

UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA BNCC E DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF ENGLISH LANGUAGE READING ACTIVITIES BASED ON THE BNCC AND OTHER THEORIES

Vanessa da Silva Santos Ferreira¹

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a elaboração de atividades de leitura em língua inglesa, com base em propostas teóricas já disponíveis, articuladas às prescrições da BNCC. Metodologicamente, trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, do tipo bibliográfico. Os resultados demonstram a possibilidade de estabelecer um quadro síntese que subsidie a elaboração de atividades de leitura, atendendo à BNCC, com fundamentação teórica adequada. Conclui-se que podem ser desenvolvidas três etapas de leitura, organizadas em procedimentos para que o professor possa mediar a compreensão dos alunos e contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades leitoras.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa, leitura, habilidades de leitura, BNCC.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the development of English language reading activities, based on theories available, according to BNCC. The methodology that corresponds to this study is a qualitative and bibliographical study. From the obtained results, it was found the possibility to organize a summary table which subsidizes the reading activities, concerning the BNCC and based on the theoretical foundation. In conclusion, it is expected that the teacher will be able to mediate the student's comprehension by organizing three reading steps, also, contribute to the students' reading skills' development.

Keywords: english teaching, reading, reading skills, BNCC.

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Taubaté- UNITAU (2021). Licenciada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Braz Cubas (2011). Atualmente, estuda licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal, câmpus Jacareí. Professora de Inglês e Português para o Ensino Médio e Técnico na Etec Cônego José Bento. E-mail: vanteache_87@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-65336963>.

Introdução

Esta pesquisa é um recorte de minha Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada (AUTOR, 2021), cujo tema são as atividades de leitura em Língua Inglesa de gêneros discursivos que correspondem a necessidades e interesses dos alunos. Como professora de Língua Inglesa, percebo a necessidade de elaborar atividades de leitura a partir de textos autênticos e atuais, exemplares de gêneros discursivos verbais, verbo-visuais e multimodais, que circulem em diferentes suportes e esferas da sociedade, como prescreve a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

No entanto, esse documento não explicita a fundamentação teórica em que se baseia. Além desse problema, há a necessidade de cotejar estudos teóricos sobre ensino de leitura em língua estrangeira com a proposta da BNCC para saber em que aspectos são compatíveis e como esses estudos podem subsidiar o trabalho proposto por esse documento prescritivo. Os livros didáticos de língua inglesa disponíveis não podem ser tomados integralmente como referência para atividades de leitura porque têm sido alvo de questionamentos e críticas, desde antes da publicação da BNCC.

Tílio (2012) observou, nos livros analisados, um tratamento superficial a tópicos conscientizadores; exercícios de decodificação muito básicos para a compreensão de temas relevantes para a contemporaneidade; textos artificiais e produzidos para fins pedagógicos, sem relação com a realidade do aluno. Grigoletto-Masin (2013) constatou número reduzido de gêneros discursivos (duas receitas e um mapa); atividades restritas sobre elementos constitutivos do gênero; atividades de leitura que objetivam apenas a oralidade (leitura em voz alta, em duplas); gêneros “pré-fabricados” para o livro. Filipine e Rios (2016) também não observaram características modelares para outras atividades que o professor queira elaborar, a partir dos livros analisados, pois esses abordam muito superficialmente as características do gênero discursivo e direcionam os exercícios principalmente para o conteúdo temático do texto. Santos (2021), já analisando livro didático publicado posteriormente à BNCC (BRASIL, 2018), concluiu que as atividades apresentam muitas características recomendadas por esse documento, no entanto, exploram pouco a funcionalidade e os elementos composicionais dos gêneros discursivos. Nesse aspecto, precisariam ser complementadas pelos professores.

Por esses motivos, reflexões sobre a elaboração de atividades de leitura para o ensino de língua inglesa ainda são necessárias no contexto da Educação Básica brasileira.

Dessa forma, esta pesquisa partiu do seguinte questionamento: o que propõem os vários estudos sobre ensino de leitura em língua inglesa?; Como conciliar propostas teóricas existentes com as prescrições da BNCC (BRASIL, 2018)? Visando a responder esses questionamentos, este artigo tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre a elaboração de atividades de leitura em língua inglesa, com base em propostas teóricas já disponíveis, articuladas às prescrições da BNCC.

Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa e interpretativa, do tipo bibliográfica. Gil (2002, p. 90) explica que “nas pesquisas de cunho qualitativo, sobretudo naquelas em que não se dispõe previamente de um modelo teórico de análise, costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride”, de forma que o pesquisador deve organizar o trabalho e a redação de seu relatório de pesquisa da forma lógica mais adequada para expor essa análise e interpretação dos dados. No caso desta pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico sobre propostas de ensino de leitura em língua inglesa e sobre a prescrição da BNCC (BRASIL, 2018) sobre esse tema. Esses dados bibliográficos foram examinados qualitativamente. Constatado que a BNCC (BRASIL, 2018) adota o conceito bakhtiniano de gênero discursivo para desenvolver suas prescrições de práticas de leitura, esta pesquisa também incluiu pressupostos teóricos sobre a concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo e sobre a abordagem sociocognitiva de leitura.

De acordo com Lakatos e Marconi (1991, p. 183), a pesquisa bibliográfica não é a “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. A interpretação das propostas de ensino de leitura em língua inglesa e da prescrição da BNCC (BRASIL, 2018) e, ainda, a articulação dessas com a fundamentação teórica sobre a concepção bakhtiniana de gênero discursivo e a abordagem sociocognitiva de leitura resultou em conclusões que foram organizadas em um quadro de procedimentos que pode ser aplicado a atividades de leitura em Língua Inglesa de qualquer gênero discursivo, com base em fundamentação teórica bem articulada.

A seguir, o artigo se organiza apresentando a discussão teórica, os resultados da pesquisa e a conclusão.

As propostas da BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino de língua inglesa

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa deve ancorar-se na concepção sociointeracional da linguagem. A Língua Inglesa é tida como uma língua franca, ou seja, aquela que é falada no mundo todo e também em lugares que não têm o inglês como primeira língua. Isso faz com que o conceito de língua estrangeira, que preconiza uma visão supremacista da língua, que entende que o inglês “verdadeiro” é aquele falado por norte-americanos e britânicos, não mais seja priorizado no ensino de língua inglesa. Conforme explicita o documento: “nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem os falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (p. 241).

Essa perspectiva favorece a “interculturalidade”, pois seus falantes estão em toda a parte do mundo, interagindo. Essa prática estimula a criticidade dos alunos em relação aos modos de enxergar o mundo e o autoconhecimento. Nesse sentido, o documento afirma que o contato com gêneros discursivos em todas as suas variantes faz com que o aluno desenvolva diferentes habilidades envolvendo a oralidade e a leitura. Pretende-se que o ensino de Língua Inglesa permita ao aluno o conhecimento necessário para a participação ativa e crítica na sociedade.

Essa perspectiva de ensino também requer o desenvolvimento dos multiletramentos, uma vez que a aprendizagem da língua inglesa insere o aluno no mundo digital, caracterizado por “diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação, contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2018, p. 242). Nesse sentido, a língua inglesa é entendida como um evento comunicativo social, no qual o indivíduo é responsivo e ativo, pois constrói sentido, negocia significados, interage e externaliza seus pontos de vista.

Quatro eixos organizadores são propostos para o componente língua inglesa: oralidade, escrita, leitura e conhecimentos linguísticos. Nos limites deste artigo, atendo-me ao eixo leitura, que trata das práticas de linguagem por meio da interação entre o gênero escrito e o leitor, mas sempre priorizando a construção de significados, a compreensão e a interpretação. Ademais, o documento afirma que a leitura desenvolve no aluno a capacidade de formular hipóteses e fazer inferências, que irão colaborar com o desenvolvimento da criticidade do leitor e o levar à reflexão sobre o que é lido. O documento defende que o contato com gêneros discursivos em todas as variantes faz

com que o aluno desenvolva diferentes habilidades de leitura. Outro ponto relevante envolvendo a leitura em língua inglesa diz respeito às diferentes situações de uso da língua com o objetivo de pesquisa e aquisição de repertório em diferentes áreas do conhecimento, bem como a “fruição estética”, como a leitura de contos ou romances na língua inglesa.

Cabe destacar que a BNCC (BRASIL, 2018) afirma que o Ensino Médio deve ser uma continuidade dos procedimentos já iniciados no Ensino Fundamental. Assim sendo, as habilidades a serem aprofundadas no Ensino Médio são as já propostas para os 6º a 9º anos. Essas são apresentadas em quatro quadros, todos recomendando a prática de leitura de textos diversos, com articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas. O quadro do 6º ano agrupa as habilidades referentes a: “Hipóteses sobre a finalidade de um texto. Compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming, scanning*)”; “Construção de repertório lexical e autonomia Leitora”; “Partilha de leitura, com mediação do professor”. O quadro do 7º ano agrupa as habilidades referentes a “Compreensão geral e específica: leitura rápida (*skimming, scanning*). Construção do sentido global do texto”; “Objetivos de leitura Leitura de textos digitais para estudo”; “Partilha de leitura”. O quadro do 8º ano agrupa as habilidades referentes a “Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos”; “Leitura de textos de cunho artístico/literário”; “Reflexão pós-leitura”. Finalmente o quadro do 9º ano agrupa as habilidades com respeito a: “Recursos de persuasão Recursos de argumentação”; “Informações em ambientes virtuais”; “Reflexão pós-leitura”.

O documento afirma ser importante que as aulas sejam pensadas em um esquema de “pré-leitura, leitura e pós-leitura”, para que o aluno possa transferir suas competências leitoras já existentes em língua materna para a leitura em língua inglesa. No entanto, não especifica quais habilidades se aplicam a cada momento. Essa lacuna dificulta o planejamento das atividades pelo professor.

A partir da análise dos quadros da BNCC (BRASIL, 2018) para os 6º a 9º anos, o primeiro resultado desta pesquisa é a organização das habilidades de leitura propostas por esse documento no quadro 1 a seguir, que separa as habilidades de acordo com os momentos a que elas correspondem: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Observa-se que as habilidades relativas à pré-leitura e à pós-leitura são desejáveis para a compreensão de

qualquer gênero discursivo. As habilidades relativas à etapa de leitura, apresentam algumas especificidades, por isso devem ser selecionadas pelo professor, de acordo com as características do gênero discursivo a ser lido e com os objetivos da leitura.

Quadro 1: Habilidades de leitura da BNCC (BRASIL, 2018) organizadas em três momentos de leitura

Momentos de leitura	Habilidades sugeridas pela BNCC (BRASIL, 2018)
Pré-leitura	Habilidades a serem desenvolvidas para a leitura de qualquer gênero discursivo. (EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas. (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. (EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas
Leitura	(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto. (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa. (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global. (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura. (EF08LI05) Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos. (EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical. (EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa. (EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares. (EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa. (EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa. (EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento. (EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. (EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam. (EF09LI08) Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas.
Pós-leitura	Habilidades a serem desenvolvidas para a leitura de qualquer gênero discursivo. (EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica. (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes. (EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto. (EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe ressaltar que as habilidades de leitura em Língua Inglesa contempladas pela BNCC (BRASIL, 2018) e relacionadas no quadro acima são algumas das propostas pelos autores resenhados na próxima seção. Não são, portanto, as únicas possíveis no ensino. O cotejo da proposta da BNCC com estudos sobre ensino de leitura em língua inglesa, apresentado em seção a seguir, mostrará que esse quadro ainda é limitado e deve ser ampliado.

Finalizando a análise sobre o ensino de leitura em Língua Inglesa proposto pela BNCC (BRASIL, 2018), observa-se que ele se fundamenta na perspectiva bakhtiniana de linguagem, no trabalho com gêneros discursivos e em conceitos advindos da concepção sociocognitiva de leitura, como conhecimentos prévios, inferência, habilidades. Esses pressupostos teóricos serão apresentados nas seções a seguir, bem como propostas sobre o ensino de leitura em língua inglesa, desenvolvidas por autores brasileiros e estrangeiros.

A concepção bakhtiniana de linguagem e de gêneros discursivos

De acordo com Bakhtin (2016), a Linguística do século XIX concebia, prioritariamente, a linguagem como a formadora do pensamento, mas também considerava sua importância na comunicação e expressão do indivíduo, o que acabava reduzindo a essência da linguagem à expressão do mundo individual do falante e menosprezando a função comunicativa da linguagem. Ainda segundo o autor, a função comunicativa da linguagem foi minimizada e, por isso, a Linguística até os anos 50 do século XX destacava que a função do receptor/ouvinte era de apenas um decodificador passivo e, por isso, o enunciado era completo em si e não pressupunha a construção por parte do ouvinte. Bastava o falante/emissor proferir seu discurso que seria completamente compreendido.

No entanto, para Bakhtin (2016), essa ideia, preconizada pela Linguística da primeira metade do século XX, que desconsiderava o meio social da produção comunicativa e seu contexto sócio-histórico cultural, era uma interpretação que não correspondia com a verdade. Para esse autor, o evento da linguagem era extremamente complexo e envolvia vários fatores. Primeiramente, o papel do ouvinte foi resignificado por Bakhtin (2016), ou seja, ele passava a ser um indivíduo “respondente”, que é ativo e pode concordar ou discordar do enunciado e também se torna falante, pois toda a

compreensão pressupõe uma resposta. Nesse sentido, segundo Bakhtin (2003), todo enunciado: “é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (2003, p. 272) e, dessa abordagem, nasce o conceito de dialogismo.

Explicando a concepção de linguagem de Bakhtin, Fiorin (2006) destaca que a língua é dialógica, o que não significa que esse fenômeno ocorra apenas no diálogo face a face ou consensual. Um primeiro sentido do conceito de dialogismo advém de o enunciador, ao proferir seu discurso, basear-se no discurso de outro. Nesse sentido, o dialogismo é a relação de sentido presente em duas ou mais vozes, já que qualquer objeto ou conceito do mundo apresenta-se envolto em opiniões e olhares dos outros. O enunciado implica resposta, que pode ser externalizada ou não. Por exemplo, ao ouvir um determinado discurso, o ouvinte pode concordar discordar, refutar, ou mesmo, fazer gestos de assentimento com a cabeça, ou seja, tudo isso é uma resposta, que muitas vezes, não ocorre no momento exato do contato com o enunciado. Esse autor conclui que, em um enunciado, é possível ouvir ao menos duas vozes, porque um enunciado só existe em função de um enunciado anterior, aliás, em resposta a um enunciado anterior.

O segundo sentido do conceito de dialogismo, explica Fiorin (2006), abarca as várias vozes presentes nos discursos e identificáveis. Ocorrem, por exemplo, quando fazemos uma citação direta ou indireta. O terceiro sentido do conceito revela que o dialogismo é o que forma o indivíduo, já que ele vivencia suas experiências por meio da linguagem, assimila discursos, discorda deles e constrói seus próprios discursos, e assim, constrói e expressa sua subjetividade. Nesse sentido, Brait e Magalhães (2014, p. 14) afirmam que os sujeitos buscam seus discursos em discursos já existentes, pois:

Não vivemos num vácuo social, portanto, não há como inaugurarmos a palavra nem como dar a palavra final [...]. Ao posicionar-se responsabilmente, o sujeito interfere no fluxo da cadeia comunicativa discursiva não apenas respondendo, mas também convocando respostas de outrem.

Oliveira (2002) explica que o Círculo de Bakhtin idealizava os signos verbais num meio repleto de cultura, ou seja, repletos de valores e ideologias e, por estarem inseridos no meio social, os signos constituem o meio e são constituídos por ele. Por isso, toda palavra é ideológica. Além disso, essa concepção bakhtiniana de linguagem considera o

sujeito resultado de suas relações sociais, por isso, ele não é reflexo dos outros indivíduos e passivo, mas sim construído por meio de suas relações sociais e dialógicas.

Bakhtin (2003) afirma que toda manifestação de linguagem, seja ela oral ou escrita e que tenha reconhecimento no meio social e função comunicativa se configura em enunciados que são exemplares de gêneros discursivos. Cada gênero discursivo apresenta formas típicas, relativamente estáveis pelas quais são reconhecidos, por exemplo: uma receita médica, uma carta, um conto, um anúncio publicitário, um poema, uma receita, entre muitos outros gêneros discursivos existentes. A atividade humana está embasada na linguagem, e os enunciados se caracterizam pelo tema, estilo e composição, sempre inseridos em um contexto sócio-histórico-cultural, que envolve condições de produção, de circulação, objetivo (propósito) comunicativo. Nesse sentido, o gênero discursivo faz parte de um “evento comunicativo” que dialoga com outros discursos e pressupõe atitudes responsivas dos participantes da situação de comunicação.

Rojo (2005) explica que essas características, como tema, composição e estilo dos gêneros discursivos, são determinadas pelo contexto sócio-histórico do falante, isto é, pelas pessoas envolvidas no diálogo (locutor e interlocutor), pelo tom valorativo dos falantes, também pelo público-alvo a que se destina tal discurso. Por exemplo, um anúncio publicitário, atualmente, seguirá as demandas da sociedade atual, basta compararmos os anúncios de cerveja de hoje com os de dez anos atrás. As características dos gêneros discursivos, determinadas por inúmeros fatores do contexto sócio-histórico de produção e de circulação, precisam ser compreendidas pelo leitor.

As atividades de leitura na escola devem proporcionar a compreensão de que tema, composição e estilo dos textos lidos são determinados pela situação de comunicação; esta, por sua vez, engloba: esfera comunicativa, contexto sócio-histórico, interlocutores e seus papéis sociais, tema, tom valorativo e a modalidade da linguagem ou mídia. Por fim, Rojo (2005) conclui que, ao analisarmos os gêneros discursivos, devemos sempre partir de “uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor, isto é, sua finalidade [...] sua apreciação valorativa sobre seu interlocutor e tema discursivo” (p. 199).

Um aspecto muito importante concernente aos gêneros discursivos e à leitura de seus exemplares, é o fato de não serem constituídos, na sua materialidade, apenas por

elementos verbais (linguísticos). A multimodalidade de linguagem, ou também chamada de multisssemiose, caracteriza todos os gêneros pela presença de elementos verbais e não verbais.

De acordo com Dionísio (2011, p. 138), o letramento está relacionado com o fato de o leitor conseguir construir sentido a partir das “múltiplas fontes de linguagem”, além de “produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.” Para autora, a palavra e a imagem estão relacionados entre si, isto é, o letramento visual integra e constitui os gêneros discursivos. O aumento de recursos tecnológicos possibilita a produção de recursos gráficos nos gêneros discursivos, bem como a divulgação dos textos de forma mais dinâmica. Nesse sentido, imagens, tabelas, gráficos, recursos tipográficos diversos, cores se unem ao verbal com o objetivo de transmitir o conteúdo ao leitor de maneira mais rápida e eficiente.

Os pressupostos bakhtinianos se mostraram condizentes às novas exigências do processo ensino-aprendizagem de línguas, por considerar a produção de linguagem em todas as suas dimensões, e não apenas na dimensão linguístico-estrutural. Rodrigues (2005) afirma que, embora os estudos do Círculo de Bakhtin não objetivavam discutir a questão do ensino-aprendizagem, têm estimulado os debates teóricos em Linguística Aplicada e na área pedagógica, especialmente, no ensino de línguas, nas últimas décadas, o que deu base para uma abordagem sócio-histórica da linguagem no ensino de línguas.

Isso mostra que, num trabalho com leitura de gêneros discursivos como o que se propõe nesta pesquisa, o aluno precisa conhecer os vários elementos característicos do texto alvo da leitura para interpretar as escolhas do autor ao produzir o seu texto, tanto no estilo e vocabulário, quanto no conteúdo.

Em suma, o ensino de línguas deve levar em consideração os pressupostos bakhtinianos, que enxergam a língua como parte da vida real, inserida em contexto sócio-histórico cultural e que também concebem o indivíduo como parte integrante da língua, participante, ativo e responsivo. Nessa perspectiva, a leitura também tem que envolver o leitor em um processo sociocognitivo complexo, a partir de textos autênticos, que são exemplares de gêneros discursivos.

Leitura na concepção sociocognitiva

Nessa concepção de ensino considerando os enunciados em seu contexto sócio-histórico, também o trabalho com a leitura precisou ser totalmente ressignificado. Até os anos setenta, a leitura era considerada um processo de decodificação, também denominado ascendente ou *bottom-up* (SOLÉ, 1996). Acreditava-se que a informação, estava toda no texto e que o leitor iria absorvê-la no ato da leitura. O texto seria completo de todo o sentido, independentemente do leitor ou do contexto em que ocorria a leitura.

Apesar de a decodificação ser imprescindível para a leitura, ela sozinha não basta para o seu sucesso. Marcuschi (1996) explica que a compreensão depende das informações do texto e dos conhecimentos de mundo do leitor e seus processos cognitivos. A compreensão de textos não abarca somente a reação aos textos, mas a ação sobre eles. Resulta de uma construção de sentidos a partir dessa interação e de inferências.

As inferências, explica Marcuschi (1999), são operações cognitivas que possibilitam a construção de novos conceitos a partir das informações contidas no texto e no conhecimento prévio do leitor/colaborador, porém, essas proposições devem manter uma relação de coerência com o sentido do texto, não sendo permitido ao leitor inferir o que bem entende. O autor enfatiza que as inferências, bem como as associações feitas pelos leitores, variam muito, o que influencia na compreensão do texto. Essas variações ocorrem porque o conhecimento prévio dos leitores – conhecimento do funcionamento da língua, da gramática e do léxico; conhecimentos da organização textual; conhecimentos enciclopédicos; conhecimentos do funcionamento das situações discursivas, de normas (institucionais, culturais, sociais) – não são iguais para todos.

Outro fator determinante para a compreensão textual é delimitação do objetivo da leitura. Segundo Coscarelli (2002), ele norteia as operações cognitivas feitas pelo leitor. Solé (1996, p. 22) ressaltou essa mesma questão ao mencionar que os objetivos de leitura fazem com que o leitor tenha uma atitude ativa e processe melhor o texto. Esse fator deve ser considerado pelo professor nas atividades de leitura e usado como uma estratégia.

Estratégias usadas pelos leitores para a compreensão do texto são divididas em cognitivas (inconscientes), também chamadas de habilidades (CARRELL, 1998), e metacognitivas (conscientes). As estratégias metacognitivas devem ser ensinadas nas atividades de leitura na escola porque dão conta da tomada de consciência ao ler um texto. Carrell (1998) explica que, com o tempo e a prática, as estratégias metacognitivas vão sendo interiorizadas e se transformam em habilidades de leitura usadas

inconscientemente. Koch (2005, p. 11) corrobora com essa recomendação dos estudos cognitivos sobre a leitura quando explica que:

O processamento textual é, portanto, estratégico. O processamento estratégico depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo. Isto é, as estratégias cognitivas são estratégias de uso do conhecimento.

Pelos estudos mencionados, é possível concluir que o leitor passa a ter um papel de protagonismo na construção de sentidos a partir da leitura, quando ele se apropria de estratégias de leitura, organizadas em etapas (ou procedimentos), que quando se tornam interiorizados passam à categoria de habilidades de leitura. O professor tem o importante papel no trabalho com leitura em sala de aula de mediar a formação dessas habilidades leitoras. Nessa perspectiva, muitos estudos se desenvolveram para o ensino de leitura em língua inglesa, como expõe a seção a seguir.

O ensino de estratégias de leitura em Língua Inglesa

Nesta seção, seguem os resultados da pesquisa bibliográfica sobre o ensino de estratégias de leitura em Língua Inglesa. Phillips, Norris, Hayward e Vavra (2012) destacam a exposição do aluno a insumos de textos diferentes; Santos e Tomich (2009) abordam a importância de o professor oportunizar aos alunos o trabalho com a pré-leitura, leitura e pós-leitura. Santorum e Scherer (2008) abordam as estratégias de leitura e a diferença entre habilidades e, por fim, Novelli, Jung e Castro (2018) afirmam que a escola deve envolver os alunos, por meio da leitura e produção de gêneros discursivos, em usos reais da língua estrangeira, além de desenvolver a leitura a partir de atividades que priorizem o trabalho com o pre-reading (levantamento de conhecimentos prévios); Reading (Exploração de elementos linguísticos presentes no texto) e post-reading (leitura crítica, leva o aluno a agir sobre o texto e a questionar questões em língua materna a partir da leitura de texto em língua estrangeira).

Esses autores defendem que a compreensão (alguns usam o termo interpretação), vai além da decodificação; depende da construção de sentidos por meio da inferências; é uma atividade cognitiva complexa. Estão alinhados, portanto, com a base teórica sociocognitiva dos autores mencionados na seção anterior, a respeito da leitura em língua

materna. Por essas características da compreensão leitora, defendem que o professor de língua inglesa como língua estrangeira forneça “ferramentas” por meio do ensino de estratégias de leitura, por exemplo: circular os cognatos, para tentar descobrir a temática do texto; buscar por cognatos; fazer uma leitura rápida para buscar a ideia principal do texto (*skimming*); fazer uma leitura rápida para buscar conteúdo específico (*scanning*); fazer resumos. Defendem que as atividades norteem o percurso de leitura por meio de objetivos de leitura, ativação de conhecimentos prévios, etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Na pré-leitura, é possível trabalhar alguns elementos do texto, como título, palavras-chave, e fazer também uma leitura rápida para extrair o assunto geral do texto. Assim, o aluno poderá formular hipóteses sobre o que esperar do texto. Em seguida, no momento da leitura, o leitor deve ativar seus conhecimentos prévios para a construção do sentido por meio de habilidades mais complexas, que exigem inferências e monitoramento da leitura. E, por fim, a atividade de pós-leitura deve propiciar ao aluno o relacionamento do texto lido com a sua realidade e seu conhecimento de mundo, para que ele possa ser um leitor ativo e crítico. Os textos devem ser autênticos e sobre temáticas que estimulem a participação ativa do aluno.

Santos e Tomich (2009) concluem que o professor de língua inglesa tem como objetivo “fornecer andaimes”, ou seja, oferecer suporte para que o aluno possa desenvolver sua leitura e, quando ele alcançar a maturidade leitora, “os andaimes” podem ser retirados. Nesse sentido, o docente deve ter em mente que provê ferramentas que possibilitam que o aluno construa seu aprendizado, desenvolva habilidades leitoras.

O quadro 2, a seguir, resume as propostas dos autores mencionados.

Quadro 2 – Síntese das propostas sobre o ensino de leitura em Língua Inglesa

Phillips, Norris, Hayward e Vavra (2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição do aluno a insumos diferentes; • Adequação às necessidades dos alunos; • Estudo da sintaxe e da morfologia no contexto dos textos; • Instrução direta de habilidades e estratégias (observação de estrutura textual, deduções, inferências, monitoramento da leitura, análise, questionamentos); • Escolha dos níveis de texto adequados para os leitores; • Incentivo à repetição da leitura (releitura); • Foco em compreender e interpretar o texto.
Santos e Tomich (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • ensino de estratégias de leitura”, por exemplo: circular os cognatos, para tentar descobrir a temática do texto; buscar por cognatos; fazer uma leitura rápida para buscar a ideia principal do texto (<i>skimming</i>); fazer uma leitura rápida para buscar conteúdo específico (<i>scanning</i>); fazer resumos.

	<ul style="list-style-type: none"> • leitura em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura.
Santorum e Scherer (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar estratégias metacognitivas de habilidades (estratégias cognitivas); ensinar estratégias aos alunos para que possam monitorar sua leitura. • Nível de letramento em Língua materna influencia no momento da leitura em Língua estrangeira. • A escolha de gêneros autênticos para a prática leitora ajuda o desenvolvimento do leitor. • Abordar a leitura por meio de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. • Trazer atividades que envolvam o aluno, para que desenvolva sua criticidade.
Novelli, Jung e Castro (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • A escola deve envolver os alunos por meio da leitura e produção de gêneros discursivos, em usos reais da língua estrangeira. • Desenvolver a leitura a partir de atividades que priorizem o trabalho com o pre-reading (levantamento de conhecimentos prévios); Reading (Exploração de elementos linguísticos presentes no texto) e post-reading (leitura crítica, leva o aluno a agir sobre o texto e a questionar questões em língua materna a partir da leitura de texto em língua estrangeira).

Fonte: Elaborado pela autora

Esse quadro síntese mostra que as recomendações dos autores são basicamente as mesmas e também são compatíveis com as habilidades de leitura para o ensino de Língua Inglesa prescritas pela BNCC (BRASIL, 2018).

Sistematizando os resultados

Em síntese, articulando as prescrições da BNCC e os fundamentos teóricos apresentados, esta pesquisa chega ao resultado de que, para as propostas de atividades de leitura em Língua Inglesa, recomenda-se:

- Escolha de gêneros discursivos autênticos e adequados às necessidades dos alunos, com atenção a seus aspectos sociocomunicativos e a suas principais características linguístico-textuais.
- Leitura em três momentos (procedimentos): pré-leitura (levantamento de conhecimentos prévios); leitura (compreensão a partir de objetivos de leitura e da exploração de elementos linguísticos presentes no texto) e pós-leitura (leitura crítica, que leva o aluno a agir sobre o texto e a questionar em língua materna, diversos conceitos, a partir da leitura de texto em língua estrangeira).
- Instrução direta de estratégias metacognitivas, em cada um desses três momentos (procedimentos), de forma a mediar a compreensão dos alunos e a despertar neles a consciência sobre os muitos fatores que contribuem para a compreensão textual.

- Estudo da sintaxe e da morfologia no contexto dos textos, a partir das dificuldades dos alunos.

Nesse cenário, o quadro a seguir resume as etapas (os procedimentos) de leitura e as estratégias que podem contribuir para a organização de atividades de leitura em língua inglesa, em sala de aula.

Quadro 3: Etapas e estratégias de leitura em Língua Inglesa para atividades de em sala de aula

Etapas de leitura em Língua Inglesa	Estratégias a serem realizados em cada etapa, na forma de instruções que o professor dará para mediar a compreensão dos alunos
Etapa de pré-leitura (levantamento de conhecimentos prévios)	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero discursivo que será abordado. Necessário fazer isso apenas na primeira vez em que se for ler um determinado gênero. • Trabalhar elementos do texto, como título, palavras-chave, palavras cognatas e fazer também uma leitura rápida para extrair e Identificar o tema/ assunto do texto (skimming-leitura rápida). Assim, o aluno poderá formular hipóteses sobre ele e fazer inferências, além de reconhecer sua organização textual.
Etapa de leitura (compreensão a partir de objetivo(s) de leitura e da exploração de elementos linguísticos presentes no texto)	<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir a leitura a partir de objetivos de leitura. • Buscar informações específicas em um texto (scanning-leitura detalhada). • Verificar a informação mais importante de partes do texto • Construir o sentido global do texto a partir de insumos trazidos pelo texto. • Ativar conhecimentos prévios para a construção do sentido, também fazer inferências e monitorar leitura. • Inferir vocabulário desconhecido usando pistas do contexto. • Analisar elementos linguísticos e textuais (estudo da sintaxe e da morfologia) concernentes ao texto, dando ênfase às estruturas linguísticas que impõem dificuldades aos alunos. • Fazer resumos.
Etapa de pós-leitura (leitura crítica; ação sobre o texto e questionamento em língua materna a partir da leitura de texto em língua estrangeira).	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver opiniões sobre o tema do texto. • Relacionar o texto lido à realidade e conhecimento de mundo. • Apreciar o texto lido, comparar diferentes pontos de vista dos alunos sobre o assunto e partilhar suas opiniões. • Analisar o conteúdo do texto lido e desenvolver opiniões na língua materna a partir do texto em língua estrangeira.

Fonte: Elaborado pela autora

O professor poderá eliminar ou enfatizar alguma estratégia de leitura dependendo do gênero discursivo e do conhecimento prévio dos alunos, de acordo com o seu objetivo para aquela determinada atividade. Se a leitura for em ambiente digital, outros elementos

poderão estar presentes e essa lista de estratégias pode ser ampliada. Portanto, de acordo com uma série de características do contexto escolar, conhecimentos prévios do aluno a respeito de Língua Inglesa, nível de complexidade do gênero discursivo a ser lido, objetivos didático-pedagógicos que o professor tem com a leitura daquele texto, o docente irá avaliar qual procedimento pode não ser executado e qual procedimento necessita de mais atenção dele em determinado momento. Nesse sentido, o quadro de estratégias de leitura não é fixo e absoluto, mas é um referencial muito importante para a organização das atividades de leitura de qualquer gênero discursivo.

Nesse sentido, a primeira etapa para a atividade de leitura é a pré-leitura. Nela o aluno deve ativar seus conhecimentos prévios sobre o gênero e o tema do texto a partir da leitura de elementos multissemióticos presentes no texto, bem como o título, cognatos, além de elementos constitutivos do gênero. Nesse sentido, o professor deve não só discutir com os alunos sobre os aspectos, imagens, infográficos, palavras cognatas ou já conhecidas pelos alunos, mas também elementos que constituem o gênero, por exemplo, abordar meio de circulação, estilo, tema e composição.

É importante que os alunos compreendam que os gêneros discursivos surgem e estão sempre inseridos em um contexto sócio-histórico-cultural, que envolve condições de produção, de circulação, objetivo (propósito) comunicativo e tema. Assim eles conseguirão partir para a segunda etapa das atividades de leitura com um nível de compreensão básico do texto. A partir de algum objetivo em mente, poderão ativar as estratégias de leitura necessárias para continuar a leitura.

Já na segunda etapa, ocorre a leitura envolvendo as inferências sobre partes específicas do texto e características constitutivas do gênero discursivo e, ainda, a abordagem de alguns aspectos linguístico-textuais que os alunos não dominam bem. No contexto da leitura, é produtivo fazer observações sobre aspectos e dificuldades de compreensão que algumas estruturas trazem para o leitor nativo de outra língua. É o que propõem Phillips, Norris, Hayward e Vavra (2012), quando afirmam que o estudo da sintaxe e da morfologia no contexto dos textos é muito importante, além de instrução direta de habilidades e estratégias (observação de estrutura textual, deduções, inferências, monitoramento da leitura, análise, questionamentos). Nessa mesma linha de raciocínio, Santos e Tomitch (2009) afirmam que texto e gramática são indissolúveis; e Novelli,

Jung e Castro (2018) corroboram essa afirmação ao enfatizarem exploração de elementos linguísticos presentes no texto na segunda etapa das atividades de leitura.

Por fim, a terceira e última etapa envolve a apreciação crítica da abordagem do tema e percepção de relações dialógicas que o exemplar do gênero discursivo estabelece. Além disso, Novelli, Jung e Castro (2018), BNCC (BRASIL, 2018), Santos e Tomitch (2009) e Santorun e Scherer (2008) explicam que, nesse momento da atividade de leitura, o leitor deve agir sobre o texto e questionar situações em língua materna a partir da leitura de texto em língua estrangeira. Nesse sentido, a leitura favorece uma reflexão sobre valores presentes em nossa sociedade e uma comparação com conhecimentos e concepções dos alunos/leitores. Assim, eles podem ressignificar alguns de seus conceitos a partir de uma leitura que envolva a sua criticidade.

Conclusão

A BNCC (BRASIL, 2018) prescreve uma série de habilidades de leitura, mas não responde à pergunta-chave do professor: “como fazer tudo isso acontecer em sala de aula?”. Esta pesquisa resultou na conclusão, com base em propostas teóricas já disponíveis articuladas às prescrições desse documento, de que as habilidades prescritas pela BNCC não são as únicas desejáveis a um leitor proficiente e não estão apresentadas em uma sequência que ajude o professor a organizar as suas atividades de leitura. Nesse sentido, esta pesquisa trouxe sua contribuição para que a prática do professor de língua inglesa como língua estrangeira possa ser melhor informada teoricamente a respeito de atividades de compreensão leitora. O quadro 3 oferece um percurso muito produtivo para a organização de atividades que estimulem nos alunos a autonomia na leitura em Língua Inglesa.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 30 abril 2019.

BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson S. Uma palavra sobre dialogismo. In: BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson S. (org.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo: Terracota, 2014. p. 13-15.

CARRELL, P. *The language teacher. Can reading strategies be successfully taught?* Georgia State University, 1998. Disponível em: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/mar/carrell.html>. Acesso em 20 nov. 2020.

COSCARELLI, Carla V. *Reflexões sobre as inferências*. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

DIONÍSIO, Ângela, P. Gêneros multimodais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir, M.; GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. Ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 137-152.

FELIPINI, Leila Maria G.; RIOS, Aline. Análise de atividade de leitura em língua inglesa com base em gêneros (biografia). *The ESpecialist*. São Paulo, n. 37, v. 1, p. 136-158, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/17865>. Acesso em: 20 junho 2020.

AUTOR. 2021.

SANTOS, Juliana F. dos. *Estratégias de leitura no ensino de língua inglesa: uma comparação entre o livro didático e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 7, n. 00, p. e021004, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/14218/10815>. Acesso em: 10 junho 2021.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRIGOLETO-MASIN, Maria A. P. C. Análise de material didático em uso: *Welcome to Brazil*, level 1. *The ESpecialist*, vol. 34, no 1, p. 69-90, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/12847>. Acesso em: 20 junho 2020.

KOCH, Ingedore G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

LAKATOS, E. M., M., M. de A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 3.ed.rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. Sequência didática para leitura de reportagem. In: BARROS, Eliana M. D. de; STRIQUER, Mariluciados S. D.; STORTO, Letícia J. (org.). *Propostas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa*. 1.ed. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 71-90.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: LAJOLO, Marisa. (Org.). *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996. p. 71-77.

MARCUSCHI, Luiz A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 95-105.

NOVELLI, Josimayre; JUNG, Neiva L.; CASTRO, Elaine de. Letramento escolar em aula de língua inglesa: uma proposta pedagógica de leitura crítica. *Belt*, Porto Alegre, v. 09, n. 01, p. 91-102, jan/jun.2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/31987/17275>. Acesso em: 10 junho 2020.

OLIVEIRA, Maria B. F. Contribuições do Círculo de Bakhtin ao ensino de língua materna. *Revista do GELNE*, Rio Grande do Norte, v. 4, n. ½, p. 129-131, 2002.

PHILLIPS, L., NORRIS, S. P., HAYWARD, D.; VAVRA, K. L. Reading comprehension instruction. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (p. 1-12). London, ON: Western University, 2012. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.318.4111&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 20 junho 2020.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SANTORUM, Karen; SCHERER, LÍlian Cristine. O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2). *ReVEL*. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. Disponível em: <Http://www.revel.inf.br>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SANTOS, Clara C. S.; TOMITCH, Leda M. Aquisição de leitura em Língua Inglesa. In: LIMA, Diógenes D. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversa com Especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

TILIO, Rogério. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n.4, p. 997-1024, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/v12n4a16>

Recebido em 29/08/2023.

Aprovado em 10/09/2023.