vocação na vida?

— está ao seu alcance transformá-la em prosperidade e bem estar!

Reserve algumas horas de sua vida para enriquecê-la e torná-la mais feliz. Aproveitando alguns minutos diários, no sossego de sua própria lar, em pouco tempo estará em condições de ganhar dinheiro em sua nova profissão, conquistando fortuna e bem estar.

O Instituto Brasileiro de Ensino Técnico põe ao alcance dos espíritos progressistas e inteligentes, cursos por correspondência metódicamente organizados, com o propósito de facilitar a aquisição de conhecimentos que os levem ao triunfo desejado. Decida-se por um rumo certo em sua vida, iniciando o estudo que corresponde à sua vocação.

Cursos modernos, rápidos, práticos e eficientes:
**RÁDIO ELETRÔNICA - CORTE E COSTURA - INGLÊS
 ELETRICIDADE - CONTABILIDADE - TAQUIGRAFIA**

MATERIAL INTEIRAMENTE GRÁTIS EM TODOS OS CURSOS

Preencha este cupão e envie-nos, hoje mesmo. Receberá um folheto explicativo com todas as informações.

AO INSTITUTO BRASILEIRO DE ENSINO TÉCNICO
 R. FLORENCIO DE ABREU, 157 - C. POSTAL 3152 - S. PAULO
 Sr. Diretor. Peço enviar-me informações detalhadas sobre o curso de

Nome _____ N.º _____
 Rua _____
 Cidade _____ Estado _____

Fonte: Instituto Monitor²³

Percebemos que os anúncios de cursos de LI por correspondência apresentavam um segmento voltado para profissionalização, trajando-se como sinônimo de sucesso, bem-estar, certificação e boa remuneração. Portanto, esse ensino aconteceu em contexto histórico diferente do nosso, com sujeitos marcados pelas ideologias de um determinado tempo, lugar e sociedade e que tinham objetivos em comum. Certamente, diante da realidade histórica que

²³ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/album/2012/04/16/cursos-por-correspondencia---cursos-a-distancia-se-popularizam-a-partir-da-decada-de-1940.htm?mode=list&foto=3>, Acesso em: 26 jul 2022.

vivenciamos no contexto educacional no período da pandemia do COVID-19, tínhamos outros objetivos.

Assim, diante de tudo que expomos a respeito da concepção de linguagem e finalidade do ensino de ILF, atribuímos uma significação diferente ao ensino e aprendizagem mediados por materiais impressos. Visto que idealizamos o ensino da língua sob a lente de um viés mais discursivo e temos outro público de estudantes (alunos do ensino médio). Porém, a verdade é que essa submodalidade de ensino e aprendizagem representa contribuições históricas para educação.

Ao passo que conduzimos uma reflexão sobre condução de ensino de leitura ancorada na perspectiva dialógica apresentada por Bakhtin, torna-se necessária uma reflexão sobre as particularidades constitutivas dos enunciados concretos, nos quais apreendemos os gêneros discursivos, conforme discorreremos na próxima seção.

3 AS BASES TEÓRICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN NECESSÁRIAS AOS ESTUDOS DO ENUNCIADO CONCRETO NO ENSINO DE LEITURA

Este capítulo versa sobre determinadas bases teóricas de Bakhtin e o Círculo. Aqui falamos sobre: 1) O gênero discursivo na perspectiva Bakhtiniana, destinando considerações pontuais para enunciados de atividades escolares e portfólio; 2) A concepção de língua(gem) na perspectiva da ADD, o conteúdo ideológico da linguagem e o dialogismo inerente à interação humana; 3) A construção do enunciado concreto (forma e expressão material), que é organizada em três elementos: a entonação, a escolha e a disposição das palavras.

Na seguinte seção, falamos sobre o gênero discursivo na perspectiva Bakhtiniana, de forma a apresentar as particularidades constitutivas do enunciado concreto: o princípio da alternância dos locutores; o acabamento específico do enunciado; a relação do enunciado com os parceiros da comunicação verbal.

3.1 O gênero discursivo

O mundo é “socialmente construído através da linguagem. A partir dela fazemos representações coletivas sobre o que vivemos e sobre o que existe e a usamos para nos socializar” (ROSA, 2003, p. 17). A partir das necessidades de interação das vivências cotidianas, a humanidade desenvolveu meios para se comunicar e essas possibilidades abarcam “a própria língua, o gesto da mão, do olhar, o silêncio” (XAVIER, 2020, p. 26). “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Em vista disso, podemos considerar que a principal forma de interação humana acontece através da língua, que se materializa em enunciados concretos (orais e escritos) e, portanto, 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, aspectos nos quais podemos apreender o gênero discursivo, que se apresentam relativamente estáveis (BAKHTIN, 2016).

Logo, concordamos com Cristovão (2001) ao afirmar que no desenrolar das diversas atividades humanas, foram *produzidos diferentes tipos de enunciados a elas adequadas*, os gêneros do discurso. “A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade [...] da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um

repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Portanto, conforme já apresentamos em nossa introdução, os gêneros discursivos emergem da necessidade de comunicação entre as pessoas e por serem subjacentes a atividades sociais, possuem um caráter dinâmico e mutável (surtem, derivam-se de outros, renovam-se, desaparecem) de acordo com as necessidades sociocomunicativas da época, contexto e objetivo. No dizer de Bakhtin (1997, p. 301), nos “falamos em vários gêneros sem suspeitar de sua existência”.

Dessa forma, a heterogeneidade dos gêneros discursivos subjaz da interação cotidiana, como uma réplica do diálogo e se organiza conforme *os temas, as situações* e as intencionalidades dos interlocutores (BAKHTIN, 1997). “Os gêneros circulam em esferas sociais [...] (jornalísticas, escolar, jurídica, religiosa, científica, artística, dos negócios, cotidianas etc.), e cada uma dessas esferas abriga uma multiplicidade de gêneros” (SILVA, 2009, p. 55). Para cada contexto de interação discursiva, usam-se gêneros característicos e dessa maneira se revelam uma infinidade de gêneros discursivos: bula de remédio, receita culinária, receita médica, enunciados de atividades escolares, carta, ofício, requerimento, declaração, e-mail, GIF, *fanfiction*, blog, vlog, entre vários outros.

Para Cristovão (2001), estudar a natureza do enunciado contribui para esclarecer a formação histórica dos gêneros discursivos²⁴. Bakhtin apresenta as particularidades constitutivas do enunciado em três princípios. O primeiro é o princípio de *alternância de locutores*, em que o locutor, ao elaborar um enunciado, já pressupõe a presença do outro e espera que uma resposta seja dada em forma de concordância, adesão, objeção, execução etc. (BAKHTIN, 2000 [1992]). Assim, ele aponta que “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra para o outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (BAKHTIN, 2000 [1992], p. 295). Esse princípio está intrinsecamente ligado ao ensino de leitura e aos enunciados de atividades escolares, no qual objetivamos que o aluno compreenda ativamente o enunciado do outro e que elabore outros enunciados a partir dessa compreensão, seja discussão em aula, seja para respostas de atividades escritas.

O segundo princípio é o *acabamento* específico do enunciado, que está diretamente ligado ao primeiro, e “é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior” (BAKHTIN, 2000 [1992], p. 300). Esse acabamento pode ser percebido pela *possibilidade de*

²⁴ Não iremos nos ater a uma exposição detalhada sobre gêneros do discurso, visto que esse assunto já foi bastante debatido. Marcuschi (2008, p. 146) aponta como literatura importante na área dos gêneros do discurso, os trabalhos de Bazerman (2005); Cristovão e Elvira (2004, 2005); Karwoski (2006); Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005); Zanotto (2005).

responder, ou seja, de adotar uma atitude responsiva, que pode ser determinada por três fatores indissociáveis ao enunciado: 1. *O tratamento exaustivo do objeto do sentido*; 2. *O intuito, o querer-dizer do locutor*; 3. *As formas típicas de estruturação do gênero do acabamento* (BAKHTIN, 2000 [1992]).

Posto isto, podemos dizer que é possível perceber as fronteiras presentes no interior do enunciado e esse acabamento é perceptível aos seus interlocutores, pela relação com o objeto de sentido, pelo intuito do locutor e pela composição do gênero. Essa percepção possibilita que os parceiros implicados em uma dada situação de comunicação reconheçam o acabamento do enunciado e, a partir desse ponto, adotem uma atitude responsiva.

A terceira particularidade constitutiva do enunciado apresentada pelo autor é a relação do enunciado com *os parceiros* da comunicação verbal, ou seja, a relação do enunciado com o seu próprio autor e com os outros parceiros do ato comunicativo. Fato perfeitamente observado nos enunciados de atividades escolares, todo enunciado é dotado de uma relação dialógica que envolve seus parceiros, implicados em uma dada situação de comunicação. Os enunciados de atividades escolares representam um sujeito professor no exercício de sua profissão com objetivos específicos e sujeitos alunos que “buscam” a construção formal do conhecimento.

O enunciado é um elo na cadeia de comunicação verbal. Representa a instância ativa do locutor numa ou noutra esfera de sentido. Por isso, o enunciado se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso do objeto do sentido. “A escolha dos recursos e do gênero do discurso é determinada principalmente pelos problemas de execução que o objeto de sentido implica para o locutor (o autor). É a fase inicial do enunciado que lhe determina as particularidades do estilo e a composição” (BAKHTIN, 2000 [1992], p. 309).

Desse modo, as particularidades do enunciado refletem as condições e a finalidade do ato discursivo as quais são determinadas pelo objetivo do seu autor e implicam os outros parceiros em uma situação de comunicação verbal em nível de estilo e composição na formulação do ato responsivo. Nessa perspectiva, entendemos “a leitura como um ato dialógico discursivo de compreensões responsáveis e responsivas²⁵” (XAVIER, 2020, p. 65).

Diante dessas ponderações, o professor (locutor) ao elaborar os enunciados de atividades escolares pressupõe a presença do aluno (interlocutor) em uma dada situação (aula

²⁵ Aqui apreendemos a visão de Xavier (2020, p. 66) “é dialógico por confrontar enunciados no exercício da vida verbal; é discursivo por filia-se, no tempo e no espaço, a fios ideológicos que vão ao encontro de campos da comunicação culturalmente situados; é uma compreensão responsável por engajar o homem, o **Ser- evento**, comprometendo-o a valorar e essa valoração gera compreensão responsiva, motivada no encontro entre mundo da cultura e mundo da vida, pela necessidade de resposta, de uma reação axiológica ativa.

remota para estudantes que não possuem acesso à internet e/ou recursos digitais). Esses enunciados refletem as condições (contexto remoto em que os enunciados escritos são o único meio de contato com o aluno); a finalidade (se fazer compreender unicamente através de enunciados escritos para despertar a atitude responsiva do aluno, a fim de atingir seus objetivos e mediar a construção do conhecimento por parte do aluno).

Dadas as particularidades constitutivas dos gêneros discursivos, que se materializam em enunciados concretos orais ou escritos, passamos agora a refletir sobre dois gêneros extremamente importantes para nossa pesquisa: enunciados de atividades escolares e portfólios.

3.2 Enunciados de atividades e tarefas escolares e portfólios

Em relação à literatura acerca do gênero enunciado de atividades escolares, encontramos os estudos de Barros (2004), que falam acerca da compreensão dos alunos sobre as sequências injuntivas (atividades escolares de avaliação), buscando intervir no contexto pesquisado; de Silva (2009), que classificou os enunciados de atividades escolares como gênero discursivo e se pautou em elementos facilitadores e dificultadores na compreensão leitora de enunciados de atividades de Língua Portuguesa por parte dos discentes; de Lino de Araújo (2017), que se ateve ao conceito de atividades, tarefas escolares, reconhecendo-as como gêneros planejados pela sequência injuntiva, além de apresentar várias outras contribuições para a elaboração de atividades escolares; e a pesquisa de Ataíde (2017), que apresentou os enunciados de atividades escolares como gênero textual pertencente ao sistema de gêneros escolares e os classificou quanto à estrutura (1. Comando (C); 2. Texto + Contextualização + Comando (TCC); 3. Contextualização + Comando (CC); 4. Texto + Comando (TC).

Ataíde (2017, p. 39) nos apresenta que

O gênero enunciado de atividades escolares, o qual só faz sentido no contexto de uso, é rotineiramente produzido por professores em situações específicas, que incluem atividades de fixação, sem objetivar necessariamente o estabelecimento de uma nota, e atividade avaliativa, para a qual o objetivo final é a obtenção de uma nota mediante a apresentação da resposta julgada pelo professor como sendo correta. Fora da escola, os enunciados aparecem também em concursos públicos.

Isto posto, as atividades e tarefas escolares se configuram como parte essencial para o processo de ensino e aprendizagem, elaborá-las é uma ação inerente à prática docente. Esse processo exige do professor atenção e cautela, dado que a atividade precisa ser um evento

situado e, além disso, estar em consonância com os objetivos do docente. Porém, “de modo geral não se tem ensinado o licenciando a formular atividades, nem demonstrado a vinculação delas com os objetivos de ensino nem com as teorias subjacentes à atuação docente, nem mesmo com o formato linguístico propriamente dito” (ARAÚJO, 2017, p.24). No entanto, acredita-se que esse tema é abordado em duas etapas do curso de licenciatura, a saber, na disciplina de prática de ensino e no estágio docente, por supervisores, porém de forma muito rasa devido à falta de tempo (ARAÚJO, 2017).

Diante dessas considerações, nos resta acreditar que o professor aperfeiçoa a habilidade de formular atividades durante a prática de ensino, esse parece ser mais um saber experiencial do professor. O que nos permite dizer que o fato dos licenciandos passarem apenas por formação superficial em relação à prática de elaborar atividades, refletirá na atuação profissional do formando, no que diz respeito a esse conhecimento, certamente o professor enfrentará dificuldades na formulação de atividades.

Entendemos, portanto, que elaborar atividades escolares é um processo complexo. Para sua formulação de forma satisfatória, é importante considerar diversos fatores, tais como, definir o objetivo a alcançar com a atividade, considerar os sujeitos alunos e o contexto no qual eles estão inseridos, (Quais recursos eles dispõem para realizar a atividade? Qual escola, série, turma e turno?). Como elaborar uma atividade atrativa e dinâmica para um determinado contexto sociocultural? Isso porque “as atividades escolares são eventos de letramento localmente situados, i.e., são atividades que só têm sentido quando são levados em consideração interlocutores específicos em seu processo de ensino-aprendizagem” (ARAÚJO, 2017, p. 24). Levar em conta todos esses fatores é fundamental para a eficiência do ensino e da aprendizagem, a partir dessas considerações, e para que o professor possa pensar nas formas de enunciação das atividades.

Ao falar de atividades e tarefas escolares é interessante revisitar o conceito dessas nomenclaturas, essas palavras fazem parte do cotidiano dos professores e estudantes, porém, por vezes, são compreendidas como palavras sinônimas. 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” (MATÊNCIO, 2001, p. 107). A atividade representa o objetivo que o professor quer alcançar e as tarefas são as etapas que os alunos precisam seguir para atender esse objetivo final, assim as tarefas são o que está prescrito para o aluno fazer para a realização de uma atividade, ou seja, uma tarefa ou um conjunto de tarefas compõem uma atividade.

Para facilitar o entendimento, podemos pensar na atividade de compreensão e interpretação de textos em LI, que pode ser desmembrada em tarefas distintas: identificar palavras transparentes, apoiar-se em aspectos visuais em destaque no texto, usar de pistas verbais e não verbais para a formulação de hipóteses e inferências, identificar aspectos subentendidos no texto, relacionar as partes de um texto, atribuir significados, identificar argumentos e contra-argumentos, emitir opiniões a partir do texto, entre outras tarefas.

Conforme já afirmamos, a atividade representa a finalidade do professor, dessa maneira, ela deve estar ligada a no mínimo um objetivo. Esse pode ser definido pelo nível de complexidade da atividade, que perpassa o *básico, intermediário ou avançado*. O primeiro, nível *básico*, remete à capacidade de reconhecimento de informações explícitas na materialidade linguística do objeto de conhecimento, abarcando questões de compreensão, construção de significado, composição, finalidade e características. O segundo, nível *intermediário*, abrange questões de aplicabilidade do enunciado para resolução de situação problema, abarcando a análise, no que tange a inter-relacionar o todo e suas partes, como também a síntese, ou seja, a capacidade de resumir e generalizar. O terceiro, nível *avançado*, alude à emissão de pontos de vista e juízo de valor²⁶ (BLOOM, 1971; ARAÚJO, 2017). Os limites entre os três níveis não são precisamente definidos, e nem precisam ser, o importante é o professor saber que existem atividades que provocam estímulos de diferentes complexidades e tentar pensar as atividades contemplando diferentes objetivos.

Perante a essa compreensão, e enxergando nesses níveis de complexidade dos enunciados de atividades um norte para elaboração de atividades de leitura, achamos pertinente o professor pensá-la levando em conta e estabelecendo diferentes níveis de complexidade a serem atingidos. Todavia, concordamos com Araújo (2017) quando ao passo que enxerga a grande contribuição desses níveis de complexidade para a elaboração de atividades cognitivas, percebe a necessidade de complemento, considerando que apenas esses não contemplam os aspectos interacionais, que são fundamentais para a construção do conhecimento.

Pensando no ensino de leitura de LI, é essencial que a atividade perpassasse por níveis diferentes de complexidade, da decodificação à construção de sentidos e juízo de valor. Pois sabemos que o processo de leitura, por sua complexidade, é atravessado por alguns processos (reconhecimento do código linguístico, construção de sentido, reconhecimento de finalidade,

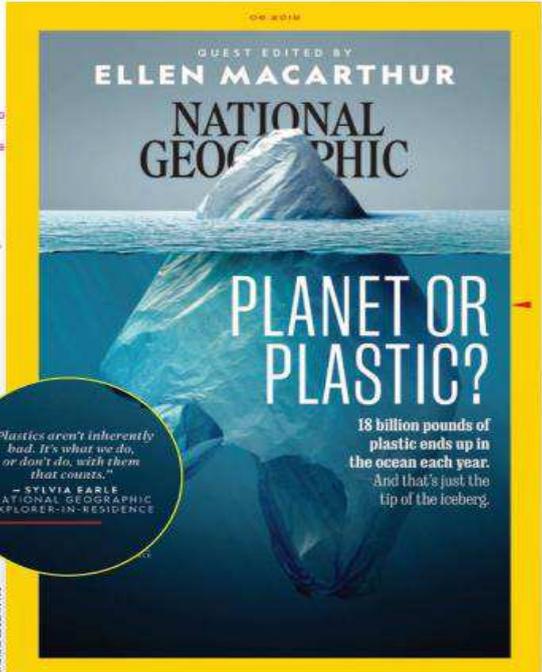
²⁶ Um quadro completo e detalhado com os níveis de complexidade de Bloom pode ser encontrado em (ARAÚJO, 2017, p.29-30).

apreensão de pontos de vista, a interação discursiva²⁷) e todos esses fatores são marcados por um viés ideológico. Faz-se oportuno ressaltar a importância de inter-relacionar o texto com o cotidiano dos alunos, esse fator favorece a interação em sala de aula. Além disso, se tratando da elaboração de atividades, sugerimos que o professor considere a recomendação da SEECT-PB²⁸, que indica um trabalho interdisciplinar no tange ao trabalho com as habilidades de propulsão de língua portuguesa e matemática estabelecidas pela secretaria. Dessa forma, recomendamos ao professor elencar, na atividade, as habilidades que estão sendo trabalhadas, assim ele favorecerá ao aluno no processo de compreensão da(s) tarefa(s). Adiante apresentamos uma atividade de leitura retirada do livro didático *Englishvibes for Brazilian learns*, PNLD 2021, que contempla diferentes objetivos.

Imagem 02: Exemplo de atividade de leitura

Leia o texto a seguir para responder às questões 6, 7 e 8 no seu caderno.

No texto referente aos exercícios 6, 7 e 8, apresentamos o tema poluição por plástico, que será o tema da unidade 2. Dessa forma, os alunos já começam a se familiarizar com esse tema, construindo conhecimento que será útil na realização das atividades da unidade 2.



From: NATIONAL GEOGRAPHIC, Washington, DC: National Geographic, v. 233, n. 6, June 2018.

TIP

Ative seu conhecimento prévio sobre o tema do texto para favorecer o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido.

TIP

Observe as relações entre os elementos verbais (palavras) e não verbais (imagens, cores, tipos e tamanhos de fonte etc.).

TIP

Apoie-se em palavras parecidas com o português para fazer previsões sobre o texto e compreendê-lo.

Language Note

1 pound (1 libra) = 454 grams (454 gramas)

18 bilhões de libras = 9 milhões de toneladas

6. Copie a ficha abaixo no seu caderno e, em seguida, preencha-a com informações sobre o

²⁷ O reconhecimento do código linguístico está relacionado a decodificar, desvendar o significado das palavras, essas se organizam em enunciados que precisam fazer sentido, caso contrário, são apenas um amontoado de palavras. O primeiro passo para a compreensão do texto é a decodificação, mas a construção de sentido envolve, indispensavelmente, aspectos socioculturais, históricos, culturais, discursivo-interacionais que representam toda a ideologia de um leitor situado, que significa o texto a partir desse envolvimento. Por isso, é possível que diferentes leitores atribuam diferentes significados ao um mesmo texto. A partir da construção de sentido do enunciado, o interlocutor reconhece a sua finalidade, a intenção comunicativa, percebe e constrói posicionamentos. Desse modo, quando o locutor/leitor passa por esses processos de compreensão à atitude responsiva, acontece a interação discursiva.

²⁸ A matriz de habilidades de propulsão pode ser encontrada no link: <https://drive.google.com/drive/folders/1Y0TC4eJOIUReGQODXZSffAw1XBE4da0> da SEECT-PB.

texto.

Gênero do texto:

Editora responsável:

Nome da revista:

Tema da edição:

Data de publicação:

7. Releia o texto e responda às perguntas abaixo.

a. Quais palavras do texto são parecidas com palavras em português?

b. Segundo o texto, qual a quantidade de plástico encontrada, por ano, nos oceanos?

c. Qual é a relação entre a imagem escolhida e o trecho “*And that’s Just the tip of the iceberg*”?

d. Na sua opinião qual deve ser o objetivo da escolha dessa imagem para compor o texto?

8. Qual é a opinião de Sylvia Earle sobre plástico? Você concorda com ela?

Fonte: *Englishvibes for Brazilian learners*, PNLD, 2021.

Observamos, nesse exemplo, uma atividade de leitura com foco na compreensão do texto e que se organiza em três tarefas com níveis diferentes de complexidade. Inicialmente, percebemos que a atividade apresenta dicas/estratégias que possivelmente favorecerão a compreensão do texto. Para o ensino de LI, esses aspectos são fundamentais e se tratando do ensino remoto mediado por portfólios, a presença deles é de suma importância. Em relação às tarefas, na primeira, o objetivo é o reconhecimento de informações dispostas no texto, apresenta enunciados que são importantes para despertar o aluno para a leitura crítico-responsiva. Esse enunciado se adequa ao nível *básico* de acordo com a teoria apresentada. Na segunda tarefa, nos comandos *a* e *b*, o objetivo é o reconhecimento de informações explícitas na materialidade linguística do texto, assim, se encaixa no nível *básico* da classificação apresentada por Bloom.

Os comandos *c* e *d* objetivam a inferência de informações não explícitas no texto, temos uma tarefa relacionada ao nível *intermediário* da classificação proposta por Bloom. Na terceira, o objetivo vai além da inferência, chegando a exigir o posicionamento crítico do estudante sobre informações do texto, a tarefa se encaixa no nível *avanzado* na classificação de Bloom. Como complemento a essa atividade, poderíamos pensar em enunciados que envolvessem o tema trabalhado com a vivência dos alunos para a partir daí instigar ainda mais a interação discursiva. Uma possível extensão dessa atividade está representada no quadro a seguir:

Quadro 01: Sugestão de complemento a atividade de leitura apresentada na imagem 2.

9. O texto de Sylvia Earle apresenta dados e reflexões importante sobre a poluição dos oceanos. Com base no texto, qual o propósito comunicativo da autora?

10. Faça um breve comentário a respeito da situação dos reservatórios de água (rios, açudes, barragens) da sua cidade em relação à poluição ou preservação. Esses reservatórios são poluídos ou preservados? Caso sejam poluídos, quais os resíduos poluentes predominantes?

Leia o texto a seguir para responder à questão 11.

A coleta seletiva é o recolhimento dos resíduos orgânicos e inorgânicos, secos ou úmidos, recicláveis e não recicláveis que são previamente separados recolhidos e levados para seu reaproveitamento. Geralmente esses resíduos são separados em contentores indicados por cores, conforme o exemplo:

Fonte:

<https://www.casserengue.pb.gov.br/portal/noticias/geral/comunicado-importante-coleta-seletiva> Acesso em 06 ago. 2022

11. Com base nessas informações responda:

- a. Na sua cidade possui coleta seletiva?
- b. Qual o destino dado ao lixo, da sua residência, por você e seus familiares?
- c. Caso sua cidade não possua coleta seletiva, elabore uma postagem endereçada a comunidade de forma geral, em especial, aos vereadores de sua cidade, demonstrando como a poluição prejudica ao meio ambiente e apresentando propostas para amenizar esses problemas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Uma característica marcante do gênero atividade escolar é a presença da sequência injuntiva, através da qual o enunciador (professor) apresenta um comando que deverá ser seguido pelo interlocutor (aluno), a fim de alcançar um resultado já previamente esperado, característica já reconhecida nas pesquisas de Barros (2004), Araújo (2017) e Ataíde (2017). “O enunciado das atividades apresenta necessariamente um comando que deve ser atendido pelo aluno, sob pena de não apresentar a resposta desejada, e tal comando é organizado normalmente por meio de uma sequência injuntiva” (ATAÍDE, 2017, p. 39). Dessa maneira, na sequência injuntiva, através do comando o enunciador visa pré-determinar o fazer agir do interlocutor, existe uma ligação entre o comando e o objetivo do enunciador (ROSA, 2003), essa é uma particularidade notável nos enunciados de atividades escolares.

Porém, vale salientar que,

Compreendendo a linguagem como uma forma de ação social, fica pressuposto que, ao produzir um gênero, de base injuntiva ou não, o indivíduo age sobre o mundo e sobre os outros. Além disso, tem a finalidade de fazer o destinatário agir, seja concordando com o que foi exposto, seja comprando um produto, isto é, qualquer que seja a sequência textual que componha o gênero, o intuito será o de “fazer agir”. Contudo, a incitação do “fazer agir” presente nas sequências injuntivas é feita de modo direto, por meio da forma verbal do imperativo (ATAÍDE, 2017, p. 39-40).

Portanto, compreendemos a *enunciação como um exercício dialógico-discursivo da compreensão do signo e da resposta a ele*, dessa forma *há sempre uma orientação da enunciação*, como veremos na próxima seção (XAVIER, 2020). Ao produzirmos um enunciado, esperamos uma resposta a ele, visamos fazer agir o interlocutor, dessa forma, “o discurso assume [...] um caráter de ação, uma forma de agir sobre o mundo e sobre os nossos interlocutores” [...] (ROSA, 2003, p. 17).

Essa característica do enunciado concreto se afirma potencialmente na sequência injuntiva de atividades escolares, porém de modo direto por meio do uso do imperativo. “O funcionamento de um texto planejado predominantemente pela sequência injuntiva passa por um processo social pelo qual a linguagem é usada [...] em função de permitir ao seu interlocutor executar ou adquirir um conhecimento sobre como executar uma determinada tarefa” (ROSA, 2003, p. 21).

Na vida escolar, quando um aluno se depara com um enunciado de atividade, entende que ele deve ser respondido de acordo com o objetivo do enunciador, caso contrário, ele receberá um *feedback* negativo. “Reconhece porque tem interiorizado ‘um modelo textual’ que pertence a um determinado gênero específico e que o conduz a um processamento adequado em face do que ele comunica” (SILVA, 2009, p. 54).

Desse modo, considerando a atividade escolar como gênero para fazer agir, em que o discente precisa cumprir com o que está prescrito para demonstrar aprendizagem e, conseqüentemente, receber uma avaliação positiva, nos vem à mente certo engessamento para a ação do estudante. Desse modo, entendendo a atividade escolar como essencial para a sistematização do processo de ensino-aprendizagem, visamos um professor flexível, na medida do possível, na avaliação e atribuição de conceitos. Tendo em vista que “os gêneros planejados pela sequência injuntiva, entre eles a atividade escolar, caracterizam-se por ‘fazer agir’ o interlocutor dizendo ‘como agir’, atribuindo-lhe, muitas vezes conseqüências negativas em casos de comandos não obedecidos.” (ARAÚJO, 2017, p.38).

Existem três tipos de comandos que caracterizam as sequências injuntivas: os *obrigatórios*, os *alternativos* e os *opcionais*. Os *obrigatórios* precisam ser cumpridos, em caso de não obediência o interlocutor será prejudicado. Como, por exemplo, um manual de um aparelho eletrônico que apresente o seguinte comando “ligue em fonte 220 W”, caso o interlocutor não cumpra esse comando e ligue o aparelho em fonte diferente, ele será prejudicado, uma vez que o aparelho ficará danificado e não funcionará. Os comandos *alternativos* só precisam ser executados mediante a necessidade do leitor. Exemplo, um panfleto que orienta sobre a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, que apresenta

comandos alternativos, em que, entre esses, todos obrigatórios, a escolha de um seria o suficiente para solucionar o problema. Por fim, temos os comandos opcionais, ou seja, comandos que não são obrigatórios para que o objetivo maior seja alcançado. Como, por exemplo, uma receita de pão, que apresente sugestões de recheios, o leitor pode escolher entre os recheios sugeridos ou optar por nenhum (ROSA, 2003).

Focalizando em sequências injuntivas de atividade escolares, Araújo (2017) aponta que a maioria dos comandos é de natureza obrigatória e, geralmente, não há abertura para respostas diferentes, o aluno é sujeito à punição na nota caso não cumpra o que está dito. A autora também afirma que os outros dois tipos de comando são raros em atividades e quando aparecem possuem natureza obrigatória. Conforme podemos perceber na atividade a seguir:

Imagem 03: Atividade de natureza alternativa obrigatória.

Let's write a debate post

A debate post is a short, informal text on the Internet that defends the writer's opinion about a topic using strong and solid arguments.

Your task is to write, in your notebook, a debate post to convince people that living in the country is better than living in the city, or vice versa. You can use the arguments you listed on page 13. Take a look at the templates the website Debate.org offers and write your supporting headline and arguments.

YES

State Your Opinion
Supporting Headline: 3 More Words Needed

Supporting Argument: 50 More Words Needed

Check Spelling Cancel Submit

NO

State Your Opinion
Supporting Headline: 3 More Words Needed

Supporting Argument: 50 More Words Needed

Check Spelling Cancel Submit

Available at <<http://www.debate.org/opinions>>. Accessed on May 3, 2016.

Fonte: Livro didático, PNLD, 2016.

Essa atividade apresenta uma contextualização sobre o gênero, em seguida um comando obrigatório com o verbo “to write”, escrever, em seguida duas alternativas para a

execução do comando, sendo facultada ao aluno a escolha entre as duas. Logo, classificamos esse comando como de natureza alternativa. Concordamos com Araújo (2017) ao declarar que as atividades escolares, mesmo que apresentem comandos alternativos, possuem certo engessamento e um caráter de obrigatoriedade. É o caso dessa atividade, que apesar de ser obrigatória permite a escolha entre duas perspectivas argumentativas, possibilitando dessa maneira a uma variação de pontos de vista.

Barros (2004) apresenta contribuições relevantes ao apresentar dois tipos de comandos presentes na sequência injuntiva de atividades e tarefas escolares: 1) *Simples ou não regulados por modo de ação* - se apresentam informando ao aluno o que ele deve cumprir de forma direta, clara e objetiva, a exemplo de *Qual é a opinião de Sylvia Earle sobre plástico? Você concorda com ela?*; 2) *Regulados por modos da ação* - mostra o que o aluno deve fazer e a forma como ele deve agir a partir de um parâmetro pré-estabelecido, como no exemplo *Complete o quadro a seguir indicando a forma como o Sylvia Earle agia durante as diferentes fases de sua vida e as contribuições advindas de suas ações para o meio ambiente.*

Dessa maneira geral, podemos considerar que o comando *simples* se apresenta informando ao aluno o que ele deve fazer de forma direta, enquanto o comando *regulado por modos de ação* vai além disso e estabelece um parâmetro, ou seja, solicita uma ação que deve ser baseada em um outro fator. Esses comandos se desdobram em três tipos de ações, a saber: ação de indicação do conhecimento metalinguístico, que explora do aluno a reflexão e conhecimento sobre aspectos da língua (palavras, gramática); ação discursiva, que implica no aluno a apreensão e emissão pontos de vista; e ação de reprodução, em que o aluno deve produzir sua resposta a partir de dados presentes no texto (BARROS, 2004).

Focalizando nas atividades de leitura em contexto de ensino remoto mediado por portfólios, que é o foco da nossa pesquisa, é preciso que o professor seja cauteloso ao elaborar enunciados de atividades, tendo em vista que esses orientarão a ação do aluno para uma determinada direção, explicitada textualmente, sendo o único meio de interação entre professor e aluno. A clareza e riqueza de detalhes são extremamente importantes, visto que “diariamente nossos alunos são submetidos a exercícios [...], e ler e compreender seus enunciados significa produzir sentido e desenvolver aprendizagens” [...] (SILVA, 2009, p. 40). Nesse contexto, o modo como o professor faz o uso da palavra para formular os enunciados das atividades representa um fator importante para o alcance dos seus objetivos. Além disso, entendemos que

Os termos leitura e compreensão são tomados como diferenciados, mas intimamente relacionados, pois, quando se lê e não se compreende o que foi lido, a atividade de leitura constitui-se, apenas, na identificação dos signos que compõem a linguagem escrita, isto é, uma decodificação de palavras e orações, não possibilitando ações e posicionamentos do sujeito leitor. Contudo, quando se ler e se compreende o que foi lido, a linguagem [...] tem significado para o leitor que age e reage frente ao texto lido [...] (SILVA, 2009, p. 40).

Logo, a maneira como está estruturado um enunciado de atividade escolar (*o manejo adequado dos recursos linguísticos*) é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, pois os enunciados “podem ajudar ou dificultar o entendimento dos alunos nas atividades e tarefas escolares [...] é preciso que sejam abordados de modo satisfatório, contribuindo para que levem os discentes a compreender e responder o que lhe é solicitado” (SOUSA, 2018, p. 25). Portanto, para o contexto de ensino ao qual investigamos, é ainda mais significativo focar na clareza do enunciado, na viabilidade da realização da atividade.

A atividade escolar precisa estar intencionalmente situada, considerando os aspectos, social e histórico, levando em conta o público, o gênero, a representatividade cultural do texto, a clareza textual, entre outros aspectos ideológicos que envolvem a leitura. A partir daí, o professor pode pensá-la de forma a levar o estudante a compreender a inter-relação dessas dimensões para a produção de sentido. Partindo de aspectos que promovam a compreensão do texto, a parte extraverbal que acompanha a comunicação envolve diversas semioses, incluindo imagens, elementos em destaque (negrito, itálico, cores), entre outras. É importante também chamar atenção para fatores paralinguísticos, o tom de voz, o ritmo da fala, as pausas utilizadas na pronúncia verbal, modalidade linguística empregada, entre outras características que transcendem a própria fala. Esses aspectos influenciam o modo de ler e o processo de compreensão e interpretação do texto. Entendemos que,

A compreensão é o primeiro nível de leitura que leva ao segundo, necessariamente associado a ele, que é a interpretação. Nesse sentido, a complexidade da atividade de leitura se manifesta nos aspectos cognitivos - como reconhecimento do signo linguístico e das expressões multimodais com os quais o texto foi redigido, o processamento de informações - e nos aspectos sócio-histórico-discursivos, que envolvem a representação de mundo, ideologias, discursos aos quais o leitor se filia, experiência leitora etc. Ambos estão intrinsecamente ligados, influenciam-se mutuamente, assim como influenciam a leitura enquanto atividade (ARAÚJO, 2017, p. 72).

Outro aspecto primordial é explorar fatores que contribuem para leitura crítica: contexto de publicação do texto, informações sobre o autor, sustentabilidade dos argumentos, os contra-argumentos presentes, vozes que ajudam na construção do texto, vozes que foram silenciadas, público beneficiado, entre outros. Considerando sempre as peculiaridades de cada

gênero textual e fugindo da padronização das atividades de compreensão, já que cada gênero implica formas diferentes de atividades (ARAÚJO, 2017). Ademais, para o ensino de LI é importante que as atividades sejam precedidas de explicações para além da sequência injuntiva prescrita na tarefa, é plausível o uso de orientações que auxiliem os alunos na compreensão do texto e processamento de dados, tais como: tradução de palavras-chave, estratégias de leitura, explicação de como ler um mapa, gráfico, infográfico, entre outras.

Falaremos agora sobre o portfólio, que, conforme será retratado no decorrer do nosso capítulo metodológico, foi um gênero discursivo de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem no período de distanciamento social no contexto da SEECT-PB.

3.2.1 *Portfólios*

De acordo com Villas Boas (2005), o portfólio é uma espécie de fichário em que os alunos organizam atividades/trabalhos por eles produzidos e, por esse motivo, representa suas aprendizagens e experiências. Ainda sobre esse gênero, Murphy (1997, p. 73) afirma que “oferecem uma das poucas oportunidades escolares em que os alunos podem exercer seu julgamento, iniciativa e autoridade”.

O portfólio foi uma das submodalidades de ensino remoto adotado pela SEECT-PB. Essa forma de mediar o ensino foi sistematizada pela Rede, que indicou critérios e modelos para a feitura do portfólio. Professores e alunos atuaram como coautores dos portfólios, os docentes agindo na organização da estruturação e “padronização” do portfólio e também no envio de materiais didáticos, de acordo com os critérios estabelecidos pela SEECT-PB (ver modelo no quadro 4 da nossa metodologia). Já os estudantes, com relatos da vivência diárias, de suas percepções e compreensão de aprendizagem, ilustrações e resolução de atividades.

Nessa perspectiva, no âmbito da SEECT-PB, o gênero discursivo portfólio foi utilizado como recurso de avaliação e como organizador da prática pedagógica, em consonância com o que nos apresenta Villas Boas (2005), ao dizer que

[...] O professor e o próprio aluno avaliam todas as atividades executadas durante um largo período de trabalho, levando em conta toda a trajetória percorrida. Não é uma avaliação classificatória e nem punitiva. Analisa-se o progresso do aluno. Valorizam-se todas as suas produções: analisam-se as últimas comparando-as com as primeiras, de modo que se perceba o avanço obtido. Isso requer que a construção do portfólio se baseie em propósitos de cuja formulação o aluno participe, para que se desenvolva o sentido de “pertencimento” (VILLAS BOAS, 2005, p. 295).

O portfólio como submodalidade de ensino da SEECT-PB foi idealizado justamente nessa perspectiva e como eixo organizador do trabalho pedagógico; na prática, objetivava-se dar mais autonomia, incentivo e apoio aos discentes, ao passo que se sistematizava o processo educacional, durante o período de distanciamento social. O acompanhamento da aprendizagem era analisado em um processo em que se buscavam os avanços e não os equívocos cometidos pelos estudantes.

Diante do exposto, é-nos pertinente considerar que o portfólio possibilita um espaço de *construção e reflexão contínua*, que permite ao professor analisar as produções e atividades, refletir sobre sua prática e organizar de maneira mais situada o ensino. Já ao aluno, esse gênero discursivo permite-lhe a autoavaliação e reflexão sobre seu *próprio processo de aprendizagem*. Dessa forma, o portfólio não se resume apenas a uma ferramenta de avaliação, mas um instrumento de ensino e de aprendizagem que funciona também como um instrumento de registro, para professores e alunos. Assim, constitui-se *como um dossiê de trajetória, uma coleção de trabalhos que representa a história de seus esforços, progressos, desempenhos* e que servirá como acervo para nortear as próximas etapas do processo educacional (LIMA, 2017).

Na próxima seção, abordamos a concepção dialógica da linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin e falamos acerca dos elementos subentendidos, extraverbais (*situação, auditório, conteúdo*) responsáveis pela produção de sentido de todo enunciado concreto, bem como da *forma, expressão material*, que é organizada em três elementos: a entonação, a escolha e a disposição das palavras, que constituem todo enunciado real.

3.3 Os elementos extraverbais constituintes do enunciado concreto e princípio dialógico da linguagem

A linguagem é fruto da necessidade de comunicação entre os homens nas esferas da organização social. Portanto, não se pode negar a natureza social da linguagem e sua criação ideológica. Em se tratando das reflexões sobre a linguagem humana, o Círculo de Bakhtin a concebe enquanto fenômeno de interação discursiva, de modo a estabelecer distinções entre o sistema abstrato de formas linguísticas e o estudo do enunciado concreto²⁹, a unidade real do discurso, está voltado para a linguagem verbal em uso. Visto que “a língua no processo de sua

²⁹ Um estudo mais aprofundado sobre essa distinção pode ser visto em Edmundson, (2017) e Santos (2013).

realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181).

Podemos considerar que a concepção dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin “é sua contribuição maior para as mudanças que se desenvolvem, atualmente, nos diversos domínios de estudo da linguagem. Essa concepção amplia as reflexões sobre a língua para além da estrutura, focalizando o discurso no seu contexto sócio-histórico” (SANTOS, 2013, p. 129). Ou seja, expande os estudos do sistema abstrato do signo linguístico, que, por sua vez, não dá conta do funcionamento da língua, para o estudo do enunciado concreto, para a interação discursiva e para a língua viva em ação, na qual os enunciados são sempre orientados socialmente e, nesse processo, levam em conta seu ouvinte, ou seja, são voltados para o outro.

Bakhtin (2006) concebe que a essência da linguagem é a interação verbal. Essa interação tem como foco principal a dinâmica da sociedade em constante evolução, tendo em vista o fato de que as relações humanas não se dissociam do meio sócio-histórico, responsável pela formação do sujeito. Dessa forma, a linguagem se desenvolve nas relações sociais e nas relações dialógicas estabelecidas entre os enunciados anteriores e os posteriores na cadeia discursiva (EDMUNDSON, 2017, p. 36).

Através dessa percepção, o círculo de Bakhtin elabora “o primado do dialogismo na linguagem, que passa a ser vista como socioideológica, cuja unidade fundamental é o diálogo. Dessa perspectiva, ninguém fala sozinho, quando falamos ou escrevemos é para alguém, em alguma circunstância social [...]” (SANTOS, 2013, p. 131).

Assim, apreendemos que para a produção do enunciado, o autor estabelece relação com *os parceiros* da comunicação verbal, ou seja, a relação do enunciado com o seu próprio autor e com ou outros parceiros do ato comunicativo, esses enunciados são orientados social, cultural e historicamente, através da vivência cotidiana e das relações de sentido estabelecidas. Dessa forma, os enunciados se refletem mutuamente através de relações dialógicas que, por sua vez, são inerentes à 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.

Esse princípio nos revela que os enunciados são dialogicamente construídos, refletem diálogos anteriores e estão interligados, considerando que os parceiros da interação discursiva, ao produzirem enunciados, estabelecem relações de sentido, retomam os enunciados já proferidos, os situam no presente, renova-os em um novo contexto no exercício dialógico da linguagem de compreender e responder; assim o dialogismo é inerente à linguagem. A interação verbal entre os interlocutores do ato discursivo é um “fenômeno social que constitui a realidade fundamental da língua em Bakhtin - o dialogismo – o princípio dialógico, elo integrador de sua obra. Para esse autor, tudo na vida é dialógico, o ser humano é dialógico e precisa de outro para existir, para se constituir” (EDMUNDSON, 2017, p. 39).

É perceptível, portanto, que “todo discurso é um discurso *dialógico* orientado para outra pessoa, para sua *compreensão* e *resposta* real ou possível. Essa sociologicidade está na consciência humana, que recebe contornos ideológicos e carrega consigo os elementos subentendidos, extraverbais (*situação, auditório, conteúdo*) responsável pela produção de sentido do enunciado (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). “Essa orientação para o [...] ouvinte, pressupõe inevitavelmente a consideração da inter-relação **sócio-hierárquica** que existe entre os interlocutores” (VOLÓCHINOV, (2017 [1929] p. 280, grifos nossos). Em outras palavras, o enunciado é condicionado pela posição social do falante e do ouvinte, interlocutores e diversos fatores sociais (profissão, patente, poder aquisitivo, título, formação, área de atuação, idade, entre outros).

São justamente esses fatores que Volóchinov (2017 [1929]) chama de *orientação social do enunciado*. Segundo esse teórico, essa orientação estará sempre presente em qualquer enunciado do homem. “O *auditório* do enunciado (presente ou presumido, fora do qual [...] não ocorreu nem pode ter ocorrido nenhum tipo de ato de comunicação discursiva) reflete-se justamente na orientação social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 280).

De acordo com Volóchinov (2017 [1929]), na construção de todo enunciado existe uma *forma, expressão material*, que é organizada em três elementos: a entonação, a escolha e a disposição das palavras, que constituem todo enunciado real, ou seja, dotado de sentido, conteúdo e orientação social. Conforme podemos perceber, o conteúdo e o sentido do enunciado precisam de uma forma que os concretize e realize, fora da qual eles nem existiriam. “Mesmo se o enunciado estivesse privado de palavras, deveria restar nele o *som da voz*, entonação ou ao menos o *gesto*. *Não há enunciado nem vivência fora da expressão material*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929] p. 286, grifos do autor).

A entonação desempenha o papel mais elementar na construção do enunciado, dado que “a situação e o auditório correspondente determinam justamente a entonação e, por meio

dela, realizam tanto a escolha das palavras quanto a sua ordenação” (VOLÓCHINOV, 1930, p. 287). Dessa forma, a entonação é entendida como a maneira de falar, ou seja, o tom volitivo da palavra, que é determinado pelo ambiente/contexto e o ouvinte/interlocutor. Assim, o enunciado é uma resolução da situação, uma conclusão avaliativa, e a entonação é a *expressão da avaliação social*. De acordo com Volóchinov (1930 p. 290), “a entonação é, acima de tudo, a expressão da *avaliação* da situação e do auditório”.

Por isso, toda entonação exige uma palavra correspondente - “convicente” - e mostra, estabelece um determinado lugar da palavra na oração, da oração na frase e da frase no todo do enunciado. É perceptível, portanto, que a mudança da orientação social em decorrência da mudança do ambiente/contexto e/ou do ouvinte/interlocutor reflete na entonação e, conseqüentemente, influencia na seleção e na disposição das palavras, ou seja, determina a forma do enunciado.

Diante dessas considerações, compreendendo a condicionalidade social do enunciado, seus aspectos subentendidos, sua orientação para o outro e os aspectos que envolvem a sua materialidade, concluímos que a teoria do Círculo de Bakhtin é atual e pode contribuir para educação contemporânea, “[...] na linguagem há sempre algo de inesperado, de surpreendente, que se junta ao já dito, provocando reações ou resposta do outro. Esses fenômenos podem ser observados na aula de leitura” (ALMEIDA, 2004, p. 33). Ao direcionarmos nosso olhar para a construção de enunciados de atividades de leitura, é perceptível que esses desempenham um papel fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem. A maneira como se formula o enunciado da atividade reflete sim nesse processo.

Levando em conta, primeiro, o conteúdo *ideológico cotidiano* do enunciado, podemos refletir sobre o significado que o enunciado da atividade representa para os alunos. Ele faz sentido para o discente? Representa algo que faz parte da sua vivência, do seu cotidiano? Está de acordo com sua realidade, com seu contexto? As marcas enunciativas estão compreensíveis? Enfim, poderíamos fazer aqui vários questionamentos. Sabendo que a entonação é elementar na construção do enunciado e, ainda, que ela é determinada pelo contexto e os interlocutores da interação discursiva e a partir dela se realiza tanto a escolha quanto a disposição das palavras no enunciado. A construção dos enunciados de atividades escolares, para o contexto de ensino remoto ao qual pesquisamos, precisa ser pensada levando em conta as sutilezas dessa nova conjuntura e não apenas ao contexto educacional formal “normal”.

Além disso, para o ensino de leitura ancorado na perspectiva do Círculo de Bakhtin, idealizamos que o professor adote uma metodologia de ensino que possibilite ao aluno engajamento com seu meio, para tanto é fundamental considerar as características sociais, culturais e históricas que se fazem presentes no cotidiano dos estudantes. Tendo em vista que existe uma ligação entre os dizeres passados pelos outros e a forma como os retomamos e ressignificamos. Ao ler um texto, resgatamos *o que trazemos da história, da cultura, do aprendido com o outro*, esses aspectos são partes essenciais para a construção do sentido (ALMEIDA, 2004).

Para isso, o professor precisa utilizar uma metodologia que interligue o conteúdo programático ao contexto sociocultural no qual o discente está inserido. Nessa perspectiva, é necessário considerar os enunciados e seus aspectos ideológicos inseridos no campo da interação discursiva nas aulas de leitura e, a partir daí, pensar uma proposta metodológica que vise à formação de leitores críticos e participativos.

Assim, ponderar os aspectos sociais e culturais e contextuais na condução da aula de leitura é primordial para que, assim, a partir da compreensão do texto, o aluno se sinta instigado a estabelecer relações e adotar uma atitude responsiva participativa, de valoração 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. Além de enunciados que apresentem aspectos facilitadores da compreensão, clareza na forma de dizer, assim a partir da compreensão do enunciado, o aluno poderá adotar uma atitude responsiva. De acordo com (XAVIER, 2020, p.61),

O indivíduo, ao compreender determinado enunciado, ocupa uma posição, uma atitude responsiva em relação a ele. Tal compreensão pode ser muda, ativa ou passiva, mas de qualquer forma é uma resposta, isto é, o indivíduo toma determinada atitude em relação ao enunciado, já está respondendo a ele. O próprio locutor espera uma compreensão ativa, uma resposta do outro [...].

É essa compreensão ativa que o professor espera do aluno ao conduzir o ensino de leitura, que a partir da compreensão do enunciado o aluno se torne um interlocutor ativo, que questione, emita opiniões (concorde, discorde), apreenda e elabore pontos de vista e, assim, seja um sujeito ativo na interação discursiva. 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.

Para Almeida (2004, p. 34), “[...] no caso específico do processo de leitura em sala de aula, os sujeitos leitores revelam seus pontos de vista, em frequentes retomadas e modificações dos enunciados, os modos de perceber e de dizer o mundo, construindo as leituras”. Portanto, essa dialogicidade nos mostra que é fundamental que o 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,

Nessas condições a leitura pode ser realizada, de um lado analisando-se os mecanismos sintáticos e semânticos responsáveis pela produção de sentido e, de outro, compreendendo o discurso como objeto cultural, produzido a partir de condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos e com filiações ideológicas (XAVIER, 2020, p. 71).

Nesse sentido, 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.

Posto isto, 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, tendo em vista 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.

Logo, 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, conduzir o ensino a partir dessa concepção de língua(gem) nos permite perceber os *efeitos de sentido que ela produz num espaço de diálogo real*, possibilitando a abertura para a elaboração de novos discursos e de *deslocamentos* no tempo e no espaço. (ALMEIDA, 2004).

Acreditamos que o contexto que envolve a interligação entre professor e aluno pressupõe o professor como agente comprometido com o processo de ensino. E, dessa forma, cauteloso em suas ações, que considere todas as sutilezas e detalhes do contexto social dos interlocutores para, assim, promover a aprendizagem do aluno. Estendemos essa visão à elaboração de enunciados de atividades de tarefas escolares, tendo em conta que “todos os enunciados serão construídos [...] do seu ponto de vista; as suas opiniões e avaliações possíveis determinarão tanto o som interior (ou exterior) da voz (entonação), quanto a escolha das palavras e a sua distribuição composicional” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 276-277).

Segundo Santos (2013), o texto é objeto de movimento duplo que se caracteriza como resposta ao já dito e leva ao condicionamento de resposta solicitada e prevista. Se encararmos o enunciado sob esse ponto de vista, o professor, ao conduzir o ensino de leitura, pode levar o aluno a um nível maior ou menor de reflexão. Logo, podemos considerar que, para o ensino de leitura, os enunciados se configuram como uma ferramenta de orientação, a forma como o enunciado é formulado influenciará diretamente nas reflexões dos alunos acerca do texto. A partir dele, o aluno traçará caminhos para formulação de uma resposta. Nesse sentido, a maneira como o professor faz o uso da palavra tem grande relevância para o processo de ensino de leitura, por provocar no aluno uma determinada reflexão e resignificação dos textos, em uma perspectiva dialógica.

Diante dessas ponderações, os enunciados das atividades escolares representam para o ensino e à aprendizagem um fator importante, que, quando elaborado pensando-se em sutilezas, representa muito para o processo de construção do conhecimento. Posto isto, olhando para teoria de Bakhtin e o Círculo, é possível concluir que a perspectiva dialógica por ele apresentada é contemporânea e responde a necessidades do contexto de ensino atual, em que a interação discursiva se mostra como um ponto central para a aprendizagem.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO: DO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DA SEECT-PB AOS PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, tratamos dos caminhos que são necessários para nossa pesquisa, bem como dialogicamente apresentamos o contexto de ensino remoto emergencial da SEECT-PB e os aspectos norteadores da elaboração dos portfólios, *corpus* do nosso trabalho. Nessa linhagem, seguimos com os pontos: caracterização da pesquisa; caracterização do contexto de ensino remoto emergencial e aspectos gerais sobre a produção de portfólios como uma submodalidade de ensino da SEECT-PB; os procedimentos de geração de dados; categorias de análise dos dados gerados.

4.1 Caracterizando a pesquisa

Ao passo que lançamos um olhar interpretativista ao nosso *corpus*, visando analisar o processo da enunciação nas atividades e tarefas dos portfólios, ancoramo-nos no paradigma interpretativo (MOREIRA E CALEFFE, 2008). Esse paradigma compreende que as ações humanas são significadas através das relações entre os sujeitos e o mundo ao seu redor. Essa significação é construída de acordo com a interpretação que cada pessoa tem de um determinado fenômeno, assim cabe ao pesquisador o papel de compreender e interpretar um dado fato. Além disso, situamos a pesquisa no paradigma emergente (SANTOS, 2010), já que entendemos o conhecimento como social e flexível construído nas relações em sociedade.

Dado nosso objetivo, definimos nossa pesquisa como descritiva, tendo em mente que “tem como objetivo a identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo.” (OLIVEIRA, 2008, p. 29), e interpretativa, que se caracteriza por ser “realizada por meio da observação, análise e interpretação de fatos através da materialidade do processo de ensino-aprendizagem”. (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

Ainda sobre a pesquisa descritiva, Paiva (2019) afirma que ela tem como finalidade descrever o fenômeno em estudo. Por conseguinte, assumimos o caráter descritivo interpretativo porque descrevemos os enunciados das atividades e tarefas, verificamos os fundamentos teórico-metodológicos e, através da interpretação, estabelecemos relações desses enunciados com a modalidade de ensino remoto investigada.

A partir dessas considerações, é necessário esclarecer que adotamos abordagem de natureza quali-quantitativa que “se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para coleta de

dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado” (PAIVA, 2019, p.13).

Posto isto, à medida que analisamos uma das submodalidades de ensino remoto emergencial ofertado pela SEECT-PB, o portfólio, quanto ao tipo, definimos nosso trabalho como uma pesquisa de natureza documental, sendo essa caracterizada por ser uma “pesquisa primária que estuda documentos em forma de textos orais, escritos, imagem, som ou textos multimodais” (PAIVA, 2019, p. 14). É necessário ressaltar que a motivação para fazer uma pesquisa imersa no ensino da Rede Estadual pública da Paraíba tem relação com a pesquisadora. Tendo em vista que foi nessa Rede, em que estudamos o ensino fundamental, anos finais, e o ensino médio. Posteriormente, após concluir o curso de licenciatura em Letras (língua inglesa), passamos a atuar profissionalmente, tornando-nos, assim, professora de LI na educação básica da rede estadual pública da Paraíba.

Diante do exposto, podemos afirmar que nossa pesquisa, no tocante à sua natureza, é aplicada, porque apresenta como objetivo gerar novos conhecimentos, a fim de contribuir para inovar. (PAIVA 2019). Quanto à fonte de informação, nossa pesquisa é primária, porque, conforme bem explicita Paiva (2019, p. 11), “se baseia em dados coletados pelo próprio pesquisador [...]”.

Quadro 02: Características da pesquisa de mestrado.

CARACTERÍSTICAS DESTA PESQUISA DE MESTRADO QUANTO:	
À TEORIA	Análise Dialógica do Discurso/ADD (Círculo de Bakhtin)
AO PARADIGMA	Emergente – Santos (2010) / interpretativo (Moreira e Caleffe (2008)
AO MÉTODO	Quali-quantitativo - Paiva (2019)
À NATUREZA	Aplicada – Paiva (2019)
À FONTE DE INFORMAÇÃO	Primária – Paiva (2019)
AOS OBJETIVOS	Pesquisa Descritiva - Oliveira (2008); Paiva (2019)

AO TIPO	Documental - Paiva (2019)
---------	---------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

4.2 Da caracterização do contexto de ensino remoto emergencial da SEECT-PB: aspectos gerais sobre o ensino mediado por portfólios

Apresentaremos adiante a forma de organização do ensino remoto da Rede, detalhando as submodalidades de ensino para esse período de distanciamento social. Diante da impossibilidade de retomada às aulas presenciais, o calendário escolar da SEECT-PB foi reorganizado e reprogramado emergencialmente para concluir o primeiro bimestre no dia 26 de maio de 2020, da seguinte forma:

Quadro 03 - Organização do ensino remoto emergencial da SEECT-PB

Categoria de estudantes	Submodalidade de Ensino Remoto	Forma de execução
Alunos que possuem acesso à internet e às ferramentas digitais.	Aulas através das salas de aula virtuais no <i>Google</i> (<i>Google Classroom/ Google Sala de Aula</i>) e redes sociais (<i>Whatsapp, Instagram, facebook</i>).	Aulas assíncronas através de materiais didáticos (textos multimodais e atividades postadas na sala de aula virtual ou nas redes sociais). A comunicação entre docente e discente acontecia de forma síncrona ou assíncrona, estabelecida pelos mesmos meios.
Alunos que não possuem acesso à internet	Atividades de ensino remoto via material impresso disponibilizadas na escola.	Atividades disponibilizadas na escola. Famílias responsáveis pela busca e devolução das atividades na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Essa organização inicial do ensino remoto emergencial da SEECT-PB foi idealizada em um curto período. Com o passar do tempo e o diagnóstico das necessidades da modalidade remota de ensino, foram criadas outras submodalidades de ensino.

Para lidar com os desafios trazidos pelo distanciamento social para a educação da Rede, e, dessa forma, subsidiar a prática pedagógica, visando alcançar todos os alunos a partir do segundo bimestre, iniciado dia 27 de maio, foram lançadas, pela SEECT-PB, outras submodalidades de ensino, a saber: diferentes soluções digitais como a TV Paraíba Educa,

aulas ao vivo por meio do *Google Meet*, o site educacional PB EDUCA, *podcast* pela Rádio Tabajara e outras formas de materiais impressos (portfólios), destinado aos alunos que não tinham acesso à internet e/ou ferramentas digitais. Com isso, a ensino remoto da Rede se instaurou conforme o detalhamento abaixo:

Quadro 04 - Reorganização do ensino remoto emergencial da SEECT-PB.

Categoria de estudantes	Submodalidade de Ensino Remoto	Forma de execução
Alunos que possuem acesso à internet e às ferramentas digitais.	Aulas através das salas de aula virtuais no <i>Google</i> (<i>Google Classroom/ Google Sala de Aula</i>) e redes sociais (<i>Whatsapp, Instagram, facebook</i>).	Aulas assíncronas através de materiais didáticos (textos multimodais e atividades postadas na sala de aula virtual ou nas redes sociais). A comunicação entre docente e discente acontecia de forma síncrona ou assíncrona estabelecida pelos mesmos meios.
Alunos que possuem acesso à internet.	Aulas ao vivo por meio do <i>Google Meet + Google Classroom</i>	Aulas síncronas ministradas conforme o horário estabelecido e somadas às atividades postadas no <i>Google Classroom</i> .
Alunos que possuem acesso à internet e às ferramentas digitais.	Site educacional PB EDUCA	Disponibiliza biblioteca digital, acesso a programas digitais (Se liga no ENEM, Conexão Mundo, Programa Menina nas Ciências, Ouse Criar, Arte em Cena, entre outros).
Alunos que possuem acesso à rádio Tabajara (105,5 FM ou 1110 AM).	<i>Podcast</i> pela Rádio Tabajara	<i>Podcasts</i> com temáticas diversas (economia, arte, problemas sociais, saúde, cultura, entre outras) reproduzidos na Rádio. Os podcasts também ficam disponibilizados nos aplicativos <i>Deezer, Spotfy, Stitcher, Radio Public, Castbox, e PodBean</i> .
Alunos que possuem acesso à TV com sinal de transmissão do canal 8.3.	TV Paraíba Educa	Aulas ofertadas diariamente das 08h às 21h30, canal 8.3. Manhã: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais); tarde: Ensino Médio; Noite: Educação de Jovens e Adultos. Como suporte, são disponibilizados cadernos de estudos no site Paraíba Educa.

Estudantes que não possuem acesso à internet e/ou ferramentas digitais.	Atividades de ensino remoto via material impresso disponibilizadas na escola	Atividades disponibilizadas na escola. Famílias responsáveis pela busca e devolução das atividades na escola.
Estudantes que não têm nenhum tipo de acesso ao ensino remoto no período de distanciamento social	Atividades de ensino remoto via material impresso, através de portfólio , disponibilizadas na escola.	Portfólios impressos disponibilizados na escola ao final de cada bimestre. Famílias responsáveis pela busca e devolução dos portfólios na escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Para subsidiar e nortear a prática pedagógica do professor durante esse período, a SEECT-PB elaborou o Plano Estratégico Curricular, uma sequência linear curricular, associada às competências e descritores, com base nos objetos de conhecimento e habilidades enfatizados na Proposta Curricular do Estado da Paraíba e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para cada ano de escolaridade do Ensino Básico. Ademais, a Rede também disponibilizou outros documentos norteadores para esse período, entre os quais destacamos a Arquitetura Avaliativa, a qual apresenta informações que subsidiam o ensino mediado por portfólios.

Sabemos, pois, que o portfólio é uma ferramenta pedagógica integrada ao Regime Especial de Ensino, implementada pela SEECT-PB, em busca de alcançar os estudantes que não tiveram nenhum tipo de acesso ao ensino remoto no período de distanciamento social. Com a implantação do ensino por meio do portfólio, a Rede busca alcançar 100% dos alunos matriculados.

De acordo com a proposta, o portfólio é organizado pelas escolas e entregue aos estudantes uma vez a cada bimestre. As atividades constituem uma parte do seu corpo, 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. A tabela a seguir apresenta de forma detalhada aspectos gerais sobre o ensino mediado por portfólios.

Imagem 04: Aspectos gerais sobre o ensino mediado por portfólios

Público: Estudantes que não têm nenhum tipo de acesso ao ensino remoto no período de distanciamento social.

POSSIBILIDADES AVALIATIVAS

A educação é um ato criador, na medida em que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão. Nesse sentido, orientamos às escolas o estímulo à criação de portfólios que compreendam o período de tempo de isolamento social, a partir da vivência diária dos estudantes, a serem trabalhadas através de ilustrações que representam aspectos da realidade concreta dos alunos. Devemos considerar que a aprendizagem também se constrói a partir das experiências diárias e os contatos com o mundo através das vivências, notícias e o meio em que o indivíduo está inserido. O portfólio tem a finalidade de sistematizar, pelas mãos dos estudantes, os aprendizados elaborados e vivenciados ao longo desse tempo, com o propósito de evitar a falta de motivação e afastar a possibilidade de abandono escolar.

Para esses estudantes, especificamente, recomendamos a feitura de um portfólio individual organizado pelas escolas. Esse material deve ser impresso e entregue às famílias dos estudantes para que, em conjunto, possam compreender a importância do momento de avaliação como um processo de acompanhamento da aprendizagem.

O portfólio é uma ferramenta que busca representar o(a) estudante, como uma fotografia. O que ele pode apresentar, sobre si, que considera relevante? Quais são seus gostos, afinidades, necessidades de aprendizagem e projeto de vida? Quais critérios a escola poderá utilizar para tornar esse instrumento mais significativo? A seguir, indicaremos um modelo a ser utilizado.

1. Folha de rosto (identificação da escola, educadores, ano/série)
2. Nome e espaço para foto ou outra ilustração que caracterize o(a) estudante.
3. Folha com texto dos professores sobre competências e objetivos de aprendizagem dos estudantes em relação à série/componente/conteúdo, com foco no bimestre.
4. Espaço para texto autoral do(a) estudante sobre suas percepções e compreensão de aprendizagem para cada componente curricular. Para isso, deve ser dedicada para cada componente 4 ou 5 folhas, frente e verso.
5. Espaço para considerações e orientações dos docentes.

Em conjunto com o portfólio, é importante que a escola disponibilize atividades impressas e livros didáticos, com sugestões de leitura e atividades orientadas pelos(as) docentes responsáveis.

Sequência de ações:

- Impressão da proposta do Portfólio
- Articulação para que o material chegue até o estudante. (Responsabilidade: Gestão da Escola)
- Tempo de Produção por parte do estudante (Sugestão: 15 dias - a contar da data de entrega ao estudante)
- Articulação para que o material retorne até a escola. (Responsabilidade: Gestão da Escola)
- Avaliação, Feedback e Registro (Professor)

SUGESTÃO PARA ATRIBUIÇÃO DE NOTA

- ATIVIDADES EM MATERIAIS IMPRESSOS PELA ESCOLA + ATIVIDADES DE LIVROS DIDÁTICOS: PESO 6,0
- PORTFÓLIO: PESO 4,0

Fonte: Arquitetura Avaliativa para o Período de Distanciamento Social 2020/2021- SEECT-PB

4.3 Os procedimentos de geração de dados

Nesta seção, voltamos nosso olhar para os procedimentos necessários para a geração e coleta dos dados de nossa pesquisa. A seguir, especificamos de forma detalhada como esse processo aconteceu no contexto do ensino remoto da SEECT-PB mediado por portfólios.

Diante da pandemia provocada pela Covid-19 e, conseqüentemente, do ensino emergencial remoto, ao perceber a necessidade de investigar esse novo contexto de ensino, iniciamos a geração dos dados no segundo semestre de 2020, mais precisamente no mês de novembro. A nossa comunicação aconteceu, inicialmente, com um grupo de professores. O primeiro contato foi estabelecido através de grupo de aplicativo de mensagens, *WhatsApp*, de professores de LI. Nessa ocasião, apresentamos a proposta da pesquisa e solicitamos a colaboração de professores que atuavam, simultaneamente, como professores da rede estadual pública da Paraíba, no ensino médio, e utilizavam o portfólio como meio de ensino. Diante desse contato, cinco professores de LI se dispuseram a colaborar com a nossa pesquisa, na forma de cessão do material didático para análise, o que possibilitou espaço para a geração dos dados aqui apresentados.

A partir desse momento, nossa comunicação aconteceu eletronicamente, por meio de e-mails e/ou *WhatsApp*. Em *e-mail* trocado no mês de outubro de 2021, formalizamos nossa parceria, através da assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, o qual foi assinado pela pesquisadora e pelos professores. No mesmo período, entramos em contato com as escolas nas quais atuam esses colaboradores, também via *e-mail* em busca da autorização institucional, formalizada por meio de termo, assinado pelo responsável pela escola (gestor(a), gestor(a) adjunto(a) ou coordenador(a) pedagógico(a)).

A presente pesquisa foi desenvolvida tendo como *corpus* os enunciados das atividades e tarefas dos portfólios de língua inglesa, referentes ao 2º e 3º bimestre do ano de 2020 de turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio de escolas da 3ª, 4ª e 12ª Gerência Regional de Ensino da Rede Estadual Pública da Paraíba. No início do mês de dezembro de 2020, fomos passadas algumas atividades. A partir desse momento, mantivemos o contato com os

colaboradores em busca de progredirmos na geração dos dados, para que a pesquisa acontecesse da melhor forma, de modo a gerarmos um *corpus* significativo para as análises as quais nos propomos fazer. A seguir, apresentamos um quadro demonstrativo da quantidade de atividades analisadas.

Quadro 05: Amostra da pesquisa de mestrado

AMOSTRA DA PESQUISA			
QUANTIDADE DE ATIVIDADES			
GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO – GRE	1º ANO MÉDIO	2º ANO MÉDIO	3º ANO MÉDIO
3ª GRE	04	27	19
5ª GRE	01	01	01
12ª GRE	---	02	03
TOTAL DE ATIVIDADES ANALISADOS NESTA PESQUISA: 58			

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Quadro 06: Quantidade de Enunciados Analisado

AMOSTRA DA PESQUISA			
QUANTIDADE DE ENUNCIADOS ANALISADOS			
GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO – GRE	1º ANO MÉDIO	2º ANO MÉDIO	3º ANO MÉDIO
3ª GRE	09	93	61
5ª GRE	13	08	07
12ª GRE	---	02	03
TOTAL DE ENUNCIADOS ANALISADOS NESTA PESQUISA: 196			

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Após a coleta das atividades a serem analisadas, realizamos o seguinte percurso: 1) Selecionar e organizar o *corpus*; 2) Descrever os enunciados, observando o gênero discursivo e abordagem das atividades de leitura e composição dos enunciados; 3) Explorar as interações implicadas através dos enunciados e aplicar as teorias para observar os fundamentos teórico-metodológicos construídos nos enunciados das atividades diante do ensino remoto. Apresentado nosso percurso de pesquisa, tecemos a seguir nossas categorias analíticas.

4.4 Categorias de análise dos dados gerados

Com base no que foi posto até aqui, realizamos um percurso de análise buscando responder a nossa questão de pesquisa: Como estão organizadas as formas enunciativas que compõem os portfólios voltados para o ensino de leitura em LI no contexto de ensino remoto? O que nos levou ao estabelecimento de duas categorias elencadas a seguir. A primeira mostra o gênero discursivo escolhido e as formas de abordá-los. A segunda aponta para a composição do enunciado das atividades escolares (a entonação e a escolha da palavra).

Em síntese temos,

Imagem 05 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

5 ANALISANDO OS ENUNCIADOS DE ATIVIDADES ESCOLARES: O GÊNERO, A ESTRUTURA E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

Diante das muitas possibilidades de analisar os enunciados de atividades escolares, selecionamos para esta pesquisa dois aspectos da sua elaboração, respectivamente, os gêneros discursivos presentes no material didático, bem como a estrutura do enunciado e as relações dialógicas (a situação e a forma do enunciado [a escolha da palavra, a entonação]). Neste capítulo de análise, mostraremos exemplos de como os enunciados das atividades da disciplina de LI se apresentam nos portfólios elaborados pelos professores para o ensino remoto emergencial, visando atender aos nossos objetivos específicos.

5.1 Da leitura à gramática: ensino de ILF por portfólios

Conforme dito na metodologia, desenvolvemos a análise a partir de um conjunto de 58 atividades presentes nos portfólios referentes ao 2º e 3º bimestres de turmas da 1ª, 2ª e 3ª série. Foram encontrados 30 diferentes gêneros discursivos (GDs) que integram as atividades, na medida em que alguns GDs se repetem em algumas atividades, o total foi de 62 gêneros discursivos analisados. Além disso, encontramos dois tipos de texto, conforme detalhamos nos quadros a seguir:

Quadro 07: Tipos de texto

		GRE-A ³⁰			GRE-B			GRE-C			Total
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	
01	Recorte de texto dissertativo argumentativo			01							01
02	Texto dissertativo expositivo		02	03							05
TOTAL											06

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

³⁰ Os acrônimos “GRE-A, GRE-B e GRE-C são nome fictícios criados para representar diferentes Gerencias Regionais de Ensino do estado da Paraíba.

Quadro 08: Gêneros discursivos

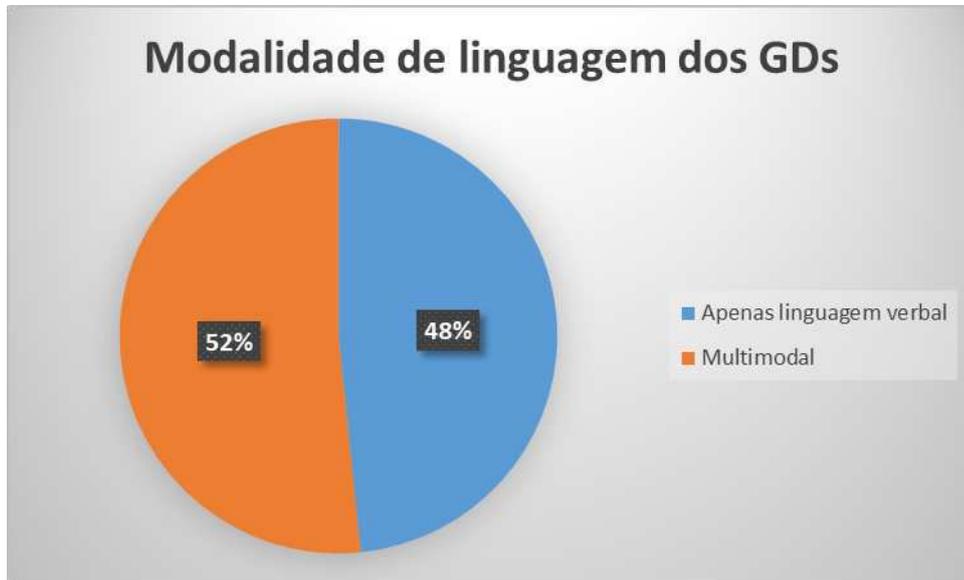
Gêneros		GRE-A			GRE-B			GRE-C			Total
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	
1	Anúncio de emprego		01								01
2	Anúncio publicitário		01								01
3	Artigo científico-trecho		02								02
4	Biografia		03	01							04
5	Carta pessoal		02								02
6	Cartaz		02								02
7	Cartum		02								02
8	Citação		02								02
9	Comentário		01								01
10	Conto		01								01
11	Conto fantástico		01								01
12	Crônica		01								01
13	Depoimento			02							02
14	Diálogo			01							01
15	Dicas		01								01
16	Discurso oral		01								01
17	Fábula		02								02
18	Fotografia		01								01
18	Gráfico	05									05
19	Infográfico			01							01
20	Introdução de um livro (parte)			01							01
21	Letra de música		01						01		02
22	Notícia		02								02
23	Nuvem de palavras	01									01
24	Relato			01	01	01	01				04
25	Relato pessoal		02	01							03
28	Texto didático.	02	01	01						01	05
29	Texto informativo		02	02						01	05
30	Tirinha		01	04							05
TOTAL											62

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Defronte aos nossos dados, percebemos que, de modo recorrente, os gêneros são postos no início de cada atividade de leitura, após um comando, como no exemplo: “Vamos fazer a leitura do TEXTO abaixo e responder ao que se pede”. Depois do texto, geralmente, são colocadas as tarefas de leitura. O montante de 30 dos GDs achados possui uma única

modalidade de linguagem, a verbal, enquanto 32 são multimodais, conforme vemos no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Linguagem dos gêneros discursivos



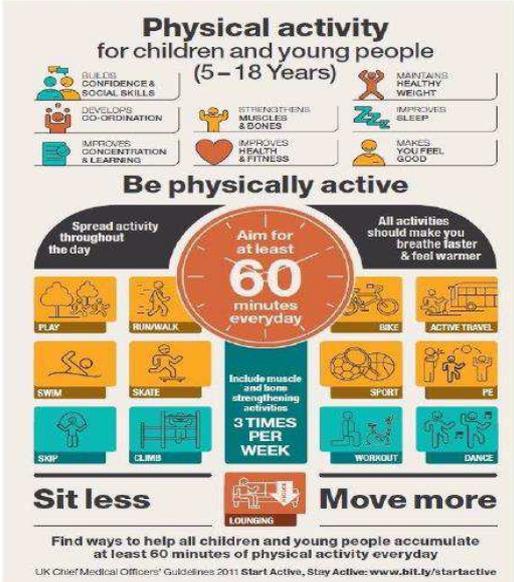
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Isso posto, percebemos que 52% dos textos presentes nas atividades são compostos por mais de uma modalidade sígnica que se integram na construção de sentido do enunciado. Essa integração de modos semióticos representam a forte presença da multimodalidade nos GDs do nosso *corpus*. Segue o exemplo:

Imagem 06: Atividade com gênero multimodal infográfico

ATIVIDADES REMOTAS – 3º BIMESTRE – ATIVIDADE 1

Leia o cartaz e responda as questões:



1. Qual é o propósito do texto? *

a) Mostrar que crianças e jovens devem ser fisicamente ativos e as atividades que eles podem fazer.
 b) Mostrar que as crianças não precisam fazer atividades físicas.
 c) Que atividades físicas não devem ser feitas todos os dias por crianças e adolescentes.
 d) Mostrar quais atividades físicas que crianças de 1 a 5 anos podem fazer.

2. O texto mostra alguns benefícios que as atividades físicas podem proporcionar às crianças e jovens. Marque o benefício que não consta no texto. *

a) Manter um peso saudável.
 b) Melhorar o sono.
 c) Desenvolver a coordenação.
 d) Melhorar o comportamento.

3. Quanto tempo as pessoas deveriam gastar praticando atividade física diariamente? *

a) No máximo 60 minutos
 b) No mínimo 60 horas
 c) No mínimo 60 minutos
 d) Em média 2 horas

4. Qual a atividade diária abaixo que não aparece no texto. *

a) Dançar
 b) Surfar
 c) Correr e caminhar
 d) Nadar

5. Marque a alternativa correspondente a tradução do verbo SKIP encontrado no cartaz acima: *

a) Dançar
 b) Nadar
 c) Pular
 d) Correr

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O GD acima apresenta linguagem verbal com elementos em destaque (são recursos visuais presentes também na linguagem verbal: negrito, fontes diversas) e elementos imagéticos, que juntos colaboram para a construção de sentido do enunciado. A forte presença de textos dessa natureza nas atividades dos portfólios é um fator positivo, pois conforme já apresentado por nós na parte teórica desta pesquisa, o multiletramento nas escolas é uma necessidade apontada há mais de duas décadas por pesquisadores linguistas, isso acontece por causa da presença intensa de recursos visuais nas nossas ações diárias, provocada pelo avanço dos recursos digitais.

Sabemos que a leitura multimodal requer um leitor que reconheça outras unidades da linguagem além do léxico verbal (imagem, som, movimento, destaques) e as integre para a construção de sentido (COSCARELI; NOVAIS, 2010). Cada elemento presente em um texto carrega uma mensagem que deve ser inter-relacionada às demais para a construção do sentido geral do texto.

Apesar da grande quantidade de textos multimodais, a maioria das atividades não objetivavam instigar o aluno para o olhar atento aos elementos não-verbais. Consideramos as atividades que despertam os alunos para a leitura das multissemioses de suma importância para a educação contemporânea. E ainda mais para modalidade de ensino investigada, a qual não possibilita o contato face a face entre professor-aluno. Dessa forma, utilizar estratégias

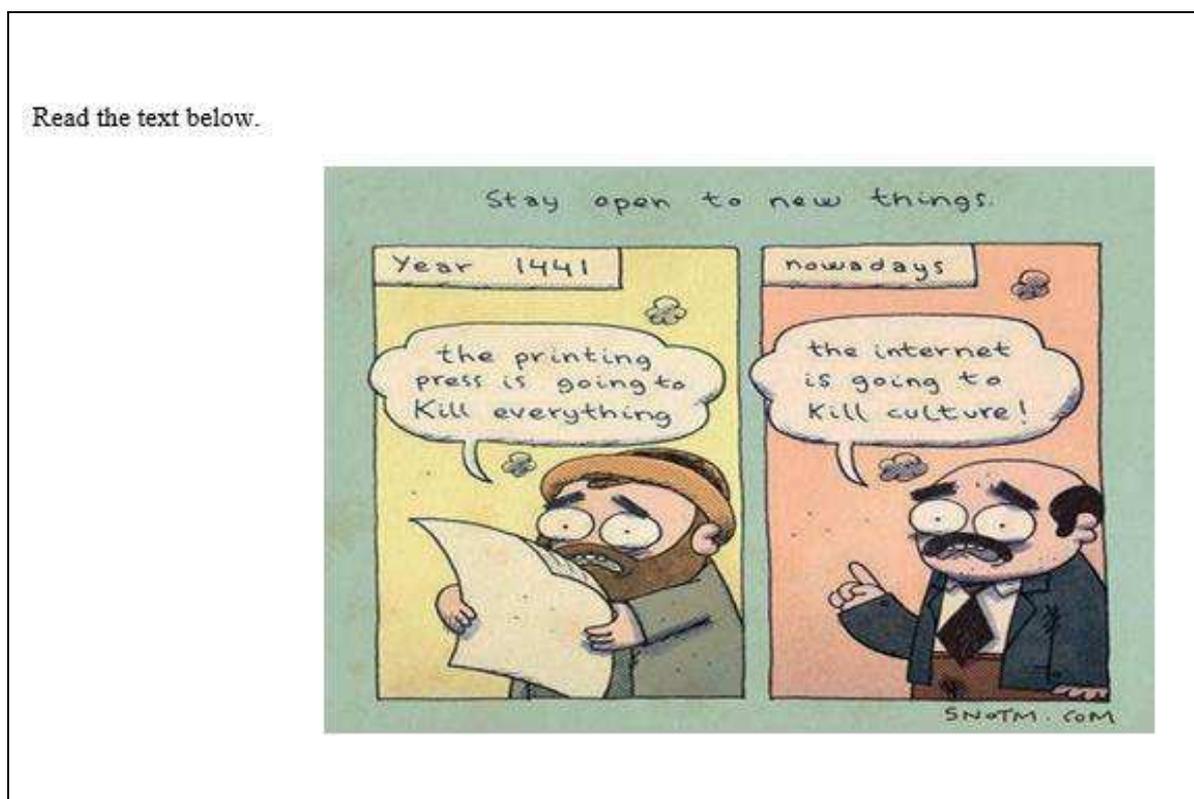
para levar o aluno a refletir sobre todos os tipos de linguagem dos textos estudados é necessário para o ensino de leitura, tendo em vista que a reconhecimento das modalidades de linguagem nos gêneros discursivos desperta para a importância da integração de todos os modos de linguagem para a construção de sentido do texto. Porém, entre os trinta e dois GDs, apenas quatro chamaram a atenção para esse fator.

Cientes que os textos multimodais exigem uma leitura dinâmica através da integração de todos os elementos que fazem parte do texto, destacamos que os modos enunciativos representam apenas uma face da significação de um texto. Não devemos esquecer que os textos, multimodais ou não, são significados impreterivelmente por valores ideológicos, portanto não são portadores de mensagens prontas e acabadas.

A um único texto é possível diversas significações, essas serão construídas pelo sujeito leitor que carrega consigo experiências pessoais adquiridas em ambientes sociais da convivência cotidiana (família, escola, igreja, espaços de lazer, prática de esporte, de contato com amigos, entre outros), esse sujeito está em um determinado momento histórico (determinado tempo) e situado em uma cultura que acumula valores de uma sociedade e todos esses fatores se integram na significação do texto.

Vejamos mais um exemplo que representa o trabalho com textos multimodais nos portfólios:

Imagem 07: Atividade com gênero multimodal cartum



Stay open to new things

By default, humans are programmed to adapt to new things. It's the sceptical behaviour and a feeling to lose a war, prevents us to do so. But refusing to accept anything new does not mean that it will not happen. If nature has initiated something, it will happen. Your refusal will not stop letting it happen. But, your refusal to accept, will forbid you to take advantage of the new inventions for your own work.

NOREIGA, Alex. Stuff No One Told Me — Wisdom of Life. Disponível em: <http://snotm.com/>. Acesso em: 05 Julho 2020.

Responda as questões em português.

1. Por padrão, os seres humanos são programados para quê?

2. Ao recusar uma novidade, por exemplo tecnológica, o que a pessoa pode perder?

3. Analise o texto e a ilustração. É possível concluir que as inovações tecnológicas têm mais pontos positivos ou negativos? Justifique sua resposta.

4. De acordo com a ilustração, qual era o temor demonstrado na fala do personagem do primeiro quadrinho?

5. No segundo quadrinho, qual é o temor demonstrado na fala do personagem?

6. A estrutura **BE GOING TO** é usada para falar sobre futuro próximo, ou seja, algo que, com certeza, vai acontecer ou então que tem a intenção de fazer. Assim, localize no texto as duas sentenças que utilizam a estrutura verbal **BE GOING TO**, reescreva-as e fale qual sentido cada uma exprime no texto.
1ª sentença:

2ª sentença:

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No exemplo supracitado, observamos uma atividade de leitura que parte de um GD multimodal, cartum, e um texto informativo com linguagem apenas verbal, os dois se complementam, pois tratam do mesmo tema, em seguida temos as tarefas. Na primeira e segunda tarefas, o objetivo é o reconhecimento de informações dispostas na materialidade linguística do texto. A terceira objetiva a inferência de informações não explícitas no texto. A quarta e quinta tarefas têm como foco a compreensão do texto; já na sexta, o texto é utilizado como base para o ensino de gramática.

Percebemos que no enunciado da terceira tarefa, o texto multimodal é referenciado pela palavra “ilustração”, sabemos que uma ilustração é um texto, mas ao centrarmos nosso olhar no aluno, é possível que ele não tenha esse conhecimento. Dessa forma, talvez atendesse melhor as especificidades do contexto de ensino investigado se referir aos dois com a palavra *textos*, para evitar equívocos por parte do aluno. De certa forma, mesmo que de modo não tão claro, essa foi uma das poucas atividades do nosso *corpus* que chamou atenção para os recursos não-verbais do texto. Adiante apresentamos uma atividade que incitou os alunos para a integração de todos os modos de linguagem para a leitura multimodal de forma mais convincente:

Imagem 08: Atividade com gênero multimodal tirinha

Read the text to answer the questions



© Stewart Matzek <http://amateurhourcomics.com>

- 1) Em que gênero textual se encaixa o texto acima? Justifique sua resposta apresentando características desse gênero presentes no texto.
- 2) Onde o humor se apresenta no texto?
- 3) Indique 2 verbos no passado simples presentes no texto.
- 4) O texto acima se passa em uma festa de Halloween, quais elementos (verbais e não verbais) nos permitem afirmar isso?

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Notamos que a atividade se baseia em uma tirinha e é dividida em quatro tarefas. A primeira objetiva a classificação do GD e reconhecimento de modelo/característica desse texto. A segunda tarefa apresenta como foco a inferência de informações não explícitas no texto, é uma questão de interpretação. Na terceira tarefa, o propósito é o ensino de gramática a partir do texto. A quarta tarefa visa instigar o aluno para o olhar atento aos elementos verbais e não-verbais do texto, aguçar a leitura multimodal e compreender a importância da integração de todos os modos de linguagem para a leitura.

Em suma, essa atividade de leitura aborda classificação e estrutura do GD, leitura multimodal, interpretação, gramática a partir do texto e trouxe questões abertas que permitem certa subjetividade ao aluno. Diante do nosso *corpus*, ao considerarmos as características predominantes na maioria das outras atividades, enxergamos essa como uma atividade destaque, tendo em vista que apresentou objetivos que vão além do ensino de leitura pautado na decodificação.

No entanto, compreendemos a importância de complementar essa atividade, pois além da materialidade linguística, prioritariamente, o ensino de leitura precisa ter como objetivo

principal a interação discursiva. Dessa forma, a leitura necessita ser pautada no entendimento da função social do GD, na construção ideológica dos sentidos de um texto, no instigar a interação discursiva de forma a permitir a colocação do sujeito aluno (sua subjetividade), no estimular o aluno para o posicionamento crítico a partir da emissão de pontos de vista, para questionar, relacionar, interpretar, significar a partir de uma relação dialógica.

Ainda sobre a multimodalidade, apesar de 52% dos GDs possuírem natureza multimodal, encontramos apenas três gêneros digitais, os quais estão postos na seguinte imagem:

Imagem 09: Gêneros digitais

3 - A imagem reproduz um diálogo entre duas pessoas. Com base nela, é possível inferir que Chris... *

A- Revelou cinismo ao afirmar que ele gosta da melhor amiga da garota, Jenna.
 B- Correspondeu aos sentimentos de Ellie de uma forma muito carinhosa.
 C- Frustrou a tentativa da garota, deixando claro que o sentimento dele não é recíproco.
 D- Desprezou desde o início o sentimento da garota, ridicularizando-a o tempo todo.
 E- Entendeu de forma equivocada a intenção de Ellie.

Vamos fazer a leitura do TEXT abaixo e responder ao que se pede:

I HAVE DOWN SYNDROME
Know me before you judge me

I have Down syndrome. But I'm a normal teenager.

A Lot Like You
Even though I have Down syndrome, my life is a lot like yours. I read books and watch TV. I listen to music with my friends. I'm on the swim team and in chorus at school. And I get along with my sisters – except when they take my CDs without asking! Some of my classes are with typical kids, and some are with kids with learning disabilities. I have an aide who goes with me to my harder classes, like Math and Biology. She helps me take notes and gives me tips on how I should study for tests. Having Down syndrome is what makes me "me." And I'm proud of who I am. I'm a hard worker, a good person, and I care about my friends.

Adapted from: https://kids.nationalgeographic.com/kids/stories/peopleplaces/downsyndrome/ Accessed on: June 26, 2018

1 - The text is about:

- () People with down syndrome
- () A family who has a down syndrome boy.
- () A teenager with down syndrome
- () An adult who has down syndrome.

America's Story
from America's Library

Meet Amazing Americans | Jump Back in Time | Explore the States | Join America at Play | See, Hear and Sing

► **Activists & Reformers** ► Martin Luther King Jr.

Meet Amazing Americans

Timeline: 1860 (Civil War Begins), 1880 (Spanish-American War), 1900 (U.S. Enters WWI), 1920 (Stock Market Crash), 1940 (Japan Bombs Pearl Harbor), 1960 (Americans Land on the Moon)

MARTIN LUTHER KING, JR.



Martin Luther King Jr.

Born: January 15, 1929
Died: April 4, 1968

Martin Luther King Jr. was the most important voice of the American civil rights movement, which worked for equal rights for all. He was famous for using nonviolent resistance to overcome injustice, and he never got tired of trying to end segregation laws (laws that prevented blacks from entering certain places, such as restaurants, hotels, and public schools). He also did all he could to make people realize that "all men are created equal." Because of his great work, in 1964 King received the Nobel Peace Prize -- the youngest person ever to receive this high honor. King was also a Baptist minister. He was assassinated in Memphis, Tennessee, when he was just 39 years old. His birthday is now observed as a national holiday on the third Monday in January.

Click for enlargement and credits

1. Read the biography again and match the dates, numbers, and places to the corresponding informationn.

a. January 15, 1929

O fato de encontrarmos apenas três textos de natureza digital nos revela que gêneros presentes de forma cotidiana na nossa sociedade, como redes sociais, currículo *web*, páginas da *internet*, *fanfictions*, *tiktok*, *memes*, *graphics interchange format (GIF)*, *blogs*, *vlogs*, *twitter*, *shorts*, *e-mail*, *wiki*, *senhas digitais*, entre outros não estão inseridos nas aulas. Sabemos que o ensino do ILF tem como principal finalidade o preparo do discente para a comunicação intercultural em situações reais de interação discursiva para as práticas sociais letradas. Considerando que nossa sociedade já lida diariamente com gêneros discursivos digitais é, portanto, necessário que a escola seja um espaço de democratização e contato com o universo digital. Mesmo que na modalidade de ensino investigada esse contato se restrinja apenas ao papel.

A pouca presença de GDs de natureza digital nas atividades analisadas pode ser reflexo de um ponto de vista dos professores, visto que os alunos do ensino remoto mediado por portfólios fazem parte de um público que declararam não possuir acesso a nenhum tipo de recurso digital, portanto, os professores podem ter considerado que os GDs digitais não fazem parte da vivência cotidiana dos estudantes e, por esse motivo, não acharam conveniente o trabalho com esses GDs.

Diante dessa consideração, pensamos que trabalhar gêneros digitais comunga com a sociedade atual, cada dia mais visual e conectada. O digital está muito presente nas atividades cotidianas da sociedade contemporânea, mesmo que exista as desigualdades de acessos a recursos digitais, eles estão em ambientes sociais como sistematizadores de muitas de nossas ações, seja no banco, no supermercado, na Receita Federal, na casa da cidadania, nos hospitais, enfim, por toda parte lidamos com GDs digitais. Sabendo que o ensino de leitura tem como princípio a formação do aluno para atuar nas práticas sociais letradas, é imprescindível que a escola proporcione o contato dos discentes com GDs de natureza digital.

Nesse contexto, para nós é imprescindível o trabalho com GDs digitais na escola, em todas as submodalidades de ensino da educação básica. O domínio dos diversos GDs que circulam no meio social contribui para a inserção do aluno de maneira mais efetiva na comunidade, amplia suas possibilidades de interação e, portanto, contribui para a formação de cidadãos atuantes, capazes de se posicionar diante das diversas práticas sociais letradas. Documentos parametrizadores da educação básica como a BNCC (2018) já apontam que abranger os gêneros digitais no currículo escolar é essencial para o desenvolvimento do letramento multimodal.

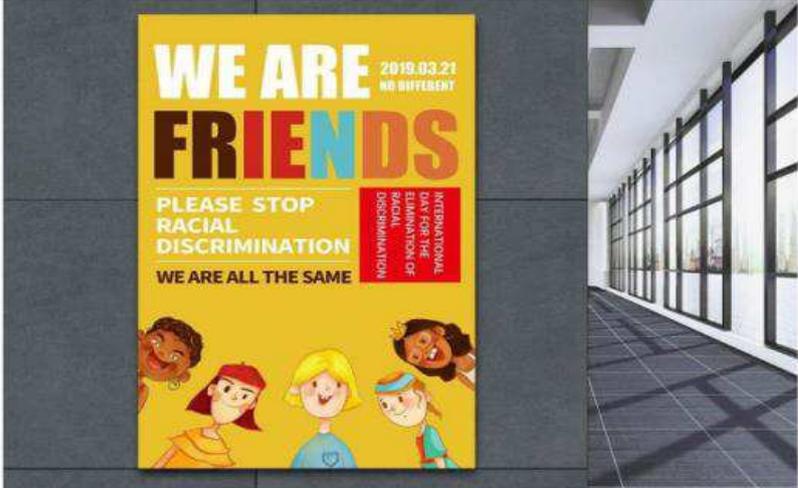
A ocorrência de uma variedade de gêneros discursivos nas atividades de leitura do nosso *corpus* é um fator positivo para que os discentes conheçam um repositório diversificado

de textos, visto que trabalhar diferentes gêneros favorece o uso adequado da linguagem em situações reais de interação discursiva e nela o indivíduo se constitui sujeito, historicamente marcado por um contexto sociocultural ideológico. Dessa forma, dominar diversos gêneros que circulam em nossa sociedade amplia a competência discursiva do aluno. Porém, o aspecto crítico aqui exposto se revela na **não** exploração do conhecimento sobre o gênero.

O foco na abordagem do GD se justifica pelo fato de consideramos que, o princípio do ensino de leitura é a formação para os domínios dos GDs que circulam em nossa sociedade. Portanto, as atividades precisam explorar a funcionalidade e aplicabilidade dos gêneros discursivos, a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso de um gênero em detrimento de outro para contextos específicos, reflexões sobre quem é o enunciador, para qual público se destina, qual a condição de produção, qual o suporte de circulação na sociedade. Além disso, necessitam atizar o posicionamento crítico do discente e envolver o contexto do aluno.

Constatamos que entre os sessenta e dois GDs presentes nas tarefas, a reflexão sobre o gênero foi abordada tão somente em vinte. Hegemonicamente, as abordagens ocorreram de forma superficial, pautando-se na classificação ou em elementos estruturais dos gêneros. Os exemplos a seguir mostram duas formas de como essas atividades se apresentam: abordagem direta e abordagem indireta do gênero.

Imagem 10: Abordagem direta e indireta do gênero, respectivamente

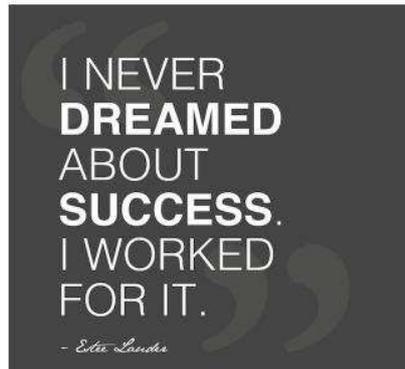


1) A que gênero pertence o texto que você acaba de ler? *

E-mail Flyer Letter

Ticket Poster

1. Leia a citação de Estee Lauder abaixo:



Source: www.oldandwisemonk.com/2018/03/i-never-dreamed-about-success-i-worked

Algumas traduções de apoio para ajudar na atividade:

*I (Eu) | Work (trabalhar) | About success (Com o sucesso) | Dream (sonhar)
Never (nunca) | For it (Para isso)*

- a) Na citação acima podemos identificar 2 verbos Regulares que estão no passado. Quais são eles?

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

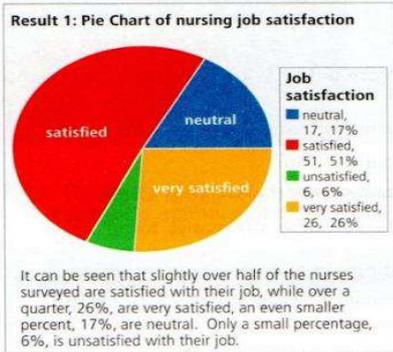
Na abordagem direta, identificamos tarefas que solicitam a classificação e/ou estruturação do gênero, ao passo que na abordagem indireta o professor apresenta a classificação do gênero no enunciado da tarefa. Essas duas formas de abordagem do gênero discursivo presentes nos exemplos supracitados representam características de diversas outras que compõem o nosso corpus.

As únicas formas de extensão do trabalho com gêneros discursivos para além da classificação se pautam no reconhecimento de elementos estruturais do gênero discursivo e de, forma muito superficial, no reconhecimento do objetivo geral/propósito do texto. Vejamos o exemplo abaixo:

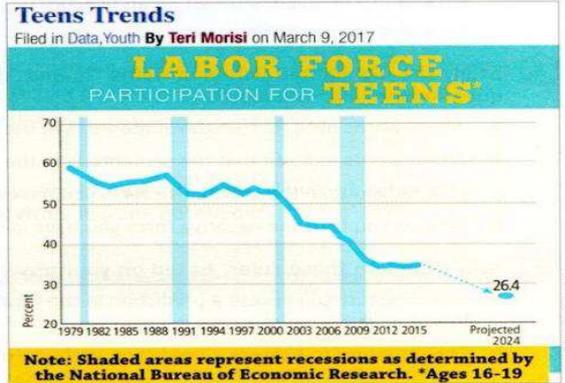
Imagem 11: Abordagem da estrutura do gênero

Observe e leia os textos abaixo

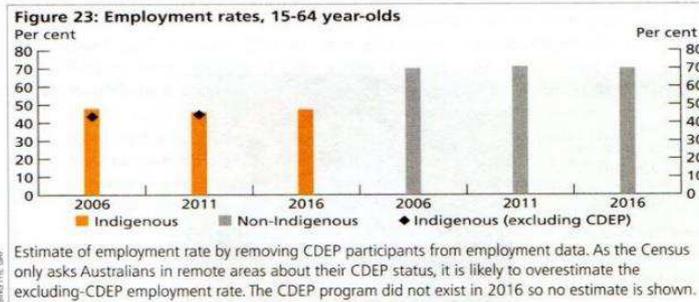
Text 1



Text 2



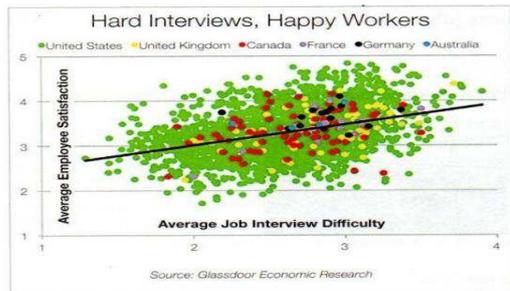
Text 3



Going further

CDEP, an acronym that is used in the graph in text 3, stands for Community Development Employment Projects, an initiative of the Australian Government to guarantee jobs for the indigenous communities in the country.

Text 4



1. Os textos acima possuem formatos diferentes, mas representam o mesmo gênero textual, ou seja, o mesmo tipo de texto. Que tipo de texto é esse?

- E-mail Notícia Entrevista Gráfico

2. Qual é o assunto abordado nos textos acima?

- Economia Trabalho Alimentação Cultura

3. Leia as descrições dos tipos de gráficos que foram apresentados nos textos. Associe cada descrição ao seu gráfico correspondente.

- A. **Bar (or column) graphs** often use rectangular bars to visually show each value and how this value can be compared to others that are displayed in the graph. The bars or columns in this type of graph can be vertical or horizontal - the higher or longer the bar, the greater the value.
- B. **Pie graphs** (also called **pie charts**) are circular graphs that visually represent the size relationship between the parts or percentages and the total amount. The "pie" is divided into sectors/ slices, which are often identified with different colors to make the interpretation of the relative size of each value easier.
- C. **Line graphs** (also called **line charts**) consist of lines that help visualize mainly the variables of something over time. It can be a single line or a group of lines, depending on the number of variables being displayed. Line graphs consist of a horizontal axis(x) and vertical axis(y) and, in most of cases, time is plotted on the x-axis.
- D. **Scatter plots** are graphs of plotted points that display the relationship between two or more sets of data and determine the extent of correlation between them(if any). If there is a correlation, the points appear concentrated near a straight line. On the other hand, if no correlation exists, the points appear randomly scattered.

- Text 1 Text 2 Text 3 Text 4

Take care! Se cuidar!

A tarefa um se pauta na classificação do GD, notamos que ao abordar a classificação nessa questão, as expressões gênero discursivo e tipo de texto são postas como sinônimos. Sabemos que apesar de existir uma inter-relação estreita entre os dois (tipos textuais são a base para gêneros discursivos, ao passo que esses se utilizam daqueles na sua estrutura), eles possuem significações diferentes. A tipologia textual abarca aspectos relacionados à composição dos textos, estruturas, características linguísticas, elementos sintáticos e lexicais (tempos verbais, escolha de vocabulário, relações de lógica). Os gêneros discursivos atendem às necessidades comunicativas que surgem em contextos sociais ideológicos, dessa forma engloba aspectos extralinguísticos.

A tarefa dois da imagem 11, superficialmente, explora a compreensão geral do texto, de forma restringida por alternativas objetivas. Em continuação, a tarefa três é focada na estrutura do gênero. Algumas outras atividades do nosso corpus tratavam do objetivo do texto, mas de uma forma breve, circunscrita em uma tarefa de múltipla escolha. Essas se encaixam mais em uma questão voltada para a compreensão e interpretação do texto do que em reflexão sobre o gênero. Esse também é o caso da tarefa nove, cuja atividade ancora-se no texto *The Parties of June* e a atividade baseada na peça publicitária, apresentadas adiante:

Imagem 12: Abordagem do objetivo do texto



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.teclasap.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.

QUESTÃO 04

Disponível em: <<http://abookabitcher.blogspot.com/>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

A leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual e para a construção do conhecimento, pois ela modifica, transforma, amplia a visão de mundo, proporciona a descoberta da realidade, das ideias, das palavras, levando o leitor até a sua plenitude humana.

A peça publicitária se destina a

- convencer o leitor a fazer a doação de uma pequena quantia em dinheiro para a expansão do acervo de uma biblioteca.
- criticar aqueles que acreditam firmemente que só é possível obter conhecimento por meio das redes sociais.
- convidar o leitor a deixar de lado a utilização das redes sociais para mergulhar no universo da leitura.
- sugerir que o leitor compartilhe, por meio das redes sociais, resenhas de seus livros favoritos com outros usuários.
- demonstrar ao leitor que é perfeitamente possível dividir o seu tempo livre entre a leitura e o uso das redes sociais.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Percebemos que a tarefa nove da imagem supracitada, assim como a quatro da peça publicitária visam reflexão sobre o propósito do texto, porém restringe a percepção do aluno por tarefas objetivas. É possível perceber que o foco é reconhecer o objetivo do texto, isso é um fato positivo, porém essa reflexão é limitada a uma única tarefa objetiva e fechada.

Os exemplos apresentados mostram o nível máximo de reflexão sobre o GD nas atividades de leitura dos portfólios. Diante desses achados, é perceptível que a contemplação do GD nas aulas de leitura se apresentam de forma superficial. Considerando que os GDs são enunciados relativamente estáveis, assim, ensinar a sua estrutura não é o foco principal, pois o que vai determinar seu estilo são fatores extraverbais (contexto, interlocutores, tempo, suporte de circulação).

Outra parte das atividades de leitura que compõem o *corpus* desta pesquisa não engloba considerações sobre os GDs. Em síntese, a maioria das atividades não trabalha nenhum tipo de reflexão sobre o GD. Ou seja, não abarcam classificação, compreensão dos efeitos de sentido provocados por um GD em detrimento de outro, a sua função social, o

reconhecimento dos aspectos extraverbais, ideológicos, socioculturais e históricos, requisitos necessários para a aula de leitura.

Porém, ressaltamos que essas atividades foram elaboradas em um momento histórico de incertezas, no qual professores, abruptamente, se depararam com uma nova forma de ensinar, sem que houvesse tempo para formações. Época na qual a carga horária de trabalho docente foi ampliada, professores precisavam atender várias submodalidades de ensino de forma simultânea. Esse fato pode ter afetado negativamente a elaboração de atividades pedagógicas, visto que a implantação das várias submodalidades de ensino remoto pode ter reduzido o tempo dedicado a produção das atividades. E ainda, o contexto pandêmico associado ao ensino remoto foi apontado por alguns pesquisadores como gatilho para o adoecimento psicológico desses profissionais.

5.2 O apagamento do gênero discursivo

Consideramos aqui que apagamento diz respeito a uma postura que utiliza o GD como pretexto para o ensino de gramática, reconhecimento do código linguístico, decodificação e compreensão de texto/vocabulário. São atividades que trazem uma concepção de texto enquanto um conjunto de palavras que se sucedem, como se a soma do significado isolado de cada uma resultasse no sentido do texto, ou seja, abordam o texto como fonte de estrutura linguística para exercícios gramaticais ou como um conjunto de palavras a serem traduzidas. Conforme já mencionado, entre os sessenta e dois GDs presentes nas tarefas, quarenta e oito não abarcavam reflexão sobre o GD. O exemplo a seguir retrata atividades dessa natureza:

Imagem 13: Atividades que não abordaram a reflexão sobre o gênero

Atividade 1



Ramón Gómez Valdés de Castillo (2 September 1923 – 9 August 1988), often credited as Ramón Valdés, was a Mexican actor of film and television. He is best remembered for his portrayal of the iconic character *Don Ramón*. He is also recognized as one of Mexico's best comedians. Born in Mexico City, he was raised in a humble and large family that moved to Ciudad Juárez when he was aged two. Valdés made his acting debut at cinema in the movie *Tender Pumpkins* (1949), appearing along with his brother, Germán Valdés, already an actor better known as "Tin-Tan", and who

introduced Ramón into the acting world.

1- QUAL É O NOME VERDADEIRO DE DON RAMÓN?

- Ramón Gómez Valdés de Castillo.
 Ramón Gómez Solva.
 Ramón Gómez Madruga.
 Ramón Gómez Medicinas.

2- QUEM FOI DON RAMÓN?

- An American actor.
 A Brazilian actor.
 A famous singer.
 A Mexican actor.

3- QUEM O INCENTIVOU A SE TORNAR UM ATOR? *

- His father.
 His brother Juárez.
 Mexican Television.
 His brother Germán.

4- QUANDO ELE ESTREOU NO CINEMA? *

1923.
 1949.
 1925.
 1988.

5- VALDÉS É TAMBÉM RECONHECIDO NO MÉXICO COMO: *

- One of the best actors.
 One of the best comedians.
 One of the most important producers.
 One of the most enthusiastic people.

Atividade 2

TEXT: Coronavirus and Food: Why There's No Warming From Health Experts

THE ASSOCIATED PRESS 3 DE ABRIL DE 2020

Is there a link between food and the new coronavirus?

The new coronavirus attaches to cells in places like the lungs. The CDC and other health experts say there's no evidence yet that the new coronavirus can make people sick through their digestive systems instead. The biggest risk is contact with other people, rather than anything you eat.

3. Which is true about the new coronavirus?
 a. It attaches to cells in your digestive system.
 b. You can get the virus by eating certain foods.
 c. There's no evidence that the new coronavirus can make people sick.
 d. It can make you sick if it gets into your lungs.
4. You're most likely to get the virus if _____
 a. you digest big pieces of food.
 b. you eat the wrong type of food.
 c. you go near other people.
 d. it attaches to your digestive system.
5. Translate from English to Portuguese.
 MINIMISE –
 HEALTHCARE –
 TACKLING –
 OUTBREAK –
 EXPERTS –
 ATTACHES –
 CELLS –
 LUNGS –
 EVIDENCE –
 HEALTH –

Bons estudos. See you soon!

Vemos, nesse exemplo, duas atividades com foco na compreensão do texto que se organizam em cinco e três tarefas respectivamente. A atividade um apresenta como texto base uma biografia, já a dois, parte do trecho de um artigo científico. Em ambas, o objetivo das tarefas é unicamente a compreensão do texto, ou seja, reconhecimento do código linguístico e as tarefas exigem apenas a decodificação do enunciado. A identificação de enunciados presentes na materialidade linguística do texto é suficiente para responder às tarefas objetivas das atividades supracitadas, as respostas são partes de cópias do texto. O apagamento do GD deu lugar ao ensino de leitura centrado na estrutura linguística do texto, que é utilizado como pretexto para o estudo de vocabulário.

Percebemos três recorrências de utilização de recortes de gêneros ao invés do trabalho com o texto completo, esse fato nos leva a refletir sobre a concepção de ensino de leitura adotada. A leitura pode significar meramente a decodificação de palavras conexas (CORACINI, 2005), dessa forma um fragmento de um texto servirá para o objetivo do professor. Ou o recorte do gênero se deve à consideração da complexidade da leitura na LE em comparação com a leitura em LM e, a partir do objetivo da atividade, o professor prefere trabalhar com fragmentos visando amenizar o esforço demandado para realizá-la. Vejamos o exemplo:

Imagem 14: Atividade a partir de recorte do texto

TEXT 2 - What will be the future? As the year 2000 gets closer, we hear many prophecies about the future. Some say that the future will be like a heaven: machines will do all of our work; we will be able to travel from New York to Paris in one hour, the world will have one government; there will be no war. Others say that the future will be like a hell: there will be too many people, there will not be enough food, we will explode the world with our bombs.

Some helpful words:

as = a medida que; gets closer = se aproximar; to get closer = aproximar; like = como; hear = ouvimos; machines = máquinas; all of = todo; be able to = poder; travel = viajar; others = outros; hell = inferno; there will be = haverá; too many = demais; enough = bastante, suficiente.

4. De acordo com o texto 2, qual a alternativa correta:

SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO E
DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Seamos todos
PARAÍBA
Governo do Estado



**EDUCAÇÃO
INOVAÇÃO**
fazem a Paraíba crescer

() a) We are not getting near the 21^o century.

() b) Most people say that future will just be like heaven.

() c) Some people think that many people will get hungry.

() d) For some, wars will come to an end.

() e) The distance between Paris and New York will become shorter.

5. De acordo com o texto 2, qual a alternativa correta:

() a) “gets” is a plural form.

() b) “closer” is a comparative form.

() c) “some” is the opposite of a few.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Essa atividade utiliza como texto base um recorte de um texto dissertativo-argumentativo³¹ e tem como foco a compreensão do texto e reflexão sobre gramática e vocabulário. A primeira tarefa, questão quatro, objetiva o reconhecimento de informações dispostas no texto, portanto é uma questão de compreensão. A segunda, tarefa cinco, intenciona a reflexão sobre aspectos de gramática e vocabulário.

Diante dos dados, a concepção de texto enquanto um conjunto de palavras que se sucedem, como se a soma do significado isolado de cada uma resultasse no sentido do texto, é predominante nas atividades analisadas. Enquanto isso, a concepção de linguagem enquanto interação discursiva é desprezada. Essa situação é inquietante, diversos estudos linguísticos já apontam para a necessidade de transformação no ensino de leitura. Porém, práticas de ensino tradicionais consolidadas no passado ainda são priorizadas no ensino da atualidade.

Essa é uma característica predominante no nosso objeto de estudo, a concepção de leitura enquanto decodificação e o apagamento do GD. Na maioria das atividades, o ensino de leitura não está atrelado às práticas sociais letradas. Adiante apresentamos um quadro que representa características das atividades de leitura analisadas:

Quadro 09: Características das atividades

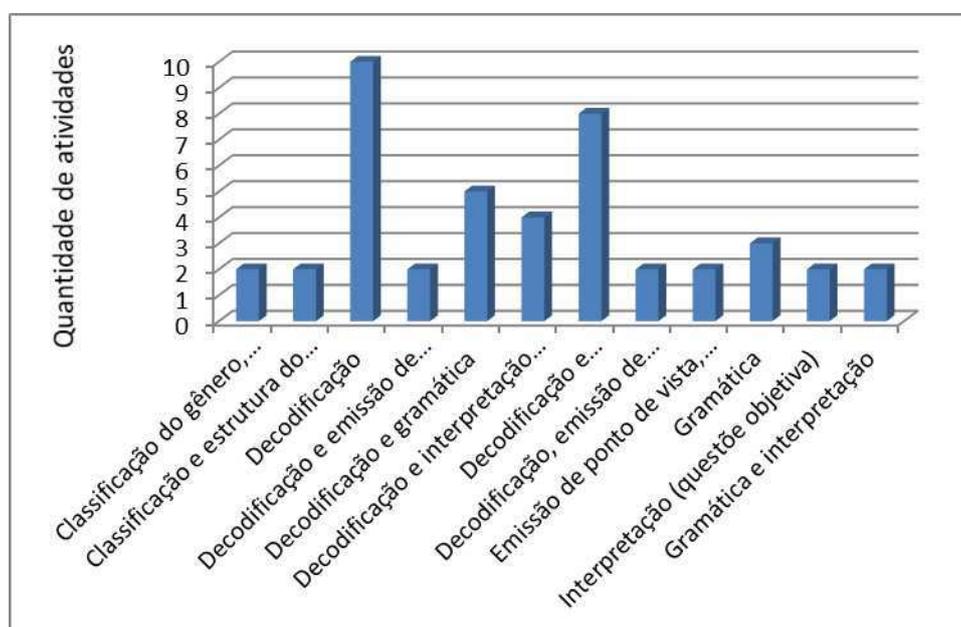
	Objetivo da atividade	Quantidade de atividades
01	Decodificação	10
02	Decodificação e vocabulário/tradução	8
03	Decodificação e gramática	5
04	Decodificação e interpretação (questão objetiva)	4
05	Gramática	3
06	Decodificação e emissão de ponto de vista	2
07	Decodificação, emissão de ponto de vista e interpretação	2
08	Classificação do gênero, decodificação e vocabulário	2
09	Classificação e estrutura do gênero e decodificação	2
10	Interpretação (questão objetiva)	2
11	Gramática e interpretação	2
12	Emissão de ponto de vista, gramática e vocabulário	2
13	Classificação do gênero e decodificação	1
14	Classificação do gênero, decodificação e interpretação	1
15	Classificação do gênero, gramática e interpretação	1
16	Classificação e estrutura do gênero e gramática	1
17	Decodificação, emissão de ponto de vista e gramática	1

³¹ Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/43091578>. Acesso em: 18 de agosto de 2022.

18	Decodificação, gramática e vocabulário	1
19	Decodificação, interpretação e vocabulário	1
20	Emissão de ponto de vista	1
21	Emissão de ponto de vista e gramática	1
22	Emissão de ponto de vista e Interpretação (questão objetiva)	1
23	Emissão de ponto de vista e reflexão	1
24	Emissão de ponto de vista e vocabulário	1
25	Emissão de ponto de vista, gramática e interpretação	1
26	Estudo do gênero e gramática	1
TOTAL		58

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Gráfico 02: Características das atividades



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É perceptível que em mais de 50% das atividades, a leitura está atrelada ao resgate do significado impresso nos signos, desconsiderando os elementos extraverbais e a subjetividade do sujeito. Nessa concepção de leitura, o aluno não participa da construção de sentido do texto com seus conhecimentos prévios, os aspectos extraverbais são desprezados. A significação do texto é imposta como se existisse um sentido único, fixo, inquestionável, sem a possibilidade ou abertura para outras leituras.

As características predominantes nas atividades de leitura que compõem o nosso *corpus* não contemplam satisfatoriamente propostas de documentos parametrizadores da Rede Estadual da Paraíba, que preveem a vivência em leitura a partir de gêneros discursivos que

façam parte do contexto dos estudantes, de importância para a vida do aluno em contexto escolar e sociocultural que provoque problematizações a partir dessas leituras a reflexões críticas, participação ativa na compreensão e na produção de gêneros discursivos, e assim, seja suporte para o engajamento social do discente.

Percebemos a ausência de leitura que desperte questionamentos, que perpassa o local e o global, que instigue reflexões. O ensino de leitura precisa incitar a reflexão sobre gêneros que circulam em nossa sociedade e estão presentes nas relações de interação discursivas que estabelecemos em nosso cotidiano, de acordo com as necessidades sociocomunicativas, contexto e objetivo. Abordar o gênero contribui também para a escrita, oralidade e o exercício do protagonismo juvenil por parte do aluno, visto que o domínio de variados gêneros dos mais simples aos mais complexos fortalece esses processos (SCHLATTER, 2009).

É necessário que o ensino de leitura seja conduzido considerando a linguagem como matéria viva, fruto das ações sociais em seus diversos usos, ou seja, é preciso pensar a aula de leitura com base em GD, pois por meio deles ocorrem a interação discursiva. Eles são necessários para interlocução humana e exercem função de controle social, inclusive ao exercício de poder (MARCUSCHI, 2008). O domínio de uma variedade de GD contribuirá para a inserção do aluno nas práticas sociais letradas, para a formação do cidadão crítico participativo e para o exercício ativo da cidadania. No nosso *corpus*, embora tenhamos identificado grande quantidade de GDs nas atividades analisadas, existe carência em relação a sua abordagem quanto às funções sociais. Refletir sobre a função social dos GDs é fator indispensável para a formação integral do estudante, dado que essa compreensão amplia a participação e o engajamento social. Esse conhecimento é a chave para o desenvolvimento humano; quando se amplia o leque de comunicação, se ampliam as chances de aprendizagem, desenvolvimento e as relações em sociedade.

5.3 A estrutura do enunciado e a entonação: avaliação social dos enunciados neutra em relação ao contexto do ensino remoto mediado por portfólios

Podemos considerar que para o ensino de leitura, os enunciados se configuram como uma ferramenta de orientação; a forma como o enunciado é formulado influenciará diretamente nas reflexões dos alunos acerca do texto. A partir dele, o aluno irá traçar caminhos para formulação de uma resposta. Nesse sentido, a forma como professor faz o uso da palavra tem grande relevância para o processo de ensino de leitura, por suscitar no aluno uma determinada reflexão e ressignificação dos textos, em uma perspectiva dialógica, 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).

Diante dessa percepção, esta seção de análise se dedica, prioritariamente, a olhar as formas enunciativas das atividades e tarefas que compõem nosso *corpus*, visando observar a sua composição/construção. Especificamente, vamos analisar a entonação e a escolha das palavras através de uma perspectiva dialógica, ou seja, que considere as os entornos da linguagem, toda a ideologia que a envolve, de forma a mostrar que no processo de ensino de leitura, quando levamos em conta a dialogicidade que a submerge, podemos através dos gêneros discursivos escolhidos e da construção dos enunciados das atividades e tarefas promover o engajamento discursivo de forma mais participativa e reflexiva por meio da leitura.

5.3.1 A estrutura do enunciado

Os enunciados de atividades escolares tendem a apresentar diferentes estruturas, que variam de acordo com a intencionalidade do enunciador. Podendo ser comandos diretos (sem contextualização), comandos mais completos que trazem contextualização, dentre outros. Ataíde (2017) ao analisar enunciados de atividades e tarefas escolares encontrou as seguintes estruturas: (1. Comando (C); 2. Texto + Contextualização + Comando (TCC); 3. Contextualização + Comando (CC); 4. Texto + Comando (TC). A partir dessa pesquisadora, considerando que a forma de estruturação de atividades e tarefas também interfere na interação discursiva por elas demandada, dedicamo-nos também em apontar a estrutura dos

enunciados das atividades, cujas caracterizações encontradas se realizam nas seguintes formas:

- Contextualização + comando inicial + texto + comandos - (CCiTC);
- Comando inicial + texto + comandos - (CITC);
- Comando inicial + texto + informação complementar + comandos - (CITIC);
- Comando + texto - (CT);
- Comando + texto + complemento do comando - (CTCc);
- Comando inicial + texto + tradução de vocabulário + comandos - (CITTvC);
- Comando inicial + contextualização + texto + informação adicional + comandos - (CICTIC);
- Comando inicial + texto + orientação + comando - (CITOC);
- Contextualização + comando + texto + complemento do comando - (CCTCc);
- Contextualização + texto + comandos - (CTC);
- Orientação + comando inicial + texto + comandos - (OCITC);
- Texto - (T);
- Texto + comando - (TC);
- Texto + tradução de vocabulário - (TTv);

Quadro 10: Quantidade de Enunciados Encontrados com Base na Estrutura da atividade

Estrutura do enunciado	Quantidade de atividades encontradas
TC	16
CITC	11
CCiTC	5
CT	4
CTCc	4
CITTvC	4
CTC	3
OCITC	3
CITOC	2
CCTCc	2
T	1
CITIC	1

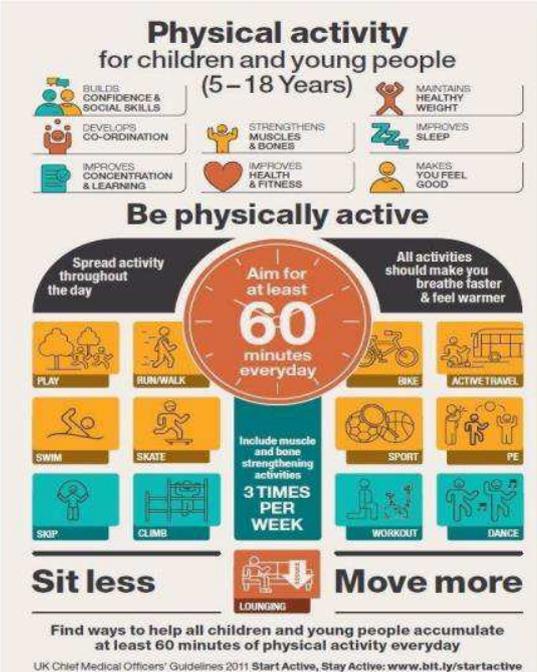
TTv	1
CICTIC	1
Total	58

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A partir desses dados, constatamos que a predominância é de atividades de leitura que apresentam as estruturas Texto + comando(s) e Comando inicial+ texto + comandos. Ao falarmos em comando inicial, estamos nos referindo a um enunciado simples, que quase que predominantemente se apresenta voltado para a atividade em um todo, porém em alguns casos remetem apenas ao texto base para a atividade, como em: “Leia o texto abaixo.”; já o termo comando(s) é utilizado para nos referirmos ao(s) comando(s) das tarefas que compõem uma determinada atividade de leitura.

Observemos:

Imagem 15: Atividade com Estrutura Comando inicial + texto + comando(s)

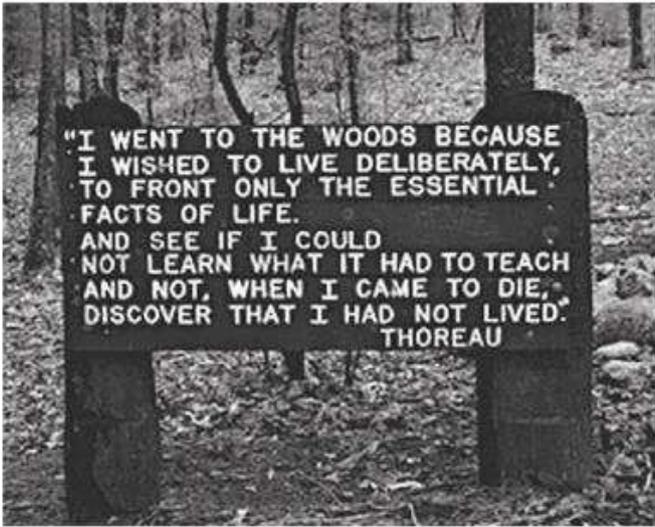
Comando inicial e texto	Comandos
<p>Leia o cartaz e responda as questões:</p> 	<p>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARAIBA Governo do Estado EDUCAÇÃO INOVAÇÃO fazem a Paraíba crescer</p> <p>1. Qual é o propósito do texto? *</p> <p>a) Mostrar que crianças e jovens devem ser fisicamente ativos e as atividades que eles podem fazer. b) Mostrar que as crianças não precisam fazer atividades físicas. c) Que atividades físicas não devem ser feitas todos os dias por crianças e adolescentes. d) Mostrar quais atividades físicas que crianças de 1 a 5 anos podem fazer.</p> <p>2. O texto mostra alguns benefícios que as atividades físicas podem proporcionar às crianças e jovens. Marque o benefício que não consta no texto. *</p> <p>a) Manter um peso saudável. b) Melhorar o sono. c) Desenvolver a coordenação. d) Melhorar o comportamento.</p> <p>3. Quanto tempo as pessoas deveriam gastar praticando atividade física diariamente? *</p> <p>a) No máximo 60 minutos b) No mínimo 60 horas c) No mínimo 60 minutos d) Em média 2 horas</p> <p>4. Qual a atividade diária abaixo que não aparece no texto. *</p> <p>a) Dançar b) Surfar c) Correr e caminhar d) Nadar</p> <p>5. Marque a alternativa correspondente a tradução do verbo SKIP encontrado no cartaz acima: *</p> <p>a) Dançar b) Nadar c) Pular d) Correr</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Percebemos que tanto as atividades com estruturas Texto + comando (s) quanto as com Comando inicial+ texto + comandos mostram-se de forma direta, sem contextualização e orientações adicionais que contribuam para amenizar as barreiras impostas pela modalidade de ensino remoto, a qual estamos investigando. Acreditamos que a forma como a atividade está estruturada reflete a intencionalidade do professor enunciador e precisa estar alinhada ao contexto de produção que, por sua vez, é demarcado por aspectos socioculturais e históricos que envolvem os sujeitos, assim a atividade precisa ser um evento situado e, além disso, estar em consonância com os objetivos do docente.

Percebemos três diferentes estruturas que envolvem contextualização, CCiTC, CCTCc, CTC, totalizando dez ocorrências. Conforme a imagem adiante:

Imagem 16: Atividades que apresentam contextualização

CTC	CCTCc
<p style="text-align: center;">Identidade Cultural</p> <p>Dentre as manifestações culturais do Nordeste brasileiro, os festejos juninos configuram uma das maiores expressões da nossa identidade. Chegada ao Brasil pelas mãos portuguesas, a festa religiosa da tradição católica cristã juntou as características regionais práticas do mundo rural e as tradições afro-indígenas, as crenças e superstições e as com base de milho. Representando assim, os costumes e tradições do povo nordestino.</p> <p style="text-align: center;">The Parties of June</p>  <p>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 Catholic Saints: Saint Anthony – 13th June, Saint John – 24th June and Saint Peter – 29th June.</p> <p>The church fair, usually with a charity bazaar, is called 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 caipira (caipira) with straw hats and checked shirts or dresses. São João celebrates married couples dance a kind of square dance called a quadrilha which features a mock wedding with a bride and groom. June is the time of the corn harvest, so special dishes are prepared made with corn. Cachaça 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 is an edible pine seed is also very popular. A typical drink is the quentão. As the name suggests it is a hot alcoholic drink with ginger and usually cachaça – a kind of rum made from sugar cane commonly known as pinga. Bonfires and firework displays are also important features of the two-week celebrations.</p> <p><small>CARVALHO, Ulisses wenby de. Festa junina: como se diz 'festa junina' em inglês. Disponível em: https://www.tecdsap.com.br/festa-junina/ Acesso em: 30 de maio de 2019.</small></p> <p style="text-align: center;">Text comprehension</p> <p>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? <input type="checkbox"/> 10 days <input type="checkbox"/> 14 days <input type="checkbox"/> 30 days</p> <p>9) What is the main objective of that text? <input type="checkbox"/> to sell many items at the Festa Junina <input type="checkbox"/> to explain that many people dance a lot <input type="checkbox"/> to tell us about what Festa Junina is.</p>	<p>1 - Henry David Thoreau (12 de julho de 1817 – 6 de maio de 1862) se destacou como um ensaísta, poeta, naturalista e filósofo americano. Abandonou o convívio com a humanidade e se refugiou em uma cabana nos bosques, às margens do Lago Walden, em Massachusetts. Viveu lá de março de 1845 a setembro de 1847. Com base no texto de sua autoria, na imagem retirada do livro Walden, Thoreau se refugiou nos bosques porque... *</p>  <p>A- Sentia uma profunda necessidade de encontrar a essência da vida e aprender, antes de morrer, o que ela tinha para ensinar. B- Queria se ver definitivamente livre de toda a hipocrisia que imperava largamente na sociedade americana de sua época. C- Defendia o retorno à natureza como a única forma de reencontrar o equilíbrio que é perdido quando nos inserimos no meio urbano. D- Admitia que tinha uma dificuldade intrínseca de lidar com pessoas e optou pelo isolamento como forma de conduzir sua vida. E- Resistia à ideia do progresso como agente catalisador de mudanças políticas e econômicas e transformador da sociedade.</p>

CCic

O que é a dignidade da pessoa humana?

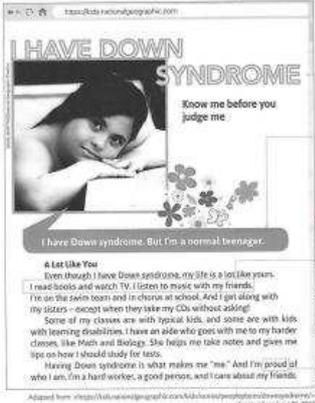
... a dignidade da pessoa humana é algo inerente a nós. Ninguém pode retirá-la de você, pois ela faz parte da sua essência. Justamente por isso, qualquer tentativa de ferir esse princípio pode ser julgada criminalmente.

Hoje, inclusive, uma conexão direta entre esse conceito e o conjunto de direitos fundamentais, que garantem a igualdade a todos os cidadãos.

Alguns exemplos são o direito à vida, à liberdade religiosa, à liberdade de expressão, à igualdade de gênero, à segurança, à educação, acesso ao transporte público, à moradia, à saúde, à previdência, ao trabalho, proteção às crianças, entre outros.

Fonte: <<https://www.abceadid.com.br/NovasDignidade/>>

- Vamos fazer a leitura do TEXT abaixo e responder ao que se pede:



I HAVE DOWN SYNDROME

Know me before you judge me.

I have Down syndrome. But I'm a normal teenager.

Let Me Like You

Even though I have Down syndrome, my life is a lot like yours. I read books and watch TV. I listen to music with my friends. I'm on the swim team and in chorus at school. And I get along with my sisters - except when they take my CDs without asking!

Some of my classes are with special kids, and some are with kids with learning disabilities. I have an aide who goes with me to my harder classes, like Math and Biology. She helps me take notes and gives me tips on how I should study for tests.

Having Down syndrome is what makes me "me." And I'm proud of who I am. I'm a hard worker, a good person, and I care about my friends.

Adapted from https://www.independenews.com/feature/young-people-with-down-syndrome - Accessed on June 26, 2019

2 - What do you know about Down Syndrome?

Down Syndrome is a genetic disorder.

It causes learning disabilities in children.

It occurs when an individual has an extra chromosome.

All people with down syndrome have the same personality and ability.

3 - Sabemos que palavras cognatas "...são aquelas que possuem a mesma origem, com grafias iguais ou semelhantes, e o mesmo significado, podendo possuir pequenas discrepâncias". Assinale as palavras que pertencem ao texto e que podem ser chamadas de cognatas:

classes.

syndrome.

marry.

Biology.

4 - According to the text, mark the correct alternatives:

She doesn't think about her future.

She has Down syndrome, her life is a lot like everyone.

She's not a hard worker, a good person, and she doesn't care about her friends.

She has an aide who goes with her to her harder classes, like math and biology.

5 - The phrase "And I'm proud what I am", in Portuguese is:

E eu me esforço pra ser quem eu sou.

E eu me esforço pra ser melhor do que eu sou.

E eu me envergonho de quem eu sou.

E eu me orgulho de quem eu sou.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A contextualização na atividade de leitura se configura como um ponto importante, que contribui para aproximar o enunciado a situações cotidianas que envolvem os discentes, dessa forma apresenta informações que interligam o texto com um contexto relevante para o aluno, que o incentiva a reflexão sobre determinado tema, apresenta informações que são importantes para a significação do texto. Para a modalidade de ensino remoto, a contextualização ganha mais relevância, a forma como se apresenta nas atividades acima representa muito para a significação dos textos e para o envolvimento do aluno com a atividade.

Encontramos também, mesmo que em pouca quantidade, atividades que expõem orientações em suas estruturas. Um total de três atividades mostravam essa organização.

Vejamos:

Imagem 17: Atividade que apresenta a estrutura OCITC

Atividade para o portfólio 3º Bimestre – 2º ano

*Para melhor compreender o assunto e realizar a atividade, o aluno poderá pesquisar o [Simple Present](#), em sites da internet, gramáticas da Língua Inglesa e livros didáticos. Bons estudos! [Teacher, Jessy](#).

Simple Present

Read the text below and then answer the following questions.

Jane is a very intelligent teenager. She is fifteen years old and has two brothers. She goes to school in the morning and helps her parents in the afternoon. In the evening, she studies English at a school. She loves ice cream and barbecue; she eats an ice cream every day and, on the weekend, she eats barbecue. Her brothers don't like to study but they help their parents too. They want to open a small restaurant because they like to work with food. Jane likes science and she wants to be a doctor. Her father tells her that it is necessary to study a lot to be a doctor. Jane tells her father: "Yes, you are correct. This is my dream and I know it is possible because I am dedicated." Jane's family has problems but they believe there are solutions and they never give up. Jane doesn't have everything she wants but she works hard.

- 1- How many Brothers does Jane have? _____
- 2- When does Jane go to school? _____
- 3- When does she help her parents? _____
- 4- What does she do in the evening? _____
- 5- What does she study at school? _____
- 6- What does she love? _____
- 7- And you, what do you love? _____

At

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme a imagem 17, a atividade apresenta orientações ou dicas para facilitar a estudo quase autodidata do aluno, nota-se que o professor indica fontes de pesquisa que requerem internet e fontes que não exigem ferramentas digitais; dessa forma, ele contempla os alunos que não possuem acesso a essas ferramentas. Isso é extremamente importante, tendo em mente que queremos uma educação inclusiva, fatores como esses são relevantes para o ensino remoto mediado por portfólios, dado que o portfólio é o único meio de interação professor e aluno, assim orientações irão contribuir para o estudo do discente.

Outra característica que percebemos foi a presença da tradução de palavras chaves do texto. Acreditamos que tradução de parte do vocabulário foi uma estratégia pensada visando facilitar a realização das atividades. Visto que, nessa categoria de ensino não há o contato face a face entre professor e aluno, e que o estudante dessa modalidade educacional não tem acesso à internet e/ou ferramentas digitais para pesquisa. Enfim, representa um método de ensino. Dentre as atividades encontradas, cinco apresentam tradução de vocabulário, conforme apresentamos nos exemplos abaixo:

Imagem 18: Atividade que apresenta estrutura CITTvC

CITTvC

➤ Observe a citação de Don Adams abaixo:

**I DOUBTED, I
QUESTIONED, I
CHALLENGED,,**

QUOTEHD.COM Don Adams

• Algumas traduções para ajudar na atividade:

Challenge = Desafiar
I = Eu
Doubt = Duvidar
Question = Questionar

ATIVIDADE

1. Como podemos traduzir a citação que está escrita na imagem?
2. Se você pudesse continuar essa citação com suas próprias palavras, o que você diria?
3. Você tem uma citação favorita? Se sim, cite-a.

4. Sabendo que todos os verbos abaixo são REGULARES, passe-os para a forma do passado.

a) Work	b) Talk
b) Move	d) Live

Agora vamos praticar as estratégias e dicas de interpretação com textos da Língua In

TEXT 1. There is a story about President John Kennedy of the United States and President Adolfo Mateos of Mexico. They were in Mexico, riding in a car. President Kennedy looked at President Lopez's watch and he said: "you have a beautiful watch". President Lopez then took his watch, and gave it to President Kennedy as a gift. President Kennedy said: "No, you shouldn't do that". President Lopez said: "In my country, if somebody really likes something, we give it to them. It is a custom." President Kennedy was happy. A little while later, President Lopez said to President Kennedy: "My, what a beautiful wife you have!".

Some helpful words:

riding = andando (rodando); took = tirou; as = como; gift = presente; shouldn't = não devia; custom = costume, hábito; little while = um pouco depois; later = depois.

1. De acordo com o texto 1, qual a alternativa correta:
 - () a) President Kennedy was not in Mexico with his President.
 - () b) In the USA if a visitor likes something, people give it to him.
 - () c) President Lopez liked President Kennedy's wife.
 - () d) President Kennedy immediately accepted President Lopez's watch.
2. De acordo com o texto 1, qual a alternativa correta: *
 - () a) "Riding" can be correctly replaced by traveling.
 - () b) "My" refers to President Kennedy's country.
 - () c) "A little while later" is not the same as after some time.
3. De acordo com o texto 1, qual a alternativa correta:
 - () a) "Story" is the same as history.
 - () b) "Watch" is the present tense of a verb.
 - () c) "Took" is not the past form of take.
 - () d) "Custom" is related to tradition.

Fonte: Dados da pesquisa.

Trataremos adiante da análise dos enunciados das atividades e tarefas de leitura, sabendo que o “índice substancial do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário” (BAKHTIN, 2000 [1999], p. 320). Dialogicamente falando, os enunciados³² são por natureza voltados para o outro, orientados socialmente, recebem contornos ideológicos, falam além dos aspectos da língua, gramaticais e textuais, ou seja, carregam consigo elementos extra verbais, subentendidos- contexto, interlocutor, conteúdo. Isto posto, os interlocutores, professor e alunos, estabelecem relações dialógicas a partir da interação discursiva, em uma rede de vozes em que o sujeito aluno vai compreender o signo linguístico, a enunciação, refletir, retomar, ressignificar. Visto que, ao elaborar uma atividade o intuito do professor é que o aluno compreenda o enunciado e a partir dessa compreensão, produza outros enunciados como forma de resposta, por natureza dialógica.

Desse modo, para nosso contexto de pesquisa, os enunciados de atividades tendem a revelar uma relação social específica entre professor e aluno, interlocutores desse processo

³² Ao nos referirmos a enunciados de atividades, estamos remetendo ao GD utilizados para

comunicativo, situados em um contexto também específico, o ensino remoto. Nossa preocupação se pauta no fato dos enunciados estarem adequados ou não as especificidades que envolvem a elaboração de enunciados de atividades, especialmente, para essa modalidade de ensino, entendendo ser esse um fator que representa muito para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

5.2.2 A entonação: avaliação social dos enunciados predominantemente neutra em relação ao contexto do ensino remoto mediado por portfólios

Conforme apresentamos no capítulo teórico, a entonação desempenha o papel mais elementar na construção do enunciado, ela é determinada pelo contexto e o auditório, por meio da entonação é realizada tanto a escolha das palavras quanto a sua ordenação, assim a entonação é a expressão da avaliação social do contexto e auditório (VOLÓCHINOV, 1930). Os enunciados das atividades³³ do nosso *corpus* representam a avaliação social do contexto/ensino remoto mediado unicamente por material impresso e do auditório/alunos em tempo de pandemia que afirmam não possuem acesso à internet e/ou recursos digitais para terem acesso a outra submodalidade de ensino remoto.

Para nossa pesquisa, a avaliação da entonação engloba a escolha das palavras/signos (palavras-chave para a atividade), contextualização, orientação complementar, interligação de elementos para construção de sentidos, comandos secundários e marcas tipográficas (elementos em destaque, cores, negrito, itálico, fontes entre outros), esses elementos nos permitem compreender a entonação de enunciados escritos. Entretanto, ressaltamos que para enunciados orais, a entonação é representada também pelo tom da voz, o olhar, o gesto, o franzido da testa, pela escolha das palavras, a distribuição composicional, entre outros.

³³ Nesta seção de análise o sentido da palavra enunciado são dois: os enunciados das atividades e tarefas escolares, gênero discursivo utilizado no processo de ensino/aprendizagem, que engloba sequências didático-discursivas objetivando fazer agir o discente no sentido de realizar o que está proposto nos enunciados; o outro é o enunciado concreto a unidade real do discurso que está voltado para a linguagem verbal em uso, ou seja, o enunciado concreto norteado por três princípios: a *alternância de locutores*, em que o locutor, ao elaborar um enunciado, já pressupõe a presença do outro e espera que uma resposta seja dada em forma de concordância, adesão, objeção, execução etc., o *acabamento* específico do enunciado “é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior” e a relação do enunciado com *os parceiros* da comunicação verbal, ou seja, a relação do enunciado com o seu próprio autor e com os outros parceiros do ato comunicativo.

Conforme já exposto no decorrer desta dissertação, a produção de enunciados engloba vários aspectos (signos, e fatores ideológicos) e impreterivelmente envolvem a subjetividade do sujeito. Na produção de enunciados de atividades e tarefas escolares não é diferente, são esses os seus elementos constituintes. No entanto, a prática que envolve a construção desses enunciados requer acuidade nas escolhas linguísticas, que precisam se apresentar de forma clara e situada para que o objetivo da atividade seja alcançado.

Voltando nosso olhar para elementos subentendidos, extraverbais dos enunciados, logo pensamos na (*situação, auditório, conteúdo*) responsáveis pela produção de sentido. Os enunciados das atividades escolares são orientados para os alunos e pressupõem impreterivelmente a consideração da inter-relação *sócio-hierárquica* existente entre os interlocutores, ou seja, a “*orientação social do enunciado*”. “O *auditório* do enunciado (presente ou presumido, fora do qual, [...] não ocorreu nem pode ter ocorrido nenhum tipo de ato de comunicação discursiva) reflete-se justamente na orientação social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p.280).

Dito isto, os enunciados do *corpus* da nossa pesquisa são condicionados pela avaliação social do contexto pelos interlocutores. Para construção dessas foi necessário uma expressão material, os signos (linguagem verbal e/ou não verbal) organizada em três elementos (a entonação, a escolha e a disposição das palavras). O contexto de ensino e o auditório (alunos que declararam não possuir acesso à internet e/ou ferramentas digitais para ter acesso a outras modalidades de ensino remoto) determinaram ou deveriam determinar a entonação, e por meio dela foram realizadas tanto a escolha das palavras quanto a sua ordenação. Visto que, a entonação é entendida como a maneira de falar, o tom volitivo da palavra, a expressão da avaliação social.

Acreditamos que o contexto que envolve a interligação entre professor e aluno pressupõe o professor como agente comprometido com o processo de ensino. E, dessa forma, cauteloso em suas ações, que considera todas as sutilezas e detalhes do contexto social dos interlocutores, para, assim, promover a aprendizagem do aluno. Estendemos essa visão a elaboração de atividades e tarefas escolares, tendo em conta que “*todos os enunciados serão construídos [...] do seu ponto de vista; as suas opiniões e avaliações possíveis determinarão tanto o som interior (ou exterior) da voz (entonação), quanto a escolha das palavras e a sua distribuição composicional.*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 276-277).

Diante dessa percepção, nesta seção dispomo-nos a olhar **a entonação** dos enunciados das atividades e tarefas do nosso *corpus*, conforme já apresentado isso engloba a escolha das palavras/signos (palavras-chave para a atividade), contextualização, orientação

complementares, interligação de elementos para construção de sentidos dos enunciados das tarefas, comandos secundários e marcas tipográficas (elementos em destaque, cores, negrito, itálico, fontes), esses aspectos nos permitem compreender a entonação de enunciados escritos. Porém, ressaltamos que algumas atividades, mesmo possuindo marca tipográfica foram classificadas como neutras pelo fato de considerarmos uma marca simples ao ponto de não contribuir de forma tão significativa para a enunciação da atividade. Exemplo, algumas atividades possuíam apenas a organização numérica do enunciado ou o título em negrito.

Defronte ao *corpus* desta pesquisa, descobrimos que a generalidade é de atividades que mostram **neutralidade** na construção dos enunciados. Essas atividades não apresentam características situadas para o ensino remoto, pensadas para amenizar os impactos da falta de contato direto entre professor-aluno e aluno-aluno. São atividades que se usadas para o ensino presencial, aspectos relacionados a clareza ou a promoção de meios que facilitem sua realização poderiam ser amenizados com a interação professor-aluno e aluno-aluno, mas para a submodalidade de ensino a qual investigamos são ainda mais pertinentes de construção mais minuciosa.

Na sequência apresentamos alguns exemplos de atividades que apresentam neutralidade em relação ao contexto de ensino remoto mediado por portfólios.

Imagem 19: Atividade neutra em relação ao ensino remoto (exemplo 1)

What a Wonderful World

Assistir o vídeo em que Louis Armstrong diz, em um inglês bem coloquial, com muitas expressões de gíria, o que poderia ser uma introdução à canção What a Wonderful World, que ele canta num belo clipe, disponível em: <www.youtube.com/watch?v=2nGKqH26xlg> (acesso em: 13 abr. 2016).

Louis Armstrong (1901-1971), American musician, nicknamed Satchmo, or Pops, one of the greatest artists in jazz history. This is what he says in that introduction:

"Some of you young folks been* saying to me, 'Hey Pops, what do you mean What a Wonderful World? How about all them* wars all over the place? Do you call them wonderful? And about hunger and pollution? That ain't* so wonderful either'. Well, how about listening to old Pops for a minute? Seems* to me, it ain't* the world that's so bad but what we're doing to it. And all I'm saying is, see, what a wonderful world it would be if only we'd give it a chance. Love, baby, love. That's the secret, yeah. If lots more of us loved each other, we'd solve lots more problems. And this world would be better. That's what old Pops keeps saying."

(spoken intro to What a Wonderful World, 1970 version)

*slang expressions: been = have been; them = the; ain't = isn't; seems = it seems

Em seguida, responder as questões abaixo:

1. Answer the questions about the text.

a) Does everybody agree with Louis Armstrong about the message of What a Wonderful World?
 Yes, they do. No, they don't.

b) Do some young folks question him about it? Yes, they do. No, they don't.

c) Do they also call it a wonderful world? Yes, they do. No, they don't.

d) When Pops answers, does he admit something bad about the world?
 Yes, he does. No, he doesn't.

e) What's the magic word, the secret to a better world, according to Pops?
 anger hate love cruelty violence

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na composição da atividade supracitada temos um comando inicial, um texto e uma tarefa objetiva de múltipla-escolha. O comando inicial é uma sequência injuntiva contextualizada que visa levar o aluno a assistir a um vídeo. Esse comando atenderia as

necessidades de outras submodalidades de ensino, no entanto não está adequado para o ensino mediado por portfólios, tendo em vista que os estudantes dessa modalidade afirmam não possuírem acesso à internet e/ou recursos digitais. Dessa forma, esse enunciado não se aplica para esse público, em outras palavras é um comando que provavelmente os alunos não conseguirão atender.

O texto base para a tarefa é um misto de biografia de um músico e um trecho de sua fala, a qual deduzimos ser a transcrição do vídeo mencionado no comando inicial. Na sequência são apresentadas expressões coloquiais e suas respectivas representações no idioma formal. A tarefa abarca a decodificação e interpretação do texto, sendo circunscrita por enunciados de múltipla escolha, quase predominantemente é formulada em torno de escolha afirmativa ou negativa em relação a questão, o que consideramos ser muito limitado para uma atividade de leitura.

Esse é um exemplo de atividade que não se apresenta de forma totalmente clara, não apresenta elementos facilitadores para a construção de sentidos (imagens, destaques), além de não apresentar orientações/esclarecimento a seu respeito. Esse aspecto influencia diretamente na atitude responsiva do aluno, tendo em vista que as particularidades do enunciado refletem a finalidade do ato discursivo e provocam o aluno em uma situação de interação verbal em nível de estilo e composição na formulação do ato responsivo. Diante das características dessa atividade, caso o aluno não compreenda a sua intencionalidade ou não encontre meios para uma atitude responsiva responsável, ele pode simplesmente não se comprometer com a atividade, mesmo a tendo realizado, nesse caso haveria ainda mais prejuízo no processo educacional.

Segue outro exemplo:

Imagem 20: Atividade neutra em relação ao ensino remoto (exemplo 2)

TEXT 2 - The United States believe that we must increase productivity in the third world, but in doing so, we must not lose sight of our mission of raising the standard of living of the poor people in these countries. The means for helping the poor is to increase productivity of all sectors of a society. The United States

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA  *Paraíba* GOVERNO DO ESTADO  EDUCAÇÃO INOVAÇÃO *fazem a Paraíba crescer*

believe that the less developed countries (LDCs) need outside help, but the question is more than resource transfers. (LDCs) can often do a lot of themselves by changing their policies.

3. De acordo com o texto 2 : *

- There is not disagreement on the end goal of development in LDCs.
- The United States believe increased productivity and a better standard of living are incompatible.
- There is not a lot LDCs could do to help their own development.
- The major purpose of development as increased productivity should be to improve the lives of the poor.
- Increased production automatically means an improved standard of living.

4. Em referência ao texto 2 : *

- "Third world" and "LDCs" are not used refer to the same thing.
- "End goal" means "the desired conclusion of".
- "All sectors of a society" means "all religious groups in a country".
- "Outside help" doesn't mean "assistance originating from foreign sources".
- "Productivity" means "those things produced".

5. Em referência ao texto 2 : *

- "Means" is the third person singular of the verb "to mean".
- "so" refers to "increasing productivity".
- "helping" is a gerund.
- "themselves" refers to "the United States".
- "policies" is the plural form of "policy".

Fonte: Dados da pesquisa.

O exemplo acima mostra uma atividade de compreensão textual composta por um G e três tarefas. A atividade apresenta apenas linguagem verbal, os comandos das tarefas são simples e padronizados. Não identificamos características pensadas para amenizar as barreiras do ensino mediado por portfólios. Em suma, é uma atividade que não apresenta imagens, destaques, fontes para pesquisa ou orientações complementares. Para mais, é unicamente composta por enunciados objetivos, esse fator, assim como na atividade da imagem anterior, também colocará em dúvida a avaliação da atividade, tão necessária ao processo de ensino, pelo fato de permitir ao professor a reflexão sobre o processo de aprendizagem e também sobre sua metodologia. Isso por que, mesmo que o aluno não consiga significar a atividade ele pode realizá-la de forma não comprometida com sua aprendizagem.

A maioria dos enunciados das atividades e tarefas analisadas possuem um cunho estruturalista, uma abordagem tradicional de ensino que priorizam a decodificação do texto. Acreditamos que atenderia melhor ao contexto de educação contemporâneo a construção de enunciados ancorados, prioritariamente, nas contribuições da AC, ao passo que a abordagem comunicativa tem como finalidade principal a interação discursiva, prioriza situações reais de uso do idioma, vivências práticas que permite ao aluno a percepção da língua como matéria viva, que está sempre em transformação, ou seja, o entendimento do caráter ideológico da linguagem. Sentimos a necessidade de sequências injuntivas que provocassem a interação discursiva ativa, atitude responsiva responsável, colocação do sujeito aluno.

Vejamos outro exemplo com essas mesmas características:

Imagem 21: Atividade neutra em relação ao ensino remoto (exemplo 3)

TEXT: German Hospital Creates Drive-Through for Coronavirus Tests AFP 13 DE MARÇO DE 2020

In the small German town of Gross-Gerau, you don't go to the drive-through for a Burger and fries. You go to get tested for the novel coronavirus.

Designed to minimize exposure to medical staff and patients, the drive-in at the local hospital is one of several unexpected ways healthcare providers are tackling a fast-spreading outbreak that has killed over 500 people across Europe.

1. In Gross-Gerau, _____
 - a. There is a special restaurant for patients with coronavirus.
 - b. people can't get checked for the novel coronavirus.
 - c. there is a new drive-through restaurant.
 - d. people can get checked for coronavirus from their cars.
2. Why did the hospital make a drive-through?
 - a. because people in Gross-Gerau don't have a lot of free time.
 - b. because many people with coronavirus are scared of the hospital.
 - c. because it is dangerous for medical staff to be near sick patients.
 - d. because people with the novel coronavirus cannot walk.

TEXT: Coronavirus and Food: Why There's No Warming From Health Experts THE ASSOCIATED PRESS 3 DE ABRIL DE 2020

Is there a link between food and the new coronavirus?

The new coronavirus attaches to cells in places like the lungs. The CDC and other health experts say there's no evidence yet that the new coronavirus can make people sick through their digestive systems instead. The biggest risk is contact with other people, rather than anything you eat.

3. Which is true about the new coronavirus?
 - a. It attaches to cells in your digestive system.
 - b. You can get the virus by eating certain foods.
 - c. There's no evidence that the new coronavirus can make people sick.
 - d. It can make you sick if it gets into your lungs.
4. You're most likely to get the virus if _____
 - a. you digest big pieces of food.
 - b. you eat the wrong type of food.
 - c. you go near other people.
 - d. it attaches to your digestive system.
5. Translate from English to Portuguese.
 - MINIMISE –
 - HEALTHCARE –
 - TACKLING –
 - OUTBREAK –
 - EXPERTS –
 - ATTACHES –
 - CELLS –
 - LUNGS –
 - EVIDENCE –
 - HEALTH –

Bons estudos. See you soon!

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Na imagem 21, temos uma atividade que possui dois textos e cinco tarefas, sendo quatro delas objetivas. O ponto positivo dessa atividade é o fato de abordar um tema muito relevante e debatido da época. Para essa atividade, servem as mesmas ponderações realizadas para as tarefas das imagens 19 e 20. Mais especificamente, ela não está formulada de forma situada para estudantes que não terão a presença do professor e/ou demais alunos para sanar possíveis elementos complicadores. O fato é que no portfólio estará a única interação professor e aluno e nele é pertinente conter o máximo de elementos possíveis para facilitar o estudo do aluno.

Outro fato que observamos é que ela não possui comando inicial, como por exemplo: Leia o texto, assinale a alternativa correta para cada questão abaixo. Essas atividades que apresentam neutralidade se caracterizam como comprometedoras para construção do conhecimento, visto que o gênero enunciados de atividades só fazem sentido quando situados ao contexto. É notório que as atividades são parte essencial para o processo de ensino e de aprendizagem, e precisam ser elaboradas com cautela, dado que necessita ser um evento situado ao contexto e estar em consonância com os objetivos de aprendizagem.

Compreendemos que o ensino de leitura de ILF vai muito além da decodificação, tradução de palavras. Enunciados de atividades de leitura de ILF que se limitam ao trato da língua como portadora de mensagens estáticas nos desperta questionamentos. Ao passo que cada uso da palavra traz diferença, a palavra reutilizada tem modificação no sentido, isso revela que a palavra é viva, dinâmica e acumula significações conforme o uso (ALMEIDA, 2004).

Chamou-nos atenção os objetivos e os níveis de complexidade perceptíveis nos enunciados, em maioria deles contemplam o básico do ensino de leitura (reconhecimento de informações explícitas na materialidade linguística do texto, finalidade e características do texto e interpretação. São raros os enunciados que explorem a aplicabilidade do enunciado, a interligação entre suas partes, a capacidade de resumir e generalizar, a reflexão e juízo de valor, o posicionamento crítico do aluno. Segue mais um exemplo:

Imagem 22: Atividade neutra em relação ao ensino remoto (exemplo 4)

Read the text below and then answer the following questions.

Yesterday I was at my best friend's house. We were talking about the summer vacation. Last year our summer vacation was amazing. We were really happy to talk about it. Yesterday my best friend was a bit disappointed because this year he can't travel. He has to stay at home on his vacation because his mother is sick. She was hit by a car and the doctor said she needs someone to take care of her. Yesterday it was very hot and when I was at my best friend's house, we drank some cold soda. It was great! I love soda. My best friend's mother was there and she talked with us too. She said that when she was younger, she wasn't crazy about soda. She was crazy about wine. For her, wine was the best drink. Yesterday was a good day because everything was fine.

1- What were the two friends talking about?

2- Was their summer vacation terrific? _____

3- Was one of the friends disappointed? Why?

4- Was his mother hit by a car? _____

5- What are the forms of the verb to be in the past?

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Na imagem 22, temos uma atividade com comando inicial em negrito, texto e tarefas, algumas em negrito. Notamos que essa atividade possui linguagem unicamente verbal, com tarefas de nível de complexidade básico, não apresenta características que contribuam reflexão crítica que contribuam para um percurso autônomo de aprendizagem da língua.

As características da enunciação da atividade supramencionada divergem da perspectiva de ensino da ILF difundida por documentos que regem e orientam a educação nacional, a exemplo da BNCC, que traz como finalidade principal do ensino da ILF a comunicação, e considera válidas todas as formas de uso da língua na sua heterogeneidade, visando, dentre outras, a interação discursiva com diversas culturas. Destarte, abandona-se a ideia de que a Língua é um sistema homogêneo, tornando-se primordial criar contextos que contribuam para o desenvolvimento de capacidades que permitam aos alunos falar ou escrever nas diversas situações de comunicação.

Para tanto, os enunciados das atividades de leitura necessitam englobar o posicionamento do sujeito, a emissão de opinião, juízo de valor. Na submodalidade investigada isso só acontecerá através de enunciados de atividades que visem estimular os discentes para produção de enunciados em situações de interação real. Conduzir o ensino de ILF englobando vivências práticas contribui para o entendimento da língua como matéria dinâmica, o qual ganha significação em uso e recebe contornos ideológicos.

A neutralidade dos enunciados em relação ao contexto remoto se repete diversas outras tarefas, conforme podemos perceber adiante:

Imagem 23: Atividade neutra em relação ao ensino remoto (exemplo 5)

My plans for the future

I will work in a big city and I will be rich. I will have a happy life and I will have a beautiful wife – my wife will have six children. My children will love me and I will love my children. I won't have serious problems and I won't feel down every day. I will work from Monday to Saturday - on Sundays, I won't work. My wife will help me and I will help her. We will be more than husband and wife: we will be best friends. I will have a great job and I will love my job. My family will be a very special family and we will love each other. In our family, there will be peace, love, faith, dedication, respect and sincerity. This is my dream.

Allan Jones

1. Marque (V) verdadeiro ou (F) falso.

a. Allan Jones will not have a happy life. (.....)

b. Allan Jones won't have children. (.....)

c. Allan Jones will feel down every day. (.....)

d. Allan Jones will have a very good wife.(.....)

e. Allan Jones will have faith.(.....)

f. Allan Jones will love his job, his wife and his children.(.....)

ONE DAY

One day I will go to Brazil. I will visit the North and the South. I will eat typical food, like "feijoada" and "acarajé". I will talk to the people. I will make new friends. I will dance Brazilian music, like "Samba" and "Axé". Yesterday I watched a programme on TV about Brazil. It is a beautiful place, I will love this country located in South America. I will see wonderful beaches and I will learn Portuguese.

2. Combine as colunas adequadamente com base no significado das palavras:

- | | |
|------------------|-----------------------|
| (1) about | () pessoas |
| (2) beaches | () aprender |
| (3) country | () sobre, a respeito |
| (4) eat | () como, tais como |
| (5) learn | () fazer |
| (6) like | () lugar |
| (7) make | () maravilhoso |
| (8) people | () país |
| (9) place | () praias |
| (10) wonderful | () comer |

3. De acordo com o texto, escreva certo (C) ou errado (E) em cada frase abaixo:

- () O Brasil é localizado no continente sul-americano.
- () Samba e axé são músicas típicas do Brasil.
- () Feijoada e acarajé são comidas típicas do sul do Brasil.
- () Brazilian typical music is only "Samba".
- () Portuguese is not Brazil official language.
- () Brazil is beautiful country.

Fonte: Dados da pesquisa.

A imagem suprarreferida apresenta duas atividades de leitura, as tarefas que as compõem são voltadas para decodificação e estudo de vocabulário. No geral, as formas enunciativas dessas atividades não favorecem o desenvolvimento de discursos voltados ao uso social do ILF. Desse modo, se encaixam em um modelo tradicional de ensino de LI.

Em relação a composição da atividade supramencionada nos chamou atenção aos enunciados das tarefas um e três, eles possuem o mesmo objetivo e estão redigidos em língua portuguesa com formas diferentes. Acreditamos que para a aprendizagem do ILF é importante, o máximo possível, estabelecer contato aluno diretamente com a língua ensinada. Para tanto, é pertinente o uso da linguagem multimodal, como no exemplo: *According to the text, mark (T) for true 👍 statements or (F) for false 👎 statements*. Por mais que pareçam detalhes simples, para um ensino limitado pela distância física é ainda mais necessário que o professor explore da melhor maneira possível os enunciados das tarefas. É importante aproveitar todas as oportunidades para manter o contato do aluno com a língua ensinada, para tanto o enunciador pode utilizar elementos verbovisuais para facilitar a compreensão do aluno, e dessa forma os incentivar a interagirem em LI, isso é fundamental para um estudante de uma determinada língua, pois a aprendizagem acontece pela mediação de eventos comunicativos que despertem no aluno a vontade de aprender, o prazer de interagir em outra língua (CANALE, 1980).

Classificamos também como enunciados neutros em relação ao contexto remoto, aqueles em que consideramos que a substituição de uma ou mais palavras pode tornar a atividade mais adequada para o contexto de ensino. Aquelas em que a troca dessas palavras se configuram como aproveitar bem a enunciação para promover o conhecimento. Embora

tenhamos classificado essas atividades como neutras, no gráfico 3 que veremos adiante expomos a porcentagem de enunciados pertinentes de substituição de palavras e os enunciados neutros em relação ao contexto remoto separadamente. Entendemos que essa separação fornece uma percepção melhor das particularidades do corpus da pesquisa.

A escolha das palavras

Inicialmente ressaltamos que em relação a análise destinada a escolha das palavras propormo-nos unicamente analisar palavras-chave selecionadas para exploração da tarefa, assim como olhar para aquelas que afetam a clareza do enunciado, tendo em mente que o uso de algumas palavras em detrimento de outras pode proporcionar menor ou maior proveito da atividade, principalmente para a modalidade de ensino remoto, contudo não visamos intervenções que afetem a subjetividade do enunciador.

Nessa perspectiva de análise, identificamos algumas tarefas em que a substituição de algumas palavras pode provocar um efeito positivo para o processo de ensino e aprendizagem remoto. Segue o exemplo:

Imagem 24: Atividade cabível de substituição em palavra(s) (exemplo 1)

The world of work(o mundo do trabalho)

É perceptível a importância que os jovens atribuem ao mundo do trabalho, afinal é tão gratificante conseguir um emprego, ter o seu salário, poder se manter com o seu próprio trabalho, como também é fundamental ter uma boa educação, concluir os estudos, aprender uma profissão!
Observe as imagens abaixo.



1. Marque as 5 profissões representadas nas figuras.

Teacher

Doctor

Dentist

Receptionist

Civil engineer

Sanitation worker

Soccer player

Farmer

2. In your opinion, what is the importance of each of these professionals for our society?
(Na sua opinião, qual é a importância de cada um destes profissionais para a nossa sociedade?)

Fonte: Dados da pesquisa.

A atividade da imagem 24 é composta por um texto que contextualiza o tema abordado, um texto didático multimodal e duas tarefas. O enunciado da atividade é formulado de modo que a palavra “figura” remete ao gênero discursivo base para a atividade de leitura.

Sabemos que existem várias palavras que podem ser utilizadas para referenciar-se ao GD, todavia elegemos algumas formas que dialogicamente contribuem para a percepção e reconhecimento dos mais variados GD que circulam em nossa sociedade, como também para o multiletramento. Consideramos que se utilizarmos as palavras gênero discursivo, texto, enunciado ou a nomeação do GD na enunciação da atividade e/ou tarefa contribuiremos para uma percepção mais ampla a respeito do que se considera como GD.

Defronte a atividade acima notamos que, quanto à escolha das palavras, atenderia melhor as especificidades do contexto de ensino investigado a substituição de algumas palavras nos enunciados. No trecho “Observe as imagens abaixo.”, se fosse utilizada a palavra texto ou gênero discursivo ou a nomeação do GD em substituição a palavra “imagens” teríamos a interação discursiva de forma mais atrelada ao contexto. A entonação desse enunciado não apresenta uma transposição didática que busque facilitar a interação discursiva a distância. A mesma constatação serve para a palavra “figuras” no primeiro enunciado de tarefa “Marque as 5 profissões representadas nas figuras.” Isso porque, a escolha dessas palavras para a elaboração desses enunciados contribui para a ampliação da noção de GD e da leitura multimodal por parte dos alunos. Dessa maneira, dialogicamente falando, o uso das palavras “gênero discursivo, texto ou a nomeação do GD” em detrimento das escolhidas para essa atividade refletirá também nos enunciados produzidos pelos estudantes, tendo em mente que todo enunciado é dotado de uma relação dialógica que envolve seus parceiros. Quanto a tarefa 2, julgamos que ela apresenta acuidade na sua construção.

Analisamos cento e noventa e um enunciados, entre elas, 9 apresentavam características semelhantes a atividade da imagem 24 no que refere a denominação do GD, ou seja, utilizavam a palavra “imagem”, “figura” ou “ilustração” para se referir ao GD. Seguem outros exemplos:

Imagem 25: Atividades cabíveis de substituição em palavra(s) (exemplo 2)

2. Veja a figura abaixo, após fazer uma leitura sobre a crítica que ela faz, selecione as 3 formas verbais no imperativo que poderiam ser usadas com ela.



- a) Save the planet!
- b) Pollute the planet!
- c) Don't recycle!
- d) Don't pollute!
- e) Reduce, reuse and recycle!

Read the text below.



Stay open to new things

By default, humans are programmed to adapt to new things. It's the sceptical behaviour and a feeling to lose a war, prevents us to do so. But refusing to accept anything new does not mean that it will not happen. If nature has initiated something, it will happen. Your refusal will not stop letting it happen. But, your refusal to accept, will forbid you to take advantage of the new inventions for your own work.

NOREIGA, Alex. Stuff No One Told Me — Wisdom of Life. Disponível em: <http://snotm.com/>. Acesso em: 05 Julho 2020.

Responda as questões em português.

1. Por padrão, os seres humanos são programados para quê?

2. Ao recusar uma novidade, por exemplo tecnológica, o que a pessoa pode perder?

3. Analise o texto e a ilustração. É possível concluir que as inovações tecnológicas têm mais pontos positivos ou negativos? Justifique sua resposta.

4. De acordo com a ilustração, qual era o temor demonstrado na fala do personagem do primeiro quadrinho?

5. No segundo quadrinho, qual é o temor demonstrado na fala do personagem?

6. A estrutura **BE GOING TO** é usada para falar sobre futuro próximo, ou seja, algo que, com certeza, vai acontecer ou então que tem a intenção de fazer. Assim, localize no texto as duas sentenças que utilizam a estrutura verbal **BE GOING TO**, reescreva-as e fale qual sentido cada uma exprime no texto.

1ª sentença:

2ª sentença:

Fonte: Dados da pesquisa.

Na primeira atividade, composta por uma tarefa e um texto multimodal, a palavra figura é usada em referência ao GD cartum. Vejamos um exemplo de como ficaria se empregássemos o nome do gênero discursivo para referencia-se ao texto. Na primeira atividade da imagem 25 o enunciado da tarefa poderia ser “Veja o *cartum* abaixo, após fazer uma leitura sobre a crítica que ele faz, selecione três formas verbais no imperativo que podem ser usadas com ele.” Ao utilizar a palavra cartum na enunciação, provocaríamos a compreensão da classificação do GD e ampliaríamos a concepção de GD para os discentes. Além disso, aumentariam as possibilidades, propagação desse conhecimento por meio da enunciação dos alunos, ao passo que os discursos já proferidos são refratados, ressignificados em uma corrente dialógica em que os alunos retomam a enunciação das atividades em uma rede de vozes que dialogicamente vão se refrangendo.

Para mais, estamos diante de um gênero discursivo de linguagem não verbal com conteúdo social extremamente relevante que se configura como excelente oportunidade para o

desenvolvimento da habilidade de leitura em multissemioses e para instigar a reflexão, conscientização e o posicionamento crítico do aluno. Para o nosso contexto de pesquisa, a enunciação das atividades se configura como a única forma de contemplar essas especificidades requeridas para o ensino de leitura. Assim, julgamos que seria pertinente ampliar essa atividade de leitura para assim contemplar também as premissas da BNCC (2018) que prever que a vivência em leitura ocorra a partir de práticas situadas que envolvam o contato com gêneros escritos e multimodais variados de relevância para a vida escolar, social e cultural dos alunos, que englobe problematização a partir do ensino de leitura.

No segundo exemplo, a atividade formada por dois textos respectivamente (cartum e texto dissertativo) e seis tarefas. Nas tarefas três e quatro a palavra ilustração é utilizada em alusão ao GD cartum. Na terceira tarefa o trecho “Analise o texto e a ilustração...” foi possível perceber que as palavras texto e ilustração são utilizadas como se fossem palavras dissociadas, ou seja, como se uma ilustração não fosse um texto. Isso acontece também na quarta tarefa. Diante disso, consideramos interessante a substituição do termo “ilustração” nesses enunciados.

Ademais, percebemos duas ocorrências que chamou atenção em relação a escolha das palavras, conforme está representado no exemplo a seguir:

Imagem 26: Atividade cabível de substituição de palavras (exemplo 3)



2. Que tipo de texto é esse?

Opinion article (artigo de opinião)

Graph (gráfico)

Poem(poema)

3. Qual destas opções melhor descreve o formato do texto mostrado aqui?

It's a bar graph (vertical or horizontal bars)

It's a pie graph (circular chart)

It's a line graph (points connected by lines)

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante da atividade supramencionada, observando o comando inicial (“A imagem a seguir será usada para responder os enunciados 2 e 3.”) notamos que, mais uma vez a palavra imagem foi utilizada para a referenciar-se ao GD. Em relação ao enunciado da tarefa 2 (“Que tipo de texto é esse?”) a expressão “tipo de texto” foi usada como sinônima de gênero discursivo, para esse caso a mudança de todo o enunciado para uma perspectiva mais pontual favoreceria o atendimento do objetivo da tarefa e evitar que aluno pense “tipo de texto” e “gênero discursivo” como palavras sinônimas, conforme anteriormente apresentado por nós neste capítulo de análise. Nesse caso, uma possibilidade seria “Qual o gênero discursivo do texto acima posto?”

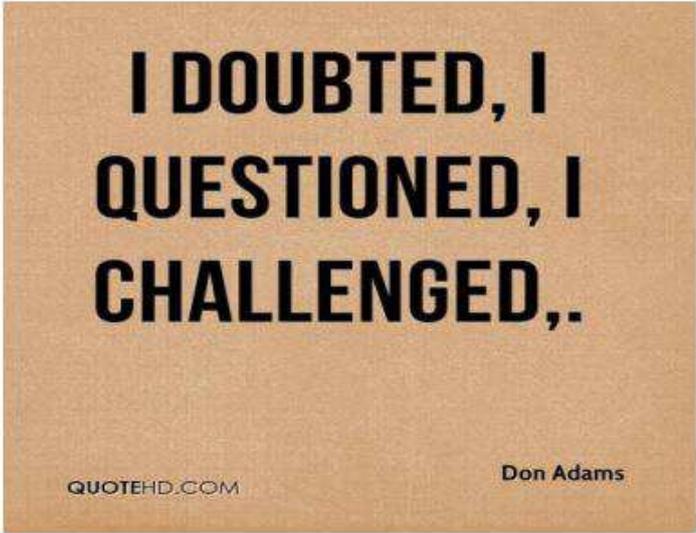
Outra escolha positiva, seria formular o enunciado em uma perspectiva contextualizada com consideração a respeito de GD, como no exemplo: “Sabemos que os gêneros discursivos emergem das necessidades de comunicação entre as pessoas, ou seja, são subjacentes a atividades sociais cotidianas dos indivíduos necessários para a comunicação humana e utilizados para atender contextos e objetivos específicos dos interlocutores. Diante desse conhecimento, qual o gênero discursivo do texto acima posto? Você já utilizou esse tipo de gênero em alguma situação cotidiana? Dê exemplos de situações em que esse gênero é utilizado”. Considerando a dialogicidade da linguagem enunciados dessa natureza contribuem para a reflexão crítica por parte do aluno em relação ao texto e para ampliação da competência discursiva do aluno no dominar dos mais diversos gêneros que circulam em nossa sociedade. Além disso, englobar a natureza do enunciado contribui para esclarecer a formação histórica dos gêneros discursivos (CRISTOVÃO, 2001).

Diante do cenário de ensino e aprendizagem remoto investigado, consideramos que se torna muito mais importante que o enunciador das atividades e tarefas deixe claro suas intenções, através da escolha das palavras ele vai nortear o agir do estudante, portanto

detalhes que podem não interferir no processo ganham outra dimensão nessa modalidade de ensino. O que pode ser percebido na atividade abaixo:

Imagem 27: Tarefa não formulada de forma clara

➤ Observe a citação de Dom Adams abaixo:



• Algumas traduções para ajudar na atividade

Challenge = Desafiar
I = Eu
Doubt = Duvidar
Question = Questionar

ATIVIDADE

1. Como podemos traduzir a citação que está escrita na imagem?

Fonte: Dados da pesquisa.

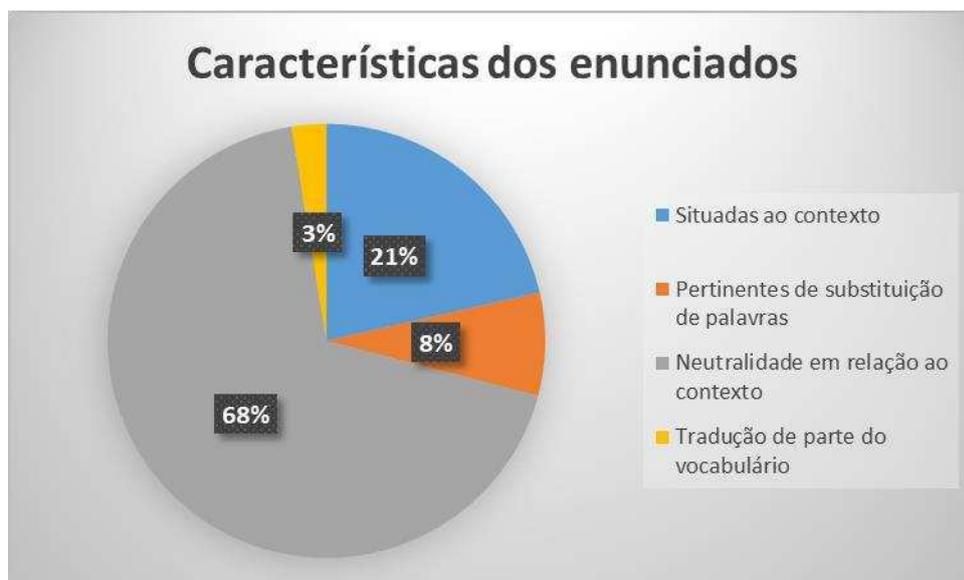
O exemplo da imagem 27 é um recorte de uma atividade composta por comando inicial, texto, tradução de vocabulário e quatro tarefas. No que diz respeito ao enunciado da primeira tarefa, notamos que se apresenta com certa vagueza na forma de enunciação e permite atos responsivo que podem ser divergentes da finalidade da atividade. Algumas possíveis interpretações dele podem ser: O enunciador solicita a tradução da citação? O enunciador quer que o aluno cite estratégias e recursos que podem ser utilizados para a tradução da citação? Enfim, o intuito do professor não está claro.

Enunciados de atividades escolares são gêneros discursivos que precisam ser pensados de forma a apresentar a intencionalidade do enunciador de forma clara, para que a partir do entendimento do enunciado o aluno adote uma atitude responsiva responsável.

Tendo em vista que os enunciados elaborados pelos alunos refletem impreterivelmente os enunciados das tarefas, que estão interligados considerando que os parceiros da interação discursiva ao produzirem enunciados, estabelecem relações de sentido retoma os enunciados já proferidos, os situam no presente, renova-os no exercício dialógico da linguagem.

O gráfico abaixo mostra a porcentagem de atividades de acordo com suas características.

Gráfico 3: Características dos enunciados

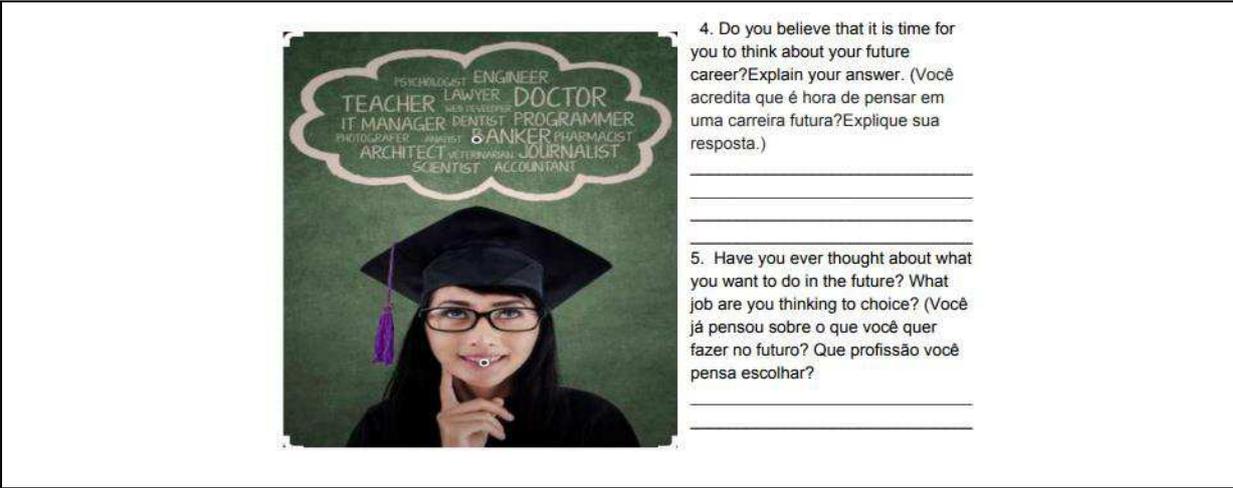


Fonte: elaborado pela autora

Avaliação social do enunciado situado ao ensino remoto mediado por portfólios

Outra parte das atividades apresenta entonação situadas para as especificidades da submodalidade de ensino investigada. Essas atividades apresentam uma ou mais particularidades que se apresentam de forma situada intencional para o ensino remoto, tais como: elementos linguísticos que se interligam para a construção do significado dos enunciados (imagens, palavras em negrito e/ou itálico), orientações complementares aos enunciados ou a presença de comandos secundários destinados a esclarecimentos adicionais, elementos em destaque e ainda comandos que não exigem conhecimento profundo da LI, sendo voltados para posicionamento mais amplos aos quais possíveis dificuldades com o uso da LE não afetariam a construção da resposta. Essas características revelam a preocupação do enunciador em relação ao atendimento a finalidade da atividade e a construção da aprendizagem. Vejamos o exemplo:

Imagem 28: Atividade com características situadas ao contexto (exemplo 1)



4. Do you believe that it is time for you to think about your future career? Explain your answer. (Você acredita que é hora de pensar em uma carreira futura? Explique sua resposta.)

5. Have you ever thought about what you want to do in the future? What job are you thinking to choose? (Você já pensou sobre o que você quer fazer no futuro? Que profissão você pensa escolher?)

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa atividade possui um texto apoiador, o gênero discursivo “nuvem de palavras” e duas tarefas. Verificamos que as tarefas estão muito bem interligadas ao texto, que para essa atividade atua como elemento de inspiração e apresenta linguagem multimodal. Note que os elementos que compõem a linguagem do texto são chamativos para reflexão (palavras em destaque, imagem de uma jovem com aspecto pensativo, o capelo que remete a formação profissional), já as tarefas destinam a reflexões que englobam elementos representados no texto.

A tarefa quatro, objetiva o posicionamento reflexivo do aluno sobre a sua futura carreira profissional, percebam que o trecho “*Explain your answer*” reforça a necessidade de uma resposta convincente por parte do aluno, não deixando espaço para respostas simples, como apenas “sim” ou “não”. Características semelhantes são encontradas na tarefa 5, que também tem foco posicionamento reflexivo e utiliza um comando duplo, sendo o segundo “*What job are you thinking to choose?*” utilizado para potencializar a precisão de uma resposta para além do “sim” ou “não”. O total de quarenta e dois enunciados são construídos por um ou mais elementos que apresentam uma ou mais particularidades que como essas são situadas para o ensino remoto mediado por portfólios. Segue outro exemplo:

Imagem 29: Atividade com características situadas ao contexto (exemplo 2)

Atividade para o portfólio 3º Bimestre – Língua Inglesa – 1º ano

Para realizar a atividade, o aluno deverá pesquisar o **verb to be** no tempo presente. A pesquisa pode ser através da internet, gramáticas da Língua Inglesa ou livros didáticos. Bons estudos! Teacher, Josy.

VERB TO BE - Read the text below and then answer the following questions.

Anna is twenty years old. Mike is twenty-five years old. They are friends and they are living in the same city now. Anna is a teacher. Mike is a doctor. They are great people and love their jobs. Anna is very happy today because she is going to visit her grandmother who lives in another city. Mike is happy for Anna. Mike and Anna aren't married, but they would like to get married, as they are still young. I hope Mike and Anna can find someone who will make them happy. They are also my best friends and I wish them well.

1- How old is Anna? _____

2- How old is Mike? _____

3- Are Anna and Mike enemies? _____

4- Aren't they living in the same city? _____

5- What's Anna's profession? _____

6- What's Mike's profession? _____

7- Are they bad people? _____

8- Is Anna unhappy? _____

9- Is Mike happy for Anna? _____

10- Are Mike and Anna married? _____

11- Are they old people? _____

12- Are they friends? _____

II- Write the correct Verb to Be. (*is – are – isn't – aren't – + para afirmativa / - para negativa*)

13- Mary _____ my best friend. (+)

14- John and Cindy _____ classmates. (+)

15- Peter _____ my brother. (-)

16- You _____ a good student. (+)

17- They _____ in the classroom. (-)

18- It _____ an orange. (-)

19- Felicia and Mary _____ sisters. (+)

20- I _____ her teacher. (-)

Fonte: Dados da pesquisa.

A atividade supracitada é constituída pela orientação, um texto do gênero discursivo relato e as tarefa. A orientação colocada no início visa apresentar o assunto gramatical, como também motivar ao aluno para realização de pesquisas. Ao indicar meios para pesquisa o enunciador(a) indica alternativa que exigem recursos digitais e livros didáticos que por sua

vez são mais acessíveis. Isso mostra que a atividade foi pensada de forma situada também para alunos que não possuem acesso à internet e/ou recursos digitais.

A primeira tarefa apresenta-se com comandos destinados a decodificação do texto. A segunda é voltada para exercício gramatical e apresenta como ponto positivo os esclarecimentos relacionados a identificação dos enunciados nos modos afirmativo e negativo. Outro elemento assertivo foi o destaque de partes da tarefa II em negrito, esses dão um efeito visual melhor e facilitam a compreensão do objetivo do professor. Vejamos mais um exemplo de atividade com características positivas.

Imagem 30: Atividade com características situadas ao contexto (exemplo 3)



Source: <http://profjaim2.blogspot.com/2007/09/1o-aula-nmero-1-regular-verbs.html>

A) Repare que no primeiro quadrinho o professor pergunta: “Who painted the Mona Lisa?”; Pelo visto o aluno respondeu tudo errado. Mas no último quadrinho repare que falta a resposta do professor. Então, **em inglês, responda à pergunta que o próprio professor fez:**

B) Você observou alguma expressão de tempo na imagem? Se sim, **qual?**

Fonte: Dados da pesquisa.

O exemplo supracitado é um recorte de uma atividade composta por um texto de GD tirinha e três tarefas. O primeiro comando apresenta contextualização seguida de um comando que se destaca pela acuidade em apresentar o idioma requerido para resposta do aluno e por essa orientação estar em negrito. A segunda é uma tarefa que considera a possibilidade de resposta afirmativa ou negativa do aluno e através de um comando adicional que utiliza também parte da fonte em negrito enfatiza a necessidade de mensuração de exemplo(s) caso a resposta seja afirmativa.

Segue mais um exemplo:

Imagem 32: Atividade com características situadas ao contexto (exemplo 5)

<p style="text-align: center;">Lingua Inglesa</p> <p>Habilidade: Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.</p> <p>Além da preparação para a cidadania e para o trabalho, a função social da escola de hoje é conscientizar os estudantes para viverem em uma cultura diversificada e em uma sociedade de direitos.</p> <p>Os Direitos Humanos são aqueles pertencentes a todos os seres humanos, independente de etnia, raça, sexo, nacionalidade, idioma, orientação de gênero, sexual ou qualquer outra. Através desse eixo, podemos esclarecer nossa visão sobre questões relacionadas a comportamentos discriminatórios e ao papel da educação no aprendizado de práticas que promovam a justiça social.</p> <p>1. Com base na informação acima, escreva qual a relação da aprendizagem de uma língua estrangeira (Inglês) no contexto da cidadania e trabalho?</p>	<p>Habilidade: Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</p> <p>4. Observe o texto abaixo, identifique as palavras que você conhece e em seguida escreva o que você entende por Meio ambiente.</p> <p style="text-align: center;">What is ENVIRONMENT</p> <p>It is a term that encompasses all living and non-living things occurring naturally on Earth or some region thereof.</p> <p>The concept of the natural environment can be distinguished by components: Complete ecological units that function as natural systems without massive human intervention, including all vegetation, animals, microorganisms, soil, rocks, atmosphere and natural phenomena that occur within their boundaries. Universal natural resources and physical phenomena that lack clear-cut boundaries, such as air, water, and climate, as well as energy, radiation, electric charge, and magnetism, not originating from human activity. The natural environment, is commonly referred to as simply environment. The natural environment is always contrasted with the built environment, which comprises the areas and components that are strongly influenced by humans.</p> <div style="border: 1px solid green; height: 80px; width: 100%;"></div>
---	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos que as tarefas supramencionadas apresentam as habilidades por elas englobadas, esse é um aspecto positivo, pois contribui para compreensão do objetivo da atividade e a finalidade do professor, além de despertar para o entendimento da relevância da tarefa. Essas atividades exigem do aluno o posicionamento crítico a respeito de determinados assuntos, os textos apresentados servem como apoiadores para a construção do ponto de vista do estudante.

Notamos que os enunciados não apresentam em qual idioma as respostas devem ser formuladas, esse é um fator negativo dessas atividades. Considerando que em toda turma há uma heterogeneidade de habilidades, ou seja, o domínio delas é diferente para cada sujeito, que tanto podem dominar habilidades iguais com proporções diferentes, quanto dominar habilidades diferentes, o enunciado poderia ser formulado em duas perspectivas: o comando incentivaria o aluno a escrita em LI, porém permitiria aos alunos que sentissem dificuldades utilizassem a LM. Apesar disso, enxergamos essa atividade positiva, considerando que o ensino de ILF deve priorizar a interação discursiva possibilitando as discentes reflexões que englobem suas próprias vivências, o local e o global e que os levem a compreender que a aprendizagem da ILF precisa ser construída no engajamento social.

Cinco atividades trazem em sua composição a tradução de parte do vocabulário do texto base para as tarefas de leitura. Acreditamos que essa também foi uma estratégia pensada para amenizar os impactos do ensino investigado, foi uma característica situada ao contexto de ensino, uma expressão da avaliação social do enunciado. Seguem os exemplos:

Imagem 33: Atividade com características situadas ao contexto (exemplo 6)

1. Leia a citação de Estee Lauder abaixo:

I NEVER
DREAMED
ABOUT
SUCCESS.
I WORKED
FOR IT.

- Estee Lauder

Source: www.oidandwitemonk.com/2018/03/i-never-dreamed-about-success-i-worked

Algumas traduções de apoio para ajudar na atividade:
I (Eu) | Work (trabalhar) | About success (Com o sucesso) | Dream (sonhar)
Never (nunca) | For it (Para isso)

a) Na citação acima podemos identificar 2 verbos Regulares que estão no passado. Quais são eles?

b) Com base nas aulas sobre o *Simple Past* e nas traduções de apoio fornecidas, traduza a citação para o português.

INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

TEXT 1 - GLOBAL WARMING - The situation: There is growing evidence that the Earth is warming because of carbon dioxide (and to a lesser extent methane) in the atmosphere. Carbon dioxide is released when fossil fuels, for example, petroleum and coal - fuels from once-living beings - are burned. Rice fields and livestock are significant sources of methane. The danger: Rising temperatures could melt polar ice caps, raise sea levels and submerge coastal areas. They also could disrupt agriculture and ecosystems, resulting in desertification and famine. What we can do: Reduce carbon dioxide emissions by developing alternative energy sources such as solar power and wind energy to replace fossil fuels. Cut automotive emissions of carbon dioxide by developing more efficient engines and encouraging other means of transportation, including mass transit.

Vocabulary:
 Growing - crescendo; Warning - alarmando; Release - Liberar; Coal - carvão; Melt - derreter; ice cap - calota polar; Sources - fontes; Disrupt - romper; Rising - elevação; Famine - fome; Widespread - espalhado.

1. De acordo com o texto 1 : *

A. Petroleum is an environment - safe source of energy.
 B. Methane is even more dangerous to the environment than carbon dioxide.
 C. Great amounts of carbon dioxide in the atmosphere could lead to higher sea levels.
 D. Global high temperatures can bring about hunger in the world.
 E. "What we can do" - "can" is a modal verb for permission.

2. De acordo com o texto 1 e com a gramática, qual a alternativa correta: *

A. Carbon dioxide has no effect on good land.
 B. The widespread use of solar and wind energy caused an increase in the world temperature.
 C. Solar power and wind energy are as pollutant as burning fossil fuels.
 D. If more efficient engines were created, automotive emissions of carbon dioxide could be reduced.
 E. "are burned" □ this sentence is not in passive voice.

TEXT 1 - There is a story about President John Kennedy of the United States and President Adolfo Lopez Mateos of Mexico. They were in Mexico, riding in a car. President Kennedy looked at President Lopez's watch and he said: "you have a beautiful watch". President Lopez then took his watch, and gave it to President Kennedy as a gift. President Kennedy said: "No, you shouldn't do that". President Lopez said: "In my country if somebody really likes something, we give it to them. It is a custom." President Kennedy was happy. A little while later, President Lopez said to President Kennedy: "My, what a beautiful wife you have!".

Some helpful words:

riding = andando (rodando); took = tirou; as = como; gift = presente; shouldn't = não devia; custom = costume, hábito; little while = um pouco depois; later = depois.

1. De acordo com o texto 1, qual a alternativa correta:

() a) President Kennedy was not in Mexico with its President.
 () b) In the USA if a visitor likes something, people give it to him.
 () c) President Lopez liked President Kennedy's wife.
 () d) President Kennedy immediately accepted President Lopez's watch.

TEXT 2 - What will be the future? As the year 2000 gets closer, we hear many prophecies about the future. Some say that the future will be like a heaven: machines will do all of our work; we will be able to travel from New York to Paris in one hour; the world will have one government; there will be no war. Others say that the future will be like a hell: there will be too many people, there will not be enough food, we will explode the world with our bombs.

Some helpful words:

as = a medida que; gets closer = se aproximar; to get closer = aproximar; like = como; hear = ouvimos; machines = máquinas; all of = todo; be able to = poder; travel = viajar; others = outros; hell = inferno; there will be = haverá; too many = demais; enough = bastante, suficiente.

4. De acordo com o texto 2, qual a alternativa correta:

() a) We are not getting near the 21st century.
 () b) Most people say that future will just be like heaven.
 () c) Some people think that many people will get hungry.
 () d) For some, wars will come to an end.
 () e) The distance between Paris and New York will become shorter.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As quatro atividades postas na imagem 33 possuem em sua organização composicional tradução de parte do vocabulário dos textos base para a atividade de leitura. Essa estratégia foi pensada para ajudar os discentes na decodificação dos textos e assim diminuir os impactos do ensino remoto investigado. Para essa situação, utilizar recursos verbo visuais para apresentar o vocabulário do texto também seria uma boa escolha, ao passo que consideramos que a centralidade do ensino de ILF deve ser a própria LI. Exemplo:

Quadro 11: Exemplo de como apresentar vocabulário sem recorrer a tradução

Riding =  , Gift =  , I =  , Work =  , About success = 

Elaborado pela autora (2023)

Ensinar a ILF a partir da própria LI é um requisito básico que vai ao encontro da finalidade da aprendizagem do idioma, a comunicação intercultural, é romper com as fronteiras para a aprendizagem, pois a comunicação em uma determinada língua é um processo que necessita de contato direto com ela. Por fim, entendemos que o ensino de ILF deve priorizar a comunicação, a interação do aluno com a língua precisa ocorrer em situações reais de uso do idioma que possibilitem aos discentes a percepção do caráter ideológico da linguagem, a língua como matéria viva que está em constante transformação.

Para concluir, diante dessas constatações ao analisar os enunciados das atividades e tarefas percebemos que a entonação, expressão da avaliação social, que é determinada pelo contexto e o auditório pode não ter sido considerada com acuidade, visto que a maioria dos enunciados não apresentava em sua composição intensidade voltada para atender de forma satisfatória as demandas do contexto histórico vivenciado no cenário educacional. Para um contexto de ensino atípico como o investigado, o esperado é que a enunciação das atividades traga, predominantemente, contextualização, orientações, interligação de linguagens. Essa pesquisa nos possibilitou perceber que em maior parte o contexto (ensino remoto mediado por portfólios, situação sociocultural dos alunos) não foi considerado nas atividades.

Além disso, esses enunciados precisam mediar a interação discursiva ativa que provoque uma atitude responsiva responsável, isso acontece por meio da promoção de espaço para a leitura crítica, a emissão de pontos de vista, juízo de valor, o olhar reflexivo para o texto, a associação do GD com a vivência do aluno. No entanto, os enunciados das atividades remotas investigadas, em maioria não atendiam essas necessidades do ensino de leitura. A característica predominante foi de enunciação que exigiam reflexões mínimas para a formação do leitor, que basicamente não ultrapassava o nível de decodificação de textos. Esse fator é preocupante, tendo em mente que desenvolver bons leitores é preparar indivíduos para a vida, para o exercício da cidadania, para atuação ativa e crítica em sociedade, amplia a participação do indivíduo em práticas sociais. Os bons leitores são capazes de adquirir informação sozinhos, dessa forma abrem para si mesmos as portas desenvolvimento constante necessário na sociedade contemporânea.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotar uma das submodalidades de ensino remoto da SEECT-PB como campo de investigação, mais especificamente o ensino de leitura de LI em um cenário de pandemia nos permitiu observar um contexto atípico em que ele se realiza. Olhar os gêneros discursivos e os enunciados das atividades leitura de LI utilizados para esse panorama possibilitou compreender melhor as metodologias e os desafios do ensino de LI mediado por portfólios.

Tendo como base o questionamento que norteou essa investigação, (Como estão organizadas as formas enunciativas que compõem as atividades voltadas para o ensino remoto de leitura em LI presentes nos portfólios?), realizamos um percurso que possibilitou desvendar particularidades do ensino de leitura de LI diante o período pandêmico.

Primeiramente, ao verificar os gêneros discursivos presentes nas atividades e a sua forma de abordagem nos enunciados, obtivemos um panorama da concepção de ensino de leitura predominante no cenário investigado. Quanto aos textos que integram as atividades de leitura, encontramos equilíbrio na modalidade sígnica, dentre eles 52% possuem uma única modalidade sígnica e 48% são multimodais, três eram de natureza digital. Em relação aos enunciados das atividades e tarefas, a maioria não instigava a integração de modos semióticos para a construção de sentido dos textos. Diante desse achado, foi possível constatar problemas em relação a um fator basilar para o ensino de leitura, o multiletramento, que não foi contemplado de forma satisfatória.

No que diz respeito a abordagem do texto, uma pequena parte das atividades abarcavam reflexões sobre o GD, hegemonicamente, essas abordagens ocorreram de forma superficial, pautando-se na classificação ou elementos estruturais dos GDs. A generalidade foi de atividades que não englobavam reflexões sobre os GDs. Fenômeno que classificamos como apagamento do GD, que tem relação a uma postura que o utiliza o GD como pretexto para o ensino de gramática, reconhecimento do código linguístico, decodificação e compreensão de texto/vocabulário.

Predominantemente as atividades trazem uma concepção de texto enquanto um conjunto de palavras que se sucedem, como se a soma do significado isolado de cada uma resultasse no sentido do texto, ou seja, abordam o texto como fonte de estrutura linguística para exercícios gramaticais ou como um conjunto de palavras a serem traduzidas. Logo, concluímos que a concepção de leitura enquanto decodificação prevalece nas atividades.

Ao olhar as formas enunciativas das atividades e tarefas encontramos diversas formas de estrutura, a prevalência foram TC e CITC. Ambas as composições se mostram de forma

direta, sem contextualização e orientações adicionais que contribuam para amenizar as barreiras impostas pela modalidade de ensino remoto investigado.

A análise da entonação e da escolha das palavras nos enunciados nos possibilitou entender a concepção de linguagem e a avaliação social do contexto. Percebemos que maior parte dos enunciados apresentam neutralidade em relação ao contexto de ensino remoto mediado por portfólios, visto que não possuem construção composicional com características situadas para essa submodalidade de educação emergencial. Não identificamos na construção da maioria dos enunciados características voltadas para amenizar os impactos da falta de contato direto entre professor-aluno e aluno-aluno.

Sabendo que a entonação, expressão da avaliação social, é determinada pelo auditório e contexto e que por meio dela é realizada tanto a escolha das palavras quanto a sua distribuição composicional. Ao encontrarmos neutralidade nos enunciados em relação ao contexto, julgamos que avaliação social não foi realizada de forma situada ao ensino remoto mediado por portfólios.

Dito isto, concluímos que, em maioria, as formas enunciativas das atividades e tarefas de leitura de LI apresentam fragilidades relacionadas à avaliação social, essas refletem nos enunciados, visto que em sua organização composicional não se apresentam situados ao cenário investigado. O contexto de ensino e o auditório (alunos que declararam não possuir acesso à internet e/ou ferramentas digitais para ter acesso a outras modalidades de ensino remoto) não foram predominantes na entonação. E se por meio dela foram realizadas tanto a escolha das palavras quanto a sua ordenação, essa avaliação não situada pode ter prejudicado o processo de ensino e aprendizagem. No nosso contexto de pesquisa, a famosa expressão “a palavra tem poder” ganha uma nova significação ideológica. Poderíamos até reformulá-la a palavra tem poder de promover a construção da aprendizagem.

A concepção de linguagem e de ensino de leitura predominante nos enunciados é estruturalista e se aproxima de práticas de ensino tradicionais que desprezam os aspectos ideológicos da língua como se existisse uma verdade inquestionável e sentidos fixos nos textos e ignora a visão do leitor como aquele que constrói sentidos. A interação discursiva é explorada nos enunciados é básica, limitada e praticamente não há abertura para demarcação de espaço do sujeito ideológico, que carrega marcas da sociedade, da cultura, do cenário histórico e que se constitui no contexto alteritário das relações.

Diante desses dados, considerando a dialogicidade dos enunciados, os aspectos extraverbais ideológicos que os compõem e ainda sua importância para processo de ensino e de aprendizagem, almejamos contribuir para o despertar da necessidade de mais estudos

relacionados a enunciação de atividades e tarefas, da incorporação dessa temática no currículo acadêmico e na formação continuada de professores.

O fato de não termos acesso à interação discursiva provocada por esses enunciados, as atividades respondidas pelos discentes, pode ser entendido como uma lacuna da nossa pesquisa. Além disso, encontrarmos uma porcentagem dos enunciados redigidos em LI e outra em Língua Portuguesa, esse aspecto também pode ser investigado em pesquisas futuras. Trilhamos boa parte do caminho investigação da enunciação das atividades de LI para o cenário investigado, e esperamos ter contribuído para despertar o olhar investigativo para futuras pesquisas acerca de enunciados de atividades escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Linguagem e leitura: movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto na sala de aula de 5ª série**. 2004 Tese (doutorado) – Doutorado de Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, 2004.

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

ASSIS-PETERSON, A.A.; COX, M.I.P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n.1, p. 5-14. 2007

ATAÍDE, F. A. X. **O enunciado de atividades escolares como gênero textual**. 2017. 85 p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1992], p. 289-326.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução (do francês) por PEREIRA, M. E. G. 2. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, S. I. G. **Seguir instruções na escola: a sequência injuntiva em questão e em ação**. 2004. 116 p. Monografia (Especialização). Curso de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna, Universidade Federal de Campina Grande, 2004.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo, Cortez, 2005. 165 p.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Medida **Provisória Nº 934, de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*, ed. 63-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 01 abr. 2020c.

BRASL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Inep. **IDEB**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 26 de dez 2022.

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_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 mar 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1988.

BUZEN, C. **O Ensino de Língua Materna em Tempos de Pandemia**. E-book 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

CANALE, M.; SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. **Applied Linguistics**, v.1, n. 1, 1980

CARVALHO, Ângelo Pereira de. **Construção de portfólio: uma proposta para a avaliação da aprendizagem no Ensino de Química na EJA**. 2017. 115 f., il. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências)- Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CARVALHO, M. T. **Desafios da gestão educacional no pós-pandemia**. A escola na pandemia [livro eletrônico]: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus / Claudia Costin ... [et al.]. -- 1. ed. -- Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020.

CELANI, M. A. A. O ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 3, p. 5-8, jul, 1981.

CORACINI, M. J. R. F. Ensino Instrumental de Línguas. **Cadernos PUC-SP, n. 26** São Paulo: Educ, 1987.

CORACINI, M. J. R. F. *Les Questions du professeur em classe de lecture em français langue étrangère (au Brésil)*. **ES Carnets du CEDISCOR**, 2. Paris, 1994.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático (LM e LE)**. Campinas: Pontes, 1999.

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.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...? In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, p. 13-20, 2010.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. **Revista de estudos da linguagem**. Belo Horizonte, UFMG, v.10, n. 1, p. 7-27 jan-jun. 2002.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

COSCARELLI, C. V. **Ensino de Língua**: surtos durante a pandemia. E-book 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

COSTIN, C. et al. **Desafios da Educação no Brasil após a COVID 19**. A escola na pandemia [livro eletrônico]: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus / Claudia Costin ... [et al.]. -- 1. ed. -- Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese de Doutorado- Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

CRUZ, R. M. **Enunciados em Provas de Língua Portuguesa**: um foco nas respostas e nas estratégias de leitura dos alunos. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

DIB, C. **Aula online: e agora?** A escola na pandemia [livro eletrônico] : 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus / Claudia Costin ... [et al.]. -- 1. ed. -- Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. **Expressar-se em francês- Sequências didáticas para o oral e a escrita**. Apresentação de um procedimento. Edições De Boeck, 2001.

DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola** (Tradução provisória de Roxane Rojo). São Paulo: Mercado da Letras, 2004.

EDMUNDSON, M. V. A. S. **Leitura e Compreensão de Textos no Livro Didático de Língua Inglesa**. João Pessoa: Editora do CEFET-PB, 2008.

EL KADRI, M. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, Londrina, 10.2: 64-91, 2010.

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

FREITAS, Vera. **Você sabe o que é língua franca?** Disponível em: <https://verafreitas.com/voce-sabe-o-que-e-lingua-franca/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. 2010. *When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca*. **International Multilingual Research Journal**, v. 4, n. 1, p. 20-30.

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **RBLA**, Belo Horizonte, 15.3: 593- 619,2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRIGOLETTO, M. Processo de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, p. 103-111, 2010.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. *Review of developments in research into English as a lingua franca*. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, p. 281-315. Cambridge University Press, 2011

KATO, M. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JUNKEIRA, E. S. **A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação**. E-book 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

KLEIMAN, A. (org.) 1995. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado de Letras, 294 p.

LEFFA, V. J. Língua Estrangeira. **Ensino e aprendizagem**. Pelotas - RS – Brasil. EDUCAT, 2016. 305 f.

LIMA, M. J. C. **O portfólio como Gênero Discursivo Desvelador das Vozes de Professoras Tecelãs**. 153p. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

MATÊNCIO, M.L.M. **Estudo da língua e a aula da língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas. Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

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

MILLER, G. Semantic Relations among Words. In: HALLE, M., BRESNAN, J. e MILLER, G. (orgs) **Linguistics Theory and Psychological Reality**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1978.

M. A. BEZERRA (orgs.), *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 19-36.

MOITA-LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: MORETTO, V.P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MURPHY, S. Teachers and students: reclaiming assessment by portfolios. In: YANCEI, K. B.; WEISER, I. (Ed.). **Situating portfolios: four perspectives**. Logan, Utah: Utah State University Press, 1997. P. 72-88.

PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina em Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, L. G. **Portfólios de produção textual na escola: relações sujeito-escrita e sujeito-instituição**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

MOREIRA, H. CALEFFE, L. G. **Metodologia para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ODS 11: CONHEÇA O OBJETIVO DA ONU PARA AS CIDADES. **Habitability: com vista para o futuro, 2022. Disponível em:** lnq.com/xUrQM. Acesso em: 20 out 2022.

OLIVEIRA, A. C, R. P. **(Re)pensando a avaliação: uma etnografia sobre o uso do portfólio na aula de língua portuguesa no ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

OLIVEIRA, M. C. L. **Apenas mais um modo de fazer Linguística Aplicada**. Unisinos: Calidoscópico, 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. **Ensino pandêmico**. São Paulo: Parábola, 2020.

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.

PAIVA, V.L.M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et al (Orgs) Revisitações: edição comemorativa: 30 anos de Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999. P. 41-57.

PARAÍBA. **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.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Ensino Médio.** Disponível em: <https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/propostas-curriculares-da-para%C3%ADba>. Acesso em: 28 mai. 2022.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – LEI Nº 13.005/2014. **PNE em movimento, 2022.** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA) – RESULTADOS. **Inep**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA) – APRESENTAÇÃO. **Inep**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 20 jul 2022,

ROSA, Adriana Letícia Torres da. **A sequência injuntiva passo a passo.** Dissertação de Mestrado, UFPE/PE, Ano 2003.

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

RICTHER, Josiane. **A construção intersubjetiva da avaliação escolar: um estudo enunciativo das dramáticas de uso de si na atividade do coordenador pedagógico em conselho de classe.** Dissertação de Mestrado, São Leopoldo, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ROJO, R. **(Re)pensar os multiletramentos na pandemia.** E-book 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

SANTOS. Denise. **Ensino de Língua Inglesa foco em estratégias.** São Paulo: Disal Editora, 2013.

SANTOS, E. C. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos:** nas fronteiras do Projeto SESA. 418p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2013.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p 11-23, 2009.

SEIDLHOFER, B.. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVERA, Emanuelli Ramos da. **Prática pedagógica da educação física na Educação Infantil:** uma análise dos portfólios do projeto educação com movimento do Distrito Federal. 2019. 105 f.,il. Dissertação (Mestrado em educação Física- Universidade de Brasília, Brasília 2019.

SOUZA, Francisco das Chagas Medeiros de. **Letramento escolar:** uma proposta para a melhoria da compreensão de enunciados de questões em atividades avaliativas. 2019. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUZA, C. F. **Da Correspondência à internet:** o ensino de inglês a distância no Brasil. *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso*. v. 15, Rio de Janeiro, jul.- dez./2017

TERZI, S.B. **A construção da leitura**. 2ª ed., Campinas, Pontes, 2001.165 p.

VIANA, Fabiane Rodrigues. **O uso de portfólios na avaliação em matemática como motivador para escrita dos alunos sobre sua aprendizagem e reflexão da prática pedagógica**. 2017. 64f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

VICTOR, C.; SOUSA, C. M. **A pandemia na sociedade de risco:** perspectiva de comunicação. EDUEPB, Campina Grande, 2021.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

UNESCO. *The use of vernacular languages in education. Monographs on fundamental education* – VIII. Paris: UNESCO,1953.

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

VILAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. LOCAL: Edição, 2005.

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