

## A REPORTAGEM EM CENA E O ENGAJAMENTO DISCURSIVO NAS AULAS DE INGLÊS

**Maria Valéria Siqueira MARQUES**

*Escola Municipal José Paulino de Siqueira – Santa Terezinha - PE*

**RESUMO:** Este artigo é parte da nossa dissertação, e estes são os objetivos a) descrever como a proposta de sequência didática desenvolvida pela pesquisadora converge com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE), e b) investigar se e de que forma a proposta contribuiu para melhorar a leitura do gênero reportagem por alunos do Ensino Fundamental. A proposta de sequência didática está baseada nos pressupostos teóricos de Dolz e Schneuwly (2004), que tratam o gênero com um enfoque claramente didático, bem como na proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998), com foco de ensino no desenvolvimento da habilidade de leitura discursiva. Para refletirmos acerca da leitura discursiva, nos pautamos também em Cristóvão (2001a, 2008b); Mascia (2005); Coracini (1999); Grigoletto (1999), entre outros. Nossa pesquisa se enquadra na modalidade da pesquisa-ação, ou seja, constitui uma pesquisa de intervenção qualitativa com análise interpretativista dos dados. Os resultados evidenciaram, na primeira parte da análise, que as atividades apresentam convergência com os PCN-LE. Na segunda parte, os alunos manifestaram melhor entendimento das características da reportagem adquirindo uma linguagem comum ao gênero.

**Palavras-chave:** Engajamento Discursivo. Reportagem. Leitura. Língua Inglesa. Sequência Didática.

## REPORTING NEWS INTO PROMINENCE AND THE DISCURSIVE ENGAGEMENT IN ENGLISH CLASSES

**ABSTRACT:** This paper is part of our Master's dissertation and these are its objectives: a) to describe the way the didactic sequence proposed was developed by the researcher and that it is in agreement with the proposal of the Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) and b) to investigate how the proposal helped to improve the reading of the genre reporting news by Elementary School students. The didactic sequence proposed in this research is based on the theoretical assumptions of Dolz and Schneuwly (2004), who treat the genre reporting news through a didactic approach based on the proposal of the PCN-LE (BRASIL, 1998), with its focus placed on the educational development of a discursive

77

perspective of reading. In order to reflect about this perspective, we also based on Cristóvão (2001a, 2008b); Mascia (2005); Coracini (1995); Grigoletto (1995), among others. Our research fits into the mode of action research or intervention research, since it provides a qualitative interpretive analysis of the selected data. The results showed, in the first part of the analysis, that there is a convergence with the PCN-LE. In the second part of the analysis, the students showed better understanding of the reporting news features and acquired a common language related to that genre.

**Keywords:** Discursive Engagement. Reporting News. Reading. English Language. Didactic Sequence.

## EL REPORTAJE EN ESCENA Y EL INCORPORACIÓN DISCURSIVA EN LAS CLASES DE INGLÉS

**RESUMEN:** Artículo parte de nuestra disertación de maestría cuyos objetivos son a) Describir cómo la propuesta de secuencia didáctica desarrollado por el investigador converge con los Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) y b) investigar de qué manera la propuesta contribuyó a mejorar la lectura del género reportaje por alumnos de secundaria básica (Ensino fundamental). La propuesta de secuencia se basa en los presupuestos teóricos de Dolz y Schneuwly (2004), que encaran el género con un enfoque claramente didáctico tal como la propuesta de los PCN-LE (Brasil, 1998), centrando la enseñanza en el desarrollo de habilidades de lectura discursiva. Para reflexionar sobre la lectura discursiva revisamos también a Cristóvão (2001a, 2008b); Mascia (2005); Coracini (1999); Grigoletto (1999), entre otros. Nuestra investigación se enmarca en la modalidad de investigación-acción, o –dicho de otra manera- es una investigación de intervención cualitativa con análisis interpretativista de los datos. En la primera parte del análisis los resultados evidenciaron que las actividades presentan convergencia con los PCN-LE mientras que en la segunda los alumnos manifestaron un mejor entendimiento de las características del reportaje adquiriendo un lenguaje común al género

**Palabras-clave:** Incorporación discursiva. Reportaje. Lectura. Lengua Inglesa. Secuencia didáctica

### INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta discussões sobre a elaboração e a aplicação de uma sequência didática alinhada aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: (doravante, PCN-LE), os quais têm por objetivo estabelecer uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental em Língua Estrangeira. Os referidos

78

documentos oficiais sugerem uma proposta de ensino centrada em práticas sociais de linguagem, realizadas empiricamente por meio de textos que possibilitem aos alunos um engajamento discursivo no mundo que os cerca (BRASIL, 1998). Nesse sentido, o engajamento discursivo mencionado pelos PCN-LE diz respeito à capacidade de o sujeito se envolver e envolver outros no discurso por meio da leitura em LE através de atividades pedagógicas.

Em se tratando de ensino de Línguas Estrangeiras, os PCN-LE priorizam a habilidade de leitura que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (a leitura de textos de caráter científico ou de lazer, exames vestibulares, dentre outros). Por meio dela, ele pode desenvolver uma consciência crítica da linguagem e formular contra-discursos<sup>1</sup> em relação às desigualdades sociais, inclusive em países onde a Língua Estrangeira é falada.

Isso significa que a leitura possibilita a compreensão de como a linguagem é usada no mundo social, refletindo crenças, projetos políticos e valores dos participantes. Esses projetos políticos refletem a própria luta social como aquela empreendida pelos sem terra, pelas mulheres, pelos negros etc. Além disso, a leitura permite a compreensão de outras culturas e promove a aceitação de diferentes maneiras de expressão e de comportamento.

Apesar de os PCN-LE defenderem que o foco de ensino de língua estrangeira deve ser na leitura, priorizando o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem, percebemos, por meio de nossas experiências docentes, que os professores ainda adotam em suas aulas o modelo tradicional de ensino de LE, cujo foco principal é o domínio do código, o que dificulta a formação crítica dos alunos, sobretudo àquela através da leitura.

O foco na leitura em instituições públicas não deve ser interpretado como uma alternativa mais fácil para o ensino-aprendizagem de línguas, mas sim como um dos objetivos para o desenvolvimento de uma habilidade linguística, ou seja, a promoção do conhecimento

---

<sup>1</sup> De acordo com os PCN-LE (1998, p. 40) “contra-discursos são práticas de uso da linguagem caracterizadas pela confrontação de práticas discursivas hegemônicas, por exemplo, os contra-discursos dos negros em relação aos brancos”. Nesse sentido, o uso de uma Língua Estrangeira vai ajudar o aluno no agir social como um ser ativo e transformador do mundo, não como meros consumidores passivos de uma cultura ou de um conhecimento.

frente às condições desfavoráveis do ensino de inglês: carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc. (BRASIL, 1998).

Alguns livros didáticos, porém, ainda que apresentem os gêneros textuais na tentativa de alinharem-se à proposta dos PCN-LE, centram-se em perguntas meramente voltadas para a decodificação das palavras e para a gramática. Desse modo, uma questão que se torna relevante, segundo Soares (2004), é viabilização de um ensino que atenda às demandas sociais, uma vez que a maior parte dos alunos das mais diversas origens sócio-culturais ingressa na escola necessitando de práticas de letramento<sup>2</sup> que os auxiliem no entendimento e no domínio de como os textos operam nos espaços sociais.

As práticas de letramento encontradas na família, na igreja, no trabalho, nas mídias, nas escolas etc. passam a ser consideradas unidades de ensino pelos PCN-LE, pois aproximam o aluno das realidades onde a língua estrangeira é falada, e servem para problematizar as questões de natureza social do mundo em que vivem. Portanto, tais práticas podem funcionar como oportunidade de engajamento em temas de relevância social para a formação de cidadãos críticos. Dessa forma, o ato de ensinar outra língua torna-se uma ação política, ou seja, o ensino de uma língua estrangeira deve buscar na sala de aula, por sua vez, o engajamento dos alunos em uma atividade de linguagem significativa.

Nesse sentido, os objetivos do artigo são: a) descrever como uma sequência didática proposta para o ensino de compreensão de leitura do gênero reportagem apresenta convergência com a proposta dos PCN-LE; b) investigar se e de que forma a sequência didática contribuiu para melhorar a leitura do gênero reportagem por alunos do Ensino Fundamental.

---

<sup>2</sup> Para Soares (2004), práticas e eventos de letramento estão interligados. As práticas de letramento dizem respeito às maneiras que a língua é utilizada por participantes em situações específicas, que são os eventos de letramento. Portanto, ao discutirmos uma notícia de jornal com alguém, estamos realizando um evento de letramento, que demanda modos específicos para se utilizar a língua (práticas de letramento).

Para responder aos objetivos estabelecidos acima, o artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, abordaremos as concepções de linguagem, de gênero, e de leitura discursiva em LE. Na segunda seção, discutiremos sequência didática como instrumento de ensino de leitura em língua estrangeira. Na terceira, falaremos sobre o contexto da pesquisa. Na quarta, decorreremos sobre a proposta de sequência didática e explicitaremos algumas das suas contribuições para a melhoria do ensino de leitura de reportagem. Por fim, nas Considerações Finais, retomaremos os resultados e destacaremos os aspectos mais significativos com relação ao planejamento, à elaboração e à aplicação da sequência didática alinhada à proposta dos PCN-LE e que respondem aos nossos objetivos.

### **1. A VISÃO SOCIOINTERACIONAL DA LINGUAGEM**

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) adota uma visão de linguagem que analisa os pré-construídos humanos, isto é, o ambiente humano e seu caráter interativo ou dialógico. Eis, aqui, quatro elementos que fazem parte dessa vertente de pesquisa: as atividades coletivas; as formações sociais; os textos e os mundos formais, abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos. A escolha dessa linha de pesquisa é explicada porque o ISD postula que

Os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos (elas os desenvolvem, os transformam, os contestam etc.) [...], as mediações (re) constroem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais (BRONCKART, 2008, p. 112).

Com efeito, o conhecimento é construído pelas mediações da linguagem (texto/gênero), às quais o homem é exposto tanto na vida social quanto na vida escolar. Os gêneros permitem ao homem se apropriar desses pré-construtos sociais, ou seja, os conhecimentos construídos pela humanidade. Nessa perspectiva, a apropriação dos gêneros e de suas ferramentas semióticas permite ao homem agir sobre a natureza, sobre o outro e sobre si mesmo na e pela língua(gem).

O termo *agir* por meio de textos<sup>3</sup> organizados em gêneros refere-se às diferentes formas de intervenção que os seres humanos exercem no mundo, efetivadas pela linguagem verbal e não verbal, o que compreendemos como um agir de linguagem. Os textos, por sua vez, assumem a posição de

[...] correspondentes empíricos das atividades de linguagem, produzidos com recursos de uma língua natural. Eles são unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção (ou do trabalho das formações discursivas). Os textos se distribuem em múltiplos gêneros, que são socialmente indexados, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada ação comunicativa (BRONCKART, 2008, p.113).

Essa determinada ação comunicativa envolve processos pelos quais os sujeitos se integram na vida social e podem ser desenvolvidos em atividades informais (considerando os conhecimentos de mundo), formais (pelas dimensões didáticas de transposição de conhecimento) e pelas interações cotidianas (considerando os conhecimentos de organização textual e sistêmicos<sup>4</sup>). Tais aspectos, transpostos para a educação, contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e consciente acerca da linguagem.

Segundo Machado e Cristovão (2009), o ISD considera os trabalhos de Bakhtin como sendo uma abordagem de fatos languageiros que colocam em primeiro plano a práxis, isto é, a dimensão ativa, prática, das condutas humanas, em geral. Com base nessa visão de linguagem partindo dos pressupostos bakhtinianos, os PCN-LE foram elaborados com o objetivo de refletir sobre o ensino-aprendizagem centrado nos usos que se faz de língua estrangeira via

---

<sup>3</sup> Na visão bakhtiniana (2006), os textos realizam-se em formas de enunciados (orais e escritos) denominados gêneros do discurso. Eles refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo da atividade humana não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

<sup>4</sup> Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998) o conhecimento sistêmico envolve vários níveis da organização linguística como: léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua.

leitura, bem como, sobre o conhecimento linguístico que os alunos precisam ter para exercer sua cidadania e possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma em relação à linguagem.

Com efeito, a leitura pode ser compreendida um instrumento de cidadania crítica voltada para uma pluralidade de saberes socioculturais, inclusive, de outros povos e outras nações que são construídos a partir das experiências humanas, muitas vezes equivocadas, dependendo das ideologias presentes no texto. Por isso, ela fomenta uma consciência crítica do funcionamento da linguagem para o ensino de inglês, buscando o desenvolvimento discursivo dos alunos mediante o texto escrito ou oral, ao mesmo tempo em que o ensino da leitura deve propiciar uma apreciação dos valores e costumes de outras culturas. Isso pode se concretizar com textos, por meio de gêneros e temas do interesse do aluno, abrindo espaço para o diálogo, para o conhecimento cultural e linguístico. É o que propomos neste artigo com a elaboração de uma didática para o ensino de leitura de LE.

Nesse sentido, inspirados pelo grupo de pesquisadores da Escola de Genebra Bronckart, Dolz e Schneuwly (2004), dentre outros, elaboramos uma sequência didática em leitura de reportagem em LE almejando possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem. No entanto, é preciso deixar claro que os pesquisadores genebrinos utilizam o termo “sequências didáticas” para a realização de atividades didáticas com gêneros voltadas para a oralidade e para a escrita. Com isso, este artigo foi inspirado no aporte teórico dos pesquisadores de Genebra, mas também baseia-se na proposta dos PCN-LE.

A seguir, a definição, a estrutura e a função de uma sequência didática.

## **2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Nesta seção, discutiremos a definição, a estrutura e a função da sequência didática, isto é, como esse instrumento de ensino-aprendizagem pode atender à visão sociointeracional de linguagem proposta pelos PCN-LE.

## 2.1 DEFINIÇÃO, ESTRUTURA E FUNÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Essas atividades didáticas têm como objetivo oportunizar aos alunos o acesso à práticas de linguagens, instrumentalizando-os para dominarem os gêneros de textos que permeiam a vida em sociedade para utilizar a língua nas mais variadas situações sociais. É por isso que na visão Dolz e Schneuwly (2004, p. 53), “as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores”. Para eles, a sequência didática supõe a busca de intervenção, no meio escolar, por meio de uma sistematização e organização dos conteúdos para o processo de apropriação do gênero textual, que pode ser adaptado às capacidades de linguagem dos alunos. Quanto à estrutura, o esquema de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004) possui quatro componentes: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. Com relação à função de sequências didáticas, elas servem “para dar acesso aos alunos à práticas de linguagem novas e dificilmente domináveis” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98). Elas instauram-se em um projeto de apropriação de uma prática de linguagem pautada nos gêneros (orais e escritos), dando aos alunos a possibilidade de reconstruí-los e deles se apropriarem.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), discutem também a respeito das capacidades de linguagem que “evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. São três as capacidades de linguagem, conforme se verá, em seguida.

Nas **capacidades de ação**, destacam-se as características da situação de produção do gênero. No que se refere ao gênero reportagem, as capacidades de ação poderão mobilizar as dimensões ensináveis do gênero, a exemplo dos elementos que compõem o *lead* (o quê, quem, quando, onde, como e por quê), as ilustrações, gráficos ou tabelas, o suporte e o domínio discursivo e o papel sociossubjetivo de quem escreve, para quem escreve, por quem escreve etc. As **capacidades discursivas** referem-se às habilidades de observação e de compreensão dos tipos discursivos (interativo, teórico, relato interativo e narrativo) e os tipos



de sequências (narrativas, descritivas, dialogais, explicativas e argumentativas) que foram mobilizados, ou conforme entende, Machado (2009, p. 157), essas capacidades citadas referem-se ao “gerenciamento da infraestrutura geral do texto”. Na reportagem, por exemplo, pode-se perceber a presença de um discurso relatado (encaixamento de um discurso direto, de um discurso indireto, de um discurso indireto-livre). Finalmente, as **capacidades linguístico-discursivas** dizem respeito às escolhas lexicais, gramaticais e sintáticas presentes no texto, à distribuição de vozes<sup>5</sup> à construção dos enunciados, ao emprego dos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal) e modalizações, entre outros aspectos. Na reportagem, o aluno (a) pode criar expectativas dos fatos sobre os acontecimentos a partir do uso de um determinado item lexical, no plano linguístico, abrindo espaço para o plano discursivo. A seguir, veremos o contexto da pesquisa.

### 3.CONTEXTO DA PESQUISA

Esta foi uma pesquisa-ação. Este é um tipo de pesquisa concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema (THIOLLENT, 2008). Na situação inicial, voltou-se para a observação do processo de aprendizagem de leitura dos alunos de Ensino Fundamental (oitavo e nono ano) oriundos de escolas Públicas Estaduais da cidade de Campina Grande-PB, a qual registrou sequências rotineiras de aulas da pesquisadora direcionadas por meio da elaboração e da aplicação de uma sequência didática, no segundo semestre de 2010, durante a execução de um minicurso (*Reading and Learning*). Este integrou a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I, que é oferecida no 7º período do Curso de Licenciatura Plena em Letras (Habilitação: Língua Inglesa) da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A aplicação da sequência didática foi distribuída em sete encontros totalizando 14 horas e ocorreram na sala 3 da UAL, às segundas, quartas e sextas-feiras e, realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2010.

---

<sup>5</sup>De acordo com Cristóvão (2001a, p. 71), “as vozes são entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado”. Além da voz ou do narrador ou do expositor de um texto, outras vozes são ouvidas, que são agrupadas em três categorias: vozes dos personagens, vozes sociais e do autor empírico.

A pesquisa surgiu da necessidade de envolver o aluno com a leitura informativa e, ao mesmo tempo, almejou-se provocar seu engajamento discursivo por meio de atividades pedagógicas centradas em questões levantadas sobre crimes de pedofilia em redes sociais como (Orkut, Facebook), buscando contribuir para a construção de significados por parte dos alunos em relação aos textos.

Cabe mencionar que nossos participantes de pesquisa foram representados como (P1), (P2), (P3) e (P4). Para coletar os dados, valemo-nos dos seguintes instrumentos de pesquisa: notas de campo, um questionário, audiogravação de aulas e discussão em grupo audiogravada.

A sequência didática desenvolvida foi organizada em quatro módulos contendo neles o tema principal e suas seções de atividades. No Módulo 1, trabalhamos a **ativação do conhecimento prévio dos temas** e do conhecimento de mundo, inserindo atividades relativas às fases de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), como postulado nos PCN-LE.

Continuando no Módulo 1, trabalhamos as questões inferenciais e aspectos que envolvem valores linguísticos e culturais presentes no texto “*A Web Site Born in U.S. Finds Fans in Brazil*” (Um *website* que nasceu nos Estados Unidos encontra fãs no Brasil);<sup>6</sup> e foram exploradas nas atividades as capacidades de ação e as capacidades discursivas.

No Módulo 2, desenvolvemos seções de atividades que mostram a **familiarização do gênero textual reportagem** explorando suas características e trazendo outras reportagens para a discussão, e como ele se diferencia do gênero notícia. Para este fim, as atividades mobilizaram as *capacidades de ação* dos alunos, ao situarmos os participantes no contexto de produção da reportagem e as *capacidades discursivas* quando exploramos nas atividades os tipos de sequências textuais já mencionadas nesse trabalho.

No Módulo 3, trabalhamos **atividades de leitura com o gênero em foco** com seções de atividades sobre o conhecimento de mundo, o conteúdo temático, o conhecimento de organização textual e o conhecimento sistêmico, alinhando-se aos PCN-LE e, ao mesmo tempo,

---

<sup>6</sup> Fonte: <http://www.nytimes.com/2006/04/10/technology/10orkut.html>

reforçando todas as capacidades de linguagem (ação, discursivas e linguístico-discursivas), isto é, o contexto de produção da reportagem, as sequências discursivas, o encaixamento do discurso direto e indireto, e atividades de análise linguística contextualizadas.

Por fim, no Módulo 4, denominado **realização de atividades de linguagem**, incluímos atividades que envolveram o uso da linguagem, ou seja, o tempo verbal, jargão, expressões utilizadas no contexto da reportagem desenvolvendo as capacidades linguístico-discursivas.

#### **4. ATIVIDADES DE LEITURA ENFOCADAS NA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

As atividades comentadas nesta seção fazem parte da sequência didática em leitura de reportagem em inglês, sendo assim discutimos apenas algumas das atividades dos Módulos 1 e 2, sobretudo as que objetivaram envolver o aluno no discurso e na aprendizagem por meio do conhecimento de mundo, de organização textual e de conhecimento sistêmico.

Conforme Kleiman (2000a), a experiência do leitor é indispensável para construir sentido, pois não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados segundo os objetivos e intenções do leitor.

Vale ressaltar que, no âmbito do ensino de línguas, apenas uma conversa relevante sobre o texto não é suficiente como único objetivo na leitura. Por exemplo, na leitura da reportagem podemos considerar objetivos diversificados para seu ensino: abordagem da manchete (título, lide, imagens etc.), a leitura sondagem, ou seja, aquela de revisão de tópicos relevantes no texto, a função dos modalizadores, a atitude do autor do texto quanto ao fato relatado, o ensino do conhecimento sistêmico da língua, isto é, o estabelecimento de elos coesivos na construção de significados do texto e sua interpretação textual.

Nesse sentido, o conhecimento de organização textual da reportagem é acionado durante a compreensão da leitura por meio dos seus elementos característicos (manchete, lide, foto, corpo do texto), favorecendo o engajamento discursivo. A partir daí, o aluno normalmente terá construído uma representação mental de como a informação está

organizada no texto. E, se um desses elementos característicos do gênero, aqui, da reportagem, não aparece o leitor ou ouvinte tenderá a questionar sua falta na aula de LE projetando coerência no texto. No entanto, essa é uma tentativa de aproximar o aluno do conhecimento que vai aprender, mas isso não impede que ele leia o texto sem ter conhecimento formal acerca dos seus elementos característicos, mas, certamente, conhecer os elementos da organização textual o auxiliarão na leitura e compreensão do texto.

Então, ao explorar o conhecimento na leitura do gênero reportagem, no Módulo 1, como já mencionamos no item 3 deste artigo, elaboramos seções de atividades que objetivaram provocar nos alunos o engajamento discursivo. Elas foram constituídas de perguntas questionadoras, conforme ficou registrado nas audiogravações<sup>7</sup> das aulas. Por exemplo, a seção sobre "Questões inferenciais" teve como objetivos otimizar a discussão correspondente à popularidade do *Orkut* no Brasil, detectar as vozes presentes no texto e o tom do discurso. Seguindo essa linha de pensamento, as perguntas destinaram-se a comentar o porquê do pouco sucesso do *Orkut* entre os americanos e o *Orkut* como sendo um fenômeno cultural no Brasil, a interrogar quais as vozes presentes no texto (do narrador, do repórter, dos protagonistas) e, por último, o participante da pesquisa deveria dizer se percebe que há seriedade ou não na reportagem. Por meio das perguntas acima mencionadas, foi possível possibilitar o engajamento discursivo dos alunos porque elas problematizam determinadas questões sociais no Brasil e no mundo em que eles vivem, bem como, das interações com o professor em sala de aula. Ao mesmo tempo, as atividades em discussão puderam lhes mostrar que a leitura é uma prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo e podem interpretá-lo (BRASIL, 1998).

As atividades realizadas na sala de aula procuraram evocar a natureza interativa da leitura e, por esse fato, é preciso considerar o conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura; por exemplo, as crenças, os valores e as situações vividas por meio do *Orkut*. Desse modo, as questões inferenciais possibilitam ao leitor construir novas ideias a partir das informações presentes na reportagem, as quais sinalizam um tom de seriedade. Segundo Dell' Isola (2001), o leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma

---

<sup>7</sup> Gravação eletrônica em áudio das aulas e da avaliação final.

vez que extrai inferências determinadas por diversos contextos (psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros). É esse universo individual, ou seja, o conhecimento inferencial das coisas do mundo que contribui para compreensão da leitura em LE.

Pensando em aguçar a construção de sentidos na leitura, no Módulo 2, a segunda questão da seção “Exercício complementar” explora atividades relativas ao texto *Why Brazil loves Orkut* (Por que o Brasil ama o *Orkut*)<sup>8</sup>. A partir do lide, a proposta foi fazer com que o aluno levantasse hipóteses sobre: Por que o Brasil ama o *Orkut* (atividade “a”), a preferência de rede social pelos usuários nos Estados Unidos (atividade “b”), qual a informação nova conseguida sobre o texto (atividade “c”) e, como trabalho para casa, foi solicitado que os alunos visitassem a página da *internet* da qual o texto foi retirado, a fim de confirmar suas hipóteses. Além disso, as seguintes atividades foram propostas: Você concorda com o autor ou discorda do que ele disse no texto? (atividade “d”); Qual é a avaliação da reportagem em relação ao tema? (atividade “e”); Que outra abordagem do tema você propõe? (atividade “f”). Em suma, objetivamos que o aluno emitisse sua opinião sobre o tema, considerando seu conhecimento prévio.

As atividades aludidas acima convergem com o propósito de engajamento discursivo dos PCN-LE (BRASIL, 1998), à medida que problematizam questões da vida social e, nesse caso, a respeito da preferência pelo *Orkut*. Tais atividades também abrem a possibilidade para discutir as ideias do autor, deixando visível a perspectiva de leitura discursiva.

Como destaca Kleiman (2009b, p.13) “sem o engajamento do conhecimento prévio não haverá compreensão do texto”. Isso significa que, a partir do momento em que o leitor utiliza o conhecimento prévio na leitura, isto é, o que ele já sabe sobre o assunto, ele consegue construir sentidos através do texto de forma questionadora, isto é, discursiva. As atividades acima propiciam o engajamento discursivo porque envolvem o processo de construção de sentidos na leitura, viabilizados pelo conhecimento de mundo, pelo conhecimento sistêmico e pelo conhecimento de organização textual.

---

<sup>8</sup> Fonte: <http://www.searchenginejournal.com/why-brazil-loves-orkut/3082/#ixzz0zDcMg3Gs>

A função da sequência didática nesta atividade foi conduzir os participantes da pesquisa a falar a respeito do tema, contribuindo com suas opiniões em sala de aula, por isso, mobilizamos as capacidades de ação à medida que consideramos o contexto de produção do gênero reportagem e a manifestação dos conhecimentos de mundo mobilizados na leitura, tais como outros comentários de reportagens lidas nas práticas sociais na língua materna sobre o mesmo assunto.

Ao avaliar a reportagem, os participantes se abrem para uma pluralidade de sentidos permitidos na leitura, ou seja, consideram seus interlocutores, conhecimento, a posição que ocupam na sociedade e sua cultura. Esse aspecto relativo ao conhecimento de mundo colabora para uma negociação de sentidos, a fim de garantir o sucesso na interação. O ensino de uma LE não está ancorado no âmbito do código, estruturas gramaticais ou frases soltas; ao contrário, ele subjaz ao que a língua aporta como a cultura do povo que a usa e, por isso as situações de ensino que criamos devem atender ao processo interativo que ocorre no que se refere a ensino e aprendizagem.

A fim de provocar o aluno a estabelecer vários sentidos a cada nova leitura, incluímos uma terceira reportagem nas aulas, intitulada *Google could face Brazil lawsuit*<sup>9</sup> (O Google pode enfrentar uma ação judicial no Brasil). Elaboramos perguntas que fizessem o aluno emitir suas impressões a partir da relação da linguagem verbal com a não verbal e do conhecimento já possuído sobre o tema (crimes virtuais). A partir da comparação com os conhecimentos prévios dos alunos, eles passam a se posicionar com relação às ideias do autor. Entendemos que esses posicionamentos dos alunos são manifestações do engajamento discursivo, pois expuseram vários dizeres em relação aos crimes virtuais. Para os PCN-LE (BRASIL, 1998), o engajamento discursivo envolverá, portanto, as contribuições, as divergências, as crenças, os valores, ou seja, o conhecimento de mundo dos alunos – movimento que foi provocado a partir dessa proposta de leitura ora descrita.

---

<sup>9</sup> Fonte: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/business/5278370.stm>

Conforme Kleiman e Moraes (2003), faz-se necessário orientar o aluno na leitura da reportagem, pois esse gênero o coloca em contato com diversos modelos de estruturação da informação verbal e não verbal.

Não podemos deixar de enfatizar que explorar a linguagem não verbal no texto da reportagem, por exemplo, a manchete, as seções, as fotos, os gráficos, as tabelas, o tamanho das letras e as cores etc., ativa o conhecimento sobre o tema levando o aluno a formular uma previsão de informações que serão apresentadas no decorrer da leitura da língua materna ou estrangeira. Isto posto, deve-se considerar que “esses componentes visuais na leitura assumem a função geral de tornar o texto mais acessível do ponto de vista visual”, segundo Field (2004, p. 5). Nesse sentido, as perguntas referentes à terceira reportagem estão convergentes com os PCN-LE, pois possibilitam ao aluno pensar sobre o texto, emitir uma avaliação e engajar-se na leitura.

É relevante considerar, mais uma vez, que essas atividades comentadas estão inseridas na sequência didática elaborada na pesquisa, visto que, neste trabalho não é possível descrever todas aquelas que estão presentes nos quatro módulos.

A seguir, discorreremos as análises que tratam das contribuições da sequência didática tendo em vista a melhoria do ensino de leitura, conforme pode ser visto abaixo.

#### *4.1 CONTRIBUIÇÕES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LEITURA DE REPORTAGENS*

Esta subseção foi dividida em três categorias de análise (organização textual, familiaridade com o tema e engajamento discursivo) que constituem uma das principais contribuições encontradas na nossa pesquisa. Na categoria organização textual, discutimos as atividades relacionadas à organização do gênero reportagem. Na categoria familiaridade com o tema, resgatamos o conhecimento de mundo dos alunos que fazem menção aos perigos do *Orkut*. Na categoria engajamento discursivo, as atividades de leitura de reportagens buscaram envolver os participantes no discurso de forma que eles construíssem sentido do que liam por intermédio da LE.

#### 4.1.1 Organização textual

A organização textual é um tipo de conhecimento referente ao processo de construção de significados de natureza sociointeracional, a qual apresenta de que forma o assunto está organizado no texto, isto é, no gênero “o qual se atribui normalmente a função de textualizar o agir humano” (BRONCKART, 2008, p.118). E refere-se às convenções da organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam ao se envolverem na negociação do significado, denominado também de conhecimento intertextual que é “acionado por leitores e ouvintes na tarefa da compreensão”(BRASIL, 1998, p. 37). Segundo os PCN-LE, o conhecimento de organização textual pode indicar claramente os diferentes propósitos em que os textos são usados na sociedade.

A fim de compartilhar saberes advindos das práticas sociais e adquiridos das experiências vividas na língua materna e das leituras cotidianas em jornais, TV e particularmente da *internet*, no Módulo 3, incluímos uma atividade relacionada aos elementos característicos da reportagem. Trazemos a resposta do participante 2 (P2) sobre a reportagem, nas aulas áudio-gravadas:

*Excerto 1 P2: até pelo TÍTULO:... JÁ dá uma NOção do que vai falar nela e:... que ela poderia ser MENor porque esse título dá uma GRANde INformação do que vai constar na reportagem... o bom ela ser desse tamanho PORque está contando TUDO que tem nela...*

Ao reconhecer que o título favorece a compreensão da reportagem, também reafirma que o título tem a função de antecipar a informação ao leitor, aspecto defendido por Faria (2007). Além de atender ao objetivo de conhecimento prévio do Módulo1, P2 manifestou um conhecimento de organização textual trazido das práticas sociais: “até pelo título:... JÁ dá uma NOção do que vai falar nela (...) o bom ela ser desse tamanho PORque está contando TUDO que tem nela.”, reconhecendo uma das características mais significativas da reportagem: o detalhamento das informações.

Nas notas de campo, referentes ao Módulo 1, observamos que o título colaborou para a interpretação dos fatos reportados na contextualização da reportagem *A Web site Born in*



*U.S finds fans in Brazil*, garantindo certa harmonia na leitura. O título tornou-se um elemento caracterizador relevante para a construção de sentidos na sala de aula. Além disso, foi trabalhado todo o modelo didático do gênero reportagem durante o Módulo 2 com várias atividades que o caracterizam, porém não é possível descrevê-lo, aqui, neste trabalho.

A reação de P2 quanto ao título como elemento atrativo da reportagem está também de acordo com o que defende Faria (2007), pois a autora discute que o título antecipa a informação, o que de fato aconteceu em sua leitura: “esse título dá uma GRANde INformação do que vai constar na reportagem”. Com isso, ele convida o leitor a prosseguir na leitura de uma determinada matéria, envolvendo-o na questão tratada, ativando conhecimentos anteriores. Tal tipo de atividade é uma estratégia de leitura em LE que busca atingir o sentido global do texto, isto é, da reportagem, por meio da antecipação e formulação de hipóteses sobre o tema.

Conforme Bahia (1990), há diferentes tipos de organização da reportagem em forma de pirâmides: pirâmide invertida (clímax, desenvolvimento e conclusão), pirâmide normal (cabeça ou lide, desenvolvimento e clímax) e pirâmide invertida e cabeça (cabeça ou lide, clímax, desenvolvimento e conclusão). Ao explicarmos os modelos de pirâmides e o clímax, no Módulo 3, P1 relatou como compreendia tal conceito a partir de conhecimentos advindos do meio escolar:

Excerto 2 P1: ontem eu vi uma reportagem na aula de português... sobre uma conferência em Minas Gerais... começa pelo clímax que é a parte mais *dramática*, depois vai desenvolvendo a história e, no fim, a conclusão...

Podemos ver que P1 reconhece o clímax como sendo a parte dramática da reportagem, e isso implica conhecimento de organização textual, ou seja, ele compreendeu que a função do clímax é causar o impacto na reportagem. O conhecimento prévio de P1 trazido da aula de Português possibilitou melhor compreensão sobre o efeito do clímax na reportagem em LE, ao trabalharmos os tipos de pirâmides. Contudo, o conhecimento de organização textual, a nosso ver, relaciona-se com as capacidades discursivas (DOLZ e

SCHNEUWLY, 2004), que tratam do gerenciamento da infraestrutura geral do texto, isto é, da organização do discurso no texto. Na subseção seguinte, enfocaremos discussões relacionadas à familiaridade com o tema da sequência didática na sala de aula.

#### 4.1.2 Familiaridade com o tema

Nesta subseção, a análise está voltada para as formulações dos participantes que abordam a questão da familiaridade com o tema discutido na sequência didática. Ao discutirem como as pessoas agem no mundo social com relação à defesa dos seus direitos ou à privacidade do *Orkut*, quando iniciávamos a seção “Características da reportagem”, P1 e P4 relataram, nas aulas áudio-gravadas, durante a aplicação do Módulo 3:

Excerto 3 P1: tem um homem... sem foto... sem perfil no *Orkut*... ai mandou uma mensagem pra mim pedindo pra eu mandar o MSN... *ai foi eu denunciei pra o spam porque eu não via o rosto... não conheço...*

Excerto 4 P4: eu descobri que no meu *Orkut* tinha cinco bandidos que estavam presos... *eu exclui todos os cinco só que eu não falava com eles...*

Excerto 5 P1: o *twitter* é diferente... ele vai adicionando sozinho as pessoas automaticamente e *eu nem conheço as pessoas e ele vai colocando lá...*

Observamos que P1 faz uso de seu pré-conhecimento de mundo, permitindo compreender o texto em LE. A conscientização acerca dos perigos do *Orkut* e os cuidados que se deve ter ao utilizar tal ferramenta parecem estar bem evidenciados para os participantes. P4 revela essa conscientização do perigo de se relacionar com pessoas desconhecidas e desenvolve uma capacidade argumentativa sobre o tema na sala de aula. Por outro lado, P1 sugere o *Twitter* como sendo uma alternativa mais condizente em termos de relacionamento virtual. Os alunos trouxeram à tona a consciência de que o *Orkut* é uma rede de relacionamento aberta ao público e pode ser perigoso se relacionar com pessoas desconhecidas que não participam do seu ciclo de amizades. Desse modo, a preferência por outras redes de relacionamentos, a exemplo do *Twitter*, pode ser conveniente ou menos perigosa, ou seja, o fato de argumentarem sobre o texto e trazerem para a aula seus posicionamentos e contribuições significou que eles reagiram ao texto criticamente.

Portanto, foi possível observar que os participantes trouxeram consigo uma consciência crítica do assunto, manifestando seus conhecimentos prévios mobilizados na leitura de reportagem e, ao mesmo tempo, foram desenvolvidas as capacidades de ação, a respeito, do contexto de produção do gênero em estudo.

Na subseção seguinte, discutiremos as sequências interacionais ocorridas durante as aulas que contribuíram para o engajamento discursivo.

#### 4.1.3 Engajamento discursivo

Passemos a observar algumas das atividades da sequência didática que propiciaram o referido engajamento.

No Módulo 1, embora os participantes tenham apresentado certa dificuldade na compreensão das perguntas de pós-leitura por serem mais longas, nas notas de campo, observamos que esse momento proporcionou o envolvimento dos participantes condizentes, as imagens criadas pelo enunciador e pelo repórter. Os participantes emitiram manifestações referentes à reportagem ao identificarem que o repórter dialoga com seu enunciador e a leitura avançou numa perspectiva dialógica.

No questionário pós-aplicação do Módulo 1, foi possível perceber, nas respostas de todos os participantes que o engajamento discursivo se fez presente nas atividades de pós-leitura: “fazem ler e argumentar” (P1); “informam” (P2); “aprofundei no assunto” (P3); “o tema da reportagem” (P4). Esses dizeres nos revelam uma perspectiva discursiva de leitura, pois os participantes confirmam que as atividades os fazem ler e aprofundarem-se no assunto. Tal fato comprova que houve aprofundamento do tema por meio de discussão. Quanto ao engajamento discursivo das atividades de pós-leitura, também é evidenciado na discussão audiogravada quando questionamos sobre quais as atividades favoreceram à discussão da leitura. Vejamos as respostas de P1, P2 e P3:

Excerto 6 P1: [...] *atividades que tínhamos que discutir uns com os outros... dividindo também as atividades um para o outro também ficou*

*muito bom que dava para aprender um pouco mais... discutindo um aluno com o outro... com o amigo...*

*Excerto 7 P2: eu acho que tipo todas porque sempre com a divisão de perguntas na sala de aula cada um ficava com uma... ai respondia de outro jeito... ai havia uma discussão ali porque cada um tinha um modo de pensar sobre aquilo... então... cada um tinha respondido de um jeito embora que os dois jeitos estava certo...*

*Excerto 8 P3: todas porque a gente debatia... dialogava e é através do diálogo ficou mais fácil...*

Observamos que a metodologia utilizada na aula e nas atividades de leitura discursiva, principalmente nos Módulos 1 e 2, as quais foram direcionadas para as condições de produção do gênero, tornou-se um procedimento útil para o envolvimento dos participantes na discussão do tema (comunidades virtuais), pois como relata P3, “a gente dialogava e através do diálogo ficou mais fácil” (excerto 8). Seu discurso comprova a perspectiva sociointeracional, porque há uma consideração das contribuições dos interlocutores.

A interação com o outro presente na fala de P2 e P3: “aí respondia de outro jeito aí havia uma discussão ali porque cada um tinha um modo de pensar sobre aquilo” (excerto 7) e “a gente debatia, dialogava e é através do diálogo ficou mais fácil” (excerto 8), foi imediata para o engajamento discursivo dos participantes, dando ênfase às negociações de sentidos co-construídos na leitura, ou seja, aos vários modos de se ler, como defende Mascia (2005). Percebe-se neste artigo que o envolvimento no discurso permitiu ao aluno entender os fatores sociais que caracterizam a vida das pessoas e estão relacionados com a capacidade de agir no mundo.

Nas notas de campo, é possível perceber em todos os módulos que houve engajamento nas atividades, pois cada participante se responsabilizava por uma, duas ou três atividades, criando momentos de discussão sobre o tema, ou seja, o engajamento discursivo. Entendemos esses momentos de discussão em sala de aula como sendo processos de mediação linguageiros dos quais os indivíduos se apropriam e são transformados por eles. Para Machado (2009), são nessas situações discursivas que se entende o funcionamento dos textos que circulam na sociedade.

Para evidenciar a asserção que de fato os participantes engajaram-se na leitura, lançamos as seguintes questões, no Módulo 3, na seção “Características da reportagem”, nas aulas áudio-gravadas: (1. *What are the main characters presented in the text?*, 2. *Mark below, in your opinion, what kind of reporting news is this? Why?*, 3. *Is there a chronological time in this reporting news? Why?*, 4. *Do long paragraphs help the understanding of the text? And what about short paragraphs?*<sup>10</sup>). Vejamos os dizeres de P1, P2 e P4.

Na primeira e segunda questões, P4 respondeu: “Suellen, Aline, Thiago Nunes de Oliveira.../essa reportagem demonstra fatos que aconteceram.” Na terceira questão, P2 respondeu: “cronológico porque tem data, mês e ano (...).” Na quarta questão, P1 respondeu: “ajuda muito... eu acho melhor que os parágrafos curtos...os curtos têm menos detalhes e menos interessantes e os parágrafos longos ajuda muito tem mais detalhes.” Observa-se que as pessoas, ao se envolverem em uma interação escrita ou oral, expressam seus pensamentos e intenções considerando as condições de produção e interpretação (CORACINI, 1995; GRIGOLETTO, 1995; MASCIA, 2005; MELO, 2005, BRASIL, 1998). Os participantes, ao se envolverem na interação, consideraram as condições de produção da reportagem, explicando como eles entendiam a dimensão textual e construíram significados na sua leitura. E, portanto, essa exploração da dimensão textual implica a mobilização das capacidades de ação e das capacidades discursivas à medida que há uma negociação dos conhecimentos prévios e uma discussão a respeito da organização do discurso no texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos que, com esta pesquisa, buscamos responder aos dois objetivos do artigo, apresentando apenas algumas atividades da sequência didática, elaborada em 4 módulos.

Quanto ao nosso primeiro objetivo, ao explorarmos o conhecimento prévio, as atividades buscaram propiciar a compreensão do tema, fazendo o aluno levantar hipóteses e checá-las ao decorrer da leitura. Com relação às atividades de solicitação de engajamento

---

<sup>10</sup> 1. Quais são os principais personagens apresentados no texto?, 2. Marque abaixo, em sua opinião, que tipo de reportagem é esta?, 3. Há um tempo cronológico na reportagem?, 4. Os parágrafos longos ajudam a entender o texto? E os parágrafos curtos?

discursivo, fizemos com que os participantes se envolvessem nas discussões, instigando novamente o conhecimento de mundo, o conhecimento sistêmico e o conhecimento de organização textual. Nesse último aspecto, destacamos também a ênfase para a linguagem não verbal, uma vez que ela colabora na construção de sentidos do texto e no desenvolvimento crítico do aluno. Por fim, quanto às fases de leitura, as atividades tiveram como objetivo favorecer uma contextualização do tema, privilegiando o conhecimento de mundo e textual que os participantes têm de sua língua materna e da língua estrangeira.

Quanto ao nosso segundo objetivo, a análise buscou enfatizar a ideia de que a prática de leitura discursiva constitui uma experiência significativa para o ensino de línguas no Ensino Fundamental, pois os participantes se engajaram discursivamente na leitura criando uma consciência crítica sobre o tema, mobilizando e adquirindo conhecimentos. Para responder ao segundo objetivo específico, contemplamos três categorias que destacam as contribuições da sequência didática para a melhoria do ensino de leitura de reportagem, a saber: a organização textual, a familiaridade com o tema e o engajamento discursivo.

Com relação à organização textual, observamos que o título, o lide, o corpo do texto, os tipos de pirâmides tornaram-se elementos relevantes para a compreensão da reportagem pelos participantes. A respeito da familiaridade com o tema, observamos que as atividades voltadas para a discussão sobre os direitos humanos suscitaram questionamentos na sala de aula, a partir das novas informações que a reportagem trazia como, por exemplo, os crimes de pedofilia – aspecto que ajudou os participantes a pensarem com mais criticidade sobre o tema. Finalmente, sobre o engajamento discursivo, as atividades buscaram contribuir com uma pluralidade de sentidos sobre a temática da reportagem pelo aprofundamento das características do gênero, pelas negociações de sentidos e pelo uso da linguagem não verbal. Percebemos que as reações dos participantes durante a aplicação de toda a sequência didática centraram-se, sem dúvida, na aceitabilidade do tema e na própria discussão gerada a partir das questões colocadas nos Módulos.

## REFERÊNCIAS

- BAHIA, Juarez. *Jornal, História e Técnica*. As técnicas do Jornalismo. São Paulo: Ática. 1990. p.35-65.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-269.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998. p. 15-110.
- BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2008. 69-129.
- CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas- SP: Pontes, 1995. p.9-13
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e ensino de leitura LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001a. p.8-95.
- \_\_\_\_\_. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Revista brasileira de Linguística Aplicada*, v.8, n,1, 2008b. p.115-137.
- DELL' ISOLA. Regina Lúcia. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte. Formato Editorial, 2001. p. 25-57.
- DOLZ, Joaquim. e SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.
- FARIA, Maria Alice. e ZANCHETTA JR. J. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007. 11-95.
- GUIMARÃES, Elisa. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009. 7-175.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de Leitura do aluno de 1º e 2º Graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p.75-85.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*. Teoria e prática. 7ª ed. Campinas – SP: Pontes, 2000a. p.15-62.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor aspectos cognitivos da leitura*. 12ª ed. Campinas – SP: Pontes, 2009b. p.13-65.

KLEIMAN, Ângela. e MORAES, Silvia. E. *Tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003. p.61-147.

MACHADO, Anna Rachel. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: ABREU-TARDELLI e CRISTOVÃO (orgs.). *Linguagem e Educação*. O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.153-164.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. Leitura: uma proposta discursivo-descontrutivista. In: CARVALHO, Regina Célia de. (orgs.). *Leitura múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.p. 45-59.

MELO, Márcia Helena de. Leitura crítica: uma abordagem em língua estrangeira. In: CARVALHO, Regina Célia de. (orgs.). *Leitura múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p.73-97.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001. Organização Vera Masagai Ribeiro. – 2ed.- São Paulo: Global, 2004. p.89-112.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.16-48.



***Maria Valéria Siqueira MARQUES***

Graduada em Letras português-inglês pela Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira-PE - FAFOPAI, (1995), especialista em língua portuguesa pela mesma instituição (2002), especialista em língua inglesa pelas - Faculdades Integradas de Patos - PB, FIP, (2005) e possui Mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande - PB (2011). Atualmente é professora efetiva da Escola Municipal José Paulino de Siqueira - Ensino Fundamental. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas e elaboração de sequências didáticas sob a ótica do - Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), gêneros discursivos, especialmente da esfera midiática como a notícia e a reportagem, práticas sociais de leitura em LE, letramentos e multiletramentos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira em contexto escolar.