



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

LEITURA EM AULAS DE INGLÊS COM O GÊNERO
REPORTAGEM

Maria Valéria Siqueira Marques

Campina Grande – PB, junho de 2011

Maria Valéria Siqueira Marques

LEITURA EM AULAS DE INGLÊS COM O GÊNERO
REPORTAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande-PB, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa.

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

M3571 Marques, Maria Valéria Siqueira.
Leitura em aulas de inglês com o gênero reportagem / Maria Valéria Siqueira Marques. — Campina Grande, 2011.
150 f. : il. col.

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

Referências.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa.

1. Língua Inglesa. 2. Reportagem. 3. Leitura. 4. Engajamento Discursivo. 5. Sequência Didática. I. Título.

CDU – 811.111(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa
(Orientador)

Prof^a. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo
(Examinadora interna – U FCG)

Prof^a. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
(Examinadora externa – UEPB)

À Prof^a. Dra. Josilene Mariz e ao Prof. Dr. Marco Antônio pelo acolhimento, pela gentileza de terem aceitado dar continuidade a este trabalho. Acima de tudo, pelo empenho, responsabilidade e competência do Prof. Dr. Marco Antônio nas orientações. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, lâmpada que ilumina os meus passos e luz que clareia o meu caminho.

À Prof^ª. Dr^ª. Marta Nóbrega, pela presença na minha vida acadêmica. Obrigada!

Aos professores do Programa Linguagem e Ensino, pelos ensinamentos que jamais serão esquecidos. Obrigada por tudo, família Pósle.

À Prof.^a Dr^a Josilene Mariz, pelos questionamentos frutíferos nas aulas de Seminários de Pesquisa e pelo apoio recebido quando mais precisei. Eternamente grata!

Ao Prof. Dr. Marco Antônio, meu orientador, pela sua reflexividade, pela paciência nas orientações e pelos ensinamentos fundamentais. Meu sincero muito obrigada!

À Prof.^a Dr^a. Neide Cruz, pelas pertinentes contribuições na pré e pós qualificação sobre pesquisa, por esses ricos momentos com os quais ela compartilhou comigo. Gratidão!

À Prof.^a Dr^a. Augusta Reinaldo, minha primeira professora do Programa Linguagem e Ensino, pelas aulas de 'Transposição Didática' creio que elas me inspiraram na realização deste trabalho, pelas sábias contribuições na pré e pós qualificação e pelo convite aceito na banca de defesa. Imensamente obrigada!

À Prof^ª. Dr^ª. Daniela Nóbrega, pelo convite aceito na banca de defesa e pelas considerações feitas à esta dissertação. Muito obrigada!

À Michelle secretária do Programa, pela atenção e gentileza desde 2006 nas muitas tentativas de seleções. Grata por tudo!

À Seu Roberto secretário do Programa, por pacientemente sempre ter me atendido.

Aos participantes da pesquisa, P1, P2, P3 e P4.

Aos colegas de mestrado da turma 2009

destacando-se: Carla Jeane, Sibéria Santos, Dalva Sarinho, Kelly Melo,

Luciana Nery, Alcione Santos, Thaís Nascimento, Bruno, Patrício e Patrícia. Uma riqueza!

À Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha-Pe

Sr. Venâncio Evangelista, Sr^ª. Sandra Lustosa

e Sr^ª. Jocidalva Lustosa pelo afastamento imediato

das minhas atividades escolares. Obrigada pelo apoio!

Aos familiares destacando-se:

Luciene, Wiviane e João.

Aos amigos,

Analice Rafael, Assis Pereira,

Francisca Paes, Vera Siqueira,

À Daise Lilian,

À Fabiana Ramos.

A todos que fazem parte da Escola Municipal José Paulino de Siqueira.

Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos, isto é, dos diversos gêneros do discurso [...] que a vida entra na língua [...] Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobriremos neles a nossa individualidade (onde é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação, em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2006, p.265-285).

LISTA DE SÍMBOLOS

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO (PRETI, 1999)

Sinais	Ocorrências
()	– Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	– Hipótese do que se ouviu
/	– Truncamento
MAIÚSCULA	– Entonação enfática
:::	– Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)
-	– Silabação
?	– Interrogação
...	– Qualquer pausa
((minúscula))	– Comentários descritivos do transcritor
“ ”	– Fala relatada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, GÊNERO, LEITURA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO.....

1.1 A visão sociointeracional da linguagem.....	16
1.2 Noções de gênero, suporte de gênero e domínio discursivo.....	19
1.3 Concepção discursiva de leitura em língua estrangeira.....	23
1.4 Sequência didática como instrumento de ensino de leitura em língua estrangeira.....	29
1.4.1 Definição.....	29
1.4.2 Estrutura.....	30
1.4.3 Função.....	30
1.5 Estudos sobre sequências didáticas em inglês.....	34
1.6 O gênero reportagem e o ensino de leitura em LE.....	39

CAPÍTULO II

2 METODOLOGIA.....

2.1 Natureza da Pesquisa	43
2.2 Contexto da pesquisa	44
2.3 Participantes.....	44
2.4 Instrumentos e procedimentos de pesquisa.....	45
2.5 Caracterização das reportagens usadas na sequência didática	47
2.6 Organização da sequência didática	51
2.7 Critérios de análise dos dados.....	52

CAPÍTULO III

3 A REPORTAGEM EM CENA E O ENGAJAMENTO DISCURSIVO NAS AULAS DE INGLÊS.....	54
3.1 Atividades de leitura enfocadas na sequência didática.....	54
3.1.1 Conhecimento prévio.....	54
3.1.2 Engajamento discursivo	64
3.1.3 Fases de leitura.....	80
3.2. Contribuições da sequência didática para a melhoria do ensino de leitura em reportagem.....	94
3.2.1 Organização textual.....	95
3.2.2 Familiaridade com o tema	112
3.2.3 Engajamento discursivo.....	117
3.3 Avaliação da sequência didática.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	144
ANEXOS.....	152

ANEXO A – Questionário respondido pelos participantes

ANEXO B – Módulo 1 – Ativação do conhecimento prévio dos temas e do conhecimento de mundo

ANEXO C – Módulo 2 – Familiarização com o gênero textual reportagem

ANEXO D – Módulo 3 – Atividades de leitura com o gênero em foco

ANEXO E – Módulo 4 – Realização das atividades de linguagem

ANEXO F – Reportagens selecionadas para discussão

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir com a elaboração de material didático alinhado à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE), por meio de uma sequência didática para o ensino de leitura, especificamente de reportagem em inglês. O primeiro objetivo específico visou descrever como a proposta de sequência didática converge com os PCN-LE. O segundo objetivo específico foi 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); Camargnani (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. O *corpus* para análise está constituído de dados gerados em quatro módulos da sequência didática para o ensino da reportagem e com vistas a verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema (Módulo 1), familiarizá-los com o gênero reportagem (Módulo 2), aplicando atividades de interpretação de leitura (Módulo 3) e de análise linguística (Módulo 4). Na primeira parte da análise, enfocamos as atividades de leitura convergentes com os PCN-LE e utilizamos três categorias (fases de leitura, conhecimento prévio e atividades de solicitação de engajamento discursivo). Na segunda parte da análise, discutimos as contribuições da sequência didática para melhoria do ensino de leitura de reportagem a alunos e utilizamos também três categorias (organização textual, familiaridade com o tema e engajamento discursivo). Os resultados evidenciaram, na primeira parte da análise, que as atividades apresentam convergência com os PCN-LE. As três categorias escolhidas para a análise explicitaram que as atividades colaboram para o processo de construção de significados pelos alunos, pois além de inserirmos as fases de leitura, preparamos o engajamento discursivo envolvendo três tipos de conhecimentos (de mundo, de organização textual e sistêmico) os quais colaboram para ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Na segunda parte da análise, no que se refere às contribuições para a melhoria do ensino de leitura de reportagem por alunos do Ensino Fundamental, os resultados evidenciaram as contribuições da proposta nas três categorias. Os alunos manifestaram melhor entendimento das características da reportagem adquirindo uma linguagem comum ao gênero. Eles também desenvolveram estratégias de compreensão focalizando na linguagem não verbal (divisão de seções e fotos) instigados pelo seu conhecimento de mundo. Além disso, os alunos compreenderam o clímax como sendo a parte atrativa da leitura de reportagem e reagiram com criticidade ao tema a partir das discussões em sala de aula. Em síntese, concluímos que a prática de leitura discursiva em reportagem constitui uma experiência significativa para o ensino de línguas no Ensino Fundamental, pois os participantes engajaram-se discursivamente na leitura manifestando uma consciência crítica sobre o tema.

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

ABSTRACT

The main objective of this research is to contribute to the development of instructional materials aligned to the Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE), through a didactic sequence for the teaching of reading, specifically of reporting news in English. The first specific objective is to describe the way the proposed didactic sequence converged with the proposal of the PCN-LE. The second specific objective was to investigate how the proposal helped to improve the reading of the genre reporting news for 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 perspective of reading. In order to reflect about this perspective, we also based on Cristóvão (2001a, 2008b); Mascia (2005); Coracini (1995); Camargnani (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 corpus for analysis of the data was generated through four modules of a didactic sequence for the teaching of the reporting news in order to verify the students' prior knowledge about the subject (module 1), getting the students acquainted with the genre reporting news (Module 2), applying tasks related to interpretation of reading activities (Module 3) and linguistic analysis (Module 4). In the first part of the analysis, we focused on reading activities which were aligned with the PCN-LE and used three categories (stages of reading, prior knowledge and activities of discursive engagement). In the second part of the analysis, we discussed the contributions of the didactic sequence for the improvement of the teaching of reading through the reporting news genre and we also used three categories (text organization, familiarity with the subject and discursive engagement). The results showed that, in the first part of the analysis, there is convergence with the PCN-LE. The three categories chosen for the study showed that the activities helped the students in the process of constructing meaning, since we inserted the stages of reading, and prepared the discursive engagement involving three types of knowledge (world, textual and systemic), which collaborated to the students development of communicative competence. In the second part of the analysis concerning the contributions to the improvement of reading instruction of reporting news by Elementary School students, the results showed contributions in the three categories proposed. The students showed better understanding of the reporting news features and acquired a common language related to the genre, they also developed strategies focusing on the understanding of non verbal language (section division and photos) instigated by their world knowledge. In addition, the students understood the climax as the attractive part of the reporting news; they also read and reacted to the critical issue of the discussions in the classroom. In summary, we came to the conclusion that the discursive reading of the reporting news constitutes a meaningful experience for teaching languages in Elementary School, since the participants engaged themselves in reading discursively and expressing a critical awareness of the issue.

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

INTRODUÇÃO

Instituídos no âmbito do Ministério da Educação e do Desporto, os Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira (de ora em diante PCN-LE) têm por objetivo estabelecer uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental.

Os referidos documentos oficiais sugerem uma proposta 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). 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 literatura técnica ou de lazer, exames de vestibulares formais). Por meio dela, ele pode desenvolver uma consciência crítica da linguagem e uma formulação de contra-discursos em relação às desigualdades sociais em países onde a Língua Estrangeira é falada.

Desse modo, o foco na leitura na escola pública não deve ser interpretado como uma alternativa mais fácil, mas sim como uma alternativa possível 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).

Apesar de os PCN-LE defenderem o foco na leitura, priorizando o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem, percebemos, por meio de nossas experiências enquanto 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 essa formação crítica dos alunos.

Alguns livros didáticos, porém, ainda que apresentem alguns gêneros textuais na tentativa de alinharem-se à proposta dos PCN-LE, centram-se em perguntas meramente voltadas para decodificação e para a gramática. Desse modo, uma questão que se torna

relevante, segundo Soares (2004), é a de viabilizar um ensino que atenda às demandas sociais, uma vez que a maior parte dos alunos das mais diversas origens sócio-culturais ingressam na escola necessitando de práticas de letramento¹ 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 unidade de ensino. Portanto, passa a ser uma oportunidade de engajamento em temas de relevância social para a formação de cidadãos críticos. Dessa forma, o ato de ensinar torna-o outra língua com uma ação política que busca, por sua vez, engajar os alunos em uma atividade significativa de linguagem.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é contribuir com a elaboração de material didático alinhado à proposta de letramento dos PCN-LE, por meio de uma sequência didática para o ensino de leitura do gênero reportagem em Língua Inglesa.

Como objetivos específicos, temos: a) descrever como a 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.

Nesse sentido, a reportagem, enquanto um gênero da esfera jornalística, cria a possibilidade de o aluno expor suas opiniões, abstraindo não somente o conhecimento linguístico, mas inúmeros saberes a partir dos múltiplos recursos que tal gênero propicia

¹ Para Soares (2004), práticas e eventos de letramento estão interligados. As práticas de letramento dizem respeito às maneiras que língua é utilizada por participantes em situações específicas, que são os eventos de letramento. Assim, ao discutirmos uma notícia do jornal com alguém, estamos realizando um evento de letramento, que demanda modos específicos para se utilizar a língua (práticas de letramento).

que podem ser trabalhados por meio de uma experiência pedagógica voltada para a leitura.

Embora as pesquisas sobre diversos gêneros textuais tenham se ampliado bastante nos últimos anos, ainda há poucas pesquisas na área da Linguística Aplicada sobre a reportagem e menos ainda em LE. Embora Silva (2002), Benites (2001), Pereira (2008) e Salustiano e Souza (2008) tenham realizado pesquisas direcionando atividades à produção escrita e à análise de reportagem na Língua Portuguesa, há carência de pesquisas que abordem tanto a leitura de reportagem na aula de Língua Portuguesa quanto à leitura de reportagem em LE.

Para responder aos objetivos estabelecidos acima, a dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, abordaremos as concepções de linguagem, de gênero, de suporte e domínio discursivo, de leitura discursiva em LE, de sequência didática e apresentaremos estudos envolvendo sequências didáticas na área de Língua Inglesa.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a metodologia aplicada nesta pesquisa. Apresentaremos a sua natureza, o seu contexto, os seus participantes e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, os procedimentos adotados, bem como a caracterização de reportagens usadas nos módulos, a organização da sequência didática e os critérios de análise da pesquisa.

No terceiro e último capítulo, analisaremos as habilidades de leitura enfocadas na proposta de sequência didática e explicitaremos as contribuições da sequência didática 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.

CAPÍTULO I

1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, GÊNERO, LEITURA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

Este capítulo aborda o conceito de linguagem e discute as noções de gênero textual, reportagem e concepções de leitura na visão discursiva. Além disso, traz a definição, a estrutura e a função da sequência didática, e em seguida, a revisão da literatura sobre sequências didáticas em Língua Inglesa.

1.1 A visão sociointeracional da linguagem

O Interacionismo Sócio Discursivo (doravante ISD) adota uma visão de linguagem a partir do funcionamento discursivo no desenvolvimento humano e propõe estruturar as condições de funcionamento da linguagem. A escolha dessa linha de pesquisa é explicada porque o ISD postula que

Os pré-construtos 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 lingua(gem).

O termo *agir* por meio de textos² 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). Assim, 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). Esses aspectos transpostos para a educação almejam o desenvolvimento do pensamento crítico e consciente acerca da linguagem.

Segundo Machado e Cristóvão (2009), o ISD toma os trabalhos de Bakhtin como sendo uma abordagem de fatos languageiros, colocando em primeiro plano a práxis, isto é, a dimensão ativa, prática, das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular.

Com base nessa visão de linguagem e inspirados nas ideias bakhtinianas, os PCN-LE foram elaborados com o objetivo de dar acesso ao conhecimento linguístico que

² Na visão bakhtiana (2006), os textos realizam-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos denominados gêneros do discurso, oriundos de um determinado campo da atividade humana. Eles deixam de ser entendidos enquanto uma estrutura acabada, meramente linguística, como se fosse uma combinação de frases, entendidos na visão tradicional da língua, e passam a ser vistos de uma perspectiva discursiva que está à disposição dos falantes em contínua dialogia.

os alunos precisam ter para exercer sua cidadania e possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à linguagem.

No caso de LE, o desenvolvimento da consciência crítica refere-se à compreensão de como a língua é utilizada no mundo social. Isso possibilita entender os usos, as variedades linguísticas e não somente a variedade padrão, como as escolas normalmente restringem.

Nesse sentido, a visão sociointeracional da linguagem defende a língua como uma prática social, na qual os significados são co-construídos pelos participantes na linguagem e não fora dela, e são delimitados pelo contexto sócio-histórico-ideológico. É com base nessa visão que os PCN-LE defendem a língua em sua modalidade oral e escrita como prática social, afirmando que

[...] ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social (BRASIL, 1998, p. 27).

As pessoas, ao se envolverem em uma interação, seja em uma conversa informal, seja em um relatório, uma notícia, ou uma reportagem, por exemplo, por meio dela co-constroem seus quadros culturais, concepções, orientações ideológicas, seus pensamentos, ideias, intenções, criam e interpretam a realidade e expressam seus pensamentos e intenções, considerando as condições de interpretação. Assim,

[...] em outras palavras, os projetos políticos, as crenças e os valores dos participantes do discurso são intrínsecos aos processos de uso da linguagem. Daí os movimentos de organização política de certos grupos sociais (os sem terra, mulheres, negros etc.). É importante perceber que essas formas, por serem construídas no discurso, podem ser destruídas e reconstruídas em outras bases discursivas. (BRASIL, 1998, p.28)

Entendemos então que, ao interagir pela linguagem, as pessoas realizam uma atividade discursiva; dizem alguma coisa a alguém de uma determinada forma em virtude

de um contexto sócio-histórico-ideológico e de determinadas circunstâncias de interlocução. Dessa forma, as escolhas linguísticas são decorrentes de uma situação discursiva.

Na seção seguinte, trataremos das noções de gênero, suporte de gênero e domínio discursivo³.

1.2 Noções de gênero, suporte de gênero e domínio discursivo

Para Bakhtin (2006), o uso da língua, nas diversas atividades humanas, ocorre por meio de enunciados, que podem ser orais ou escritos. Esses enunciados são materializações linguísticas mobilizadas para situações sociais específicas e com finalidades específicas. O conjunto dessas materializações é composto por elementos que, para o referido teórico, são indissolúveis, a saber: o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional. A ocorrência dos enunciados nas diferentes esferas sociais se dá de maneira estável, ou seja, é possível determinar a característica de um determinado conjunto de enunciados em uma determinada situação de interação humana, por meio do que Bakhtin denomina gêneros do discurso.

De acordo com esse pensador, se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, e pela primeira vez construir cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Assim, aprendemos a composição vocabular e gramatical na comunicação discursiva em meio às pessoas que nos rodeiam, ou seja, na natureza plena da

³ Para Marcuschi (2008, p. 194), domínio discursivo diz respeito a “uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”.

linguagem. Para esse estudioso, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados, porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (ibid. p. 283). Desse modo, os sujeitos conseguem adivinhar um determinado gênero, já nas primeiras palavras, pela forma de organização do discurso, isto é, pela própria organização composicional e ainda pela sua entonação expressiva, quando se trata de gêneros orais.

Isso porque as interações, segundo Bakhtin (2006), não ocorrem num vácuo social. Elas são refletidas nas escolhas que as pessoas fazem em situações de comunicação, nas esferas sociais, sejam elas cotidianas, publicitárias, religiosas, enfim, nas práticas sociais. Desse modo,

[...] cada enunciado é pleno de ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser antes de tudo uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo uma resposta aos enunciados precedentes (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela rejeita-o, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Por que cada enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc. (BAKHTIN, 2006, p. 297).

No entanto, a palavra pura e simples descontextualizada não suscita uma resposta, ela tem consistência quando faz parte de um enunciado. Por isso, no ensino de gêneros discursivos, consideram-se as condições de produção e sua variedade linguística. A natureza composicional é determinada pelo campo da comunicação (conteúdo veiculado), no nível da linguagem, na esfera em que o gênero está situado, nas relações entre os participantes e nos objetivos no nível do discurso.

Para tanto, de acordo com Bakhtin (2006), os gêneros classificam-se em: primários (simples) - aqueles que se formaram nas condições de comunicação imediata nos diálogos orais (de salão, íntimo, de círculo, familiar, cotidiano, sociopolítico, filosófico etc.); e o gêneros secundários (complexos) — romances, dramas, pesquisas científicas etc., que surgem nas condições de convívio cultural mais complexas.

Os gêneros discursivos são altamente responsivos, pois, ao interagir com o texto, os sujeitos são moldados por certas condições sociais e pelas informações obtidas

nessa interação de modo que constroem seus próprios significados, ou seja, eles (re)significam o que leram, escreveram, falaram ou ouviram. Como afirma Bakhtin,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza altamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso), toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2006, p. 271).

Essa visão de enunciado é dialógica por demonstrar que o discurso é vivo e se entremeia em uma rede de interações onde o falante/autor são horizontes de reflexões para o interlocutor/leitor. Assim, a língua está imersa na vida social e na evolução histórica e nunca é única quando posta na comunicação como um todo, pois os enunciados constroem-se a partir de outros enunciados. E, portanto, nenhum enunciado é totalmente original, mas é pleno de palavras dos outros, regulado pelos gêneros do discurso nas esferas sociais.

Cabe trazer para a discussão a noção de suporte de gênero, elaborada por Mascuschi (2008), que o define como um *locus* físico e virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto, como, por exemplo: uma revista, um jornal, um livro didático. Haverá casos em que será o próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.

É igualmente importante incluir nessa discussão, a noção de domínio discursivo que, na concepção bakhtiniana (2006), refere-se às esferas da atividade humana e implica determinadas especificidades no campo da comunicação. O autor salienta que

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2006, p.266).

Entendemos que o domínio discursivo constitui uma esfera social da atividade humana indicando instâncias discursivas como mencionadas na citação acima. Visto que

as esferas sociais não abrangem somente um determinado gênero, mas origina vários gêneros, pois estes são marcados por uma determinada formação discursiva sócio-ideológica. Desse modo, o gênero é uma atividade socialmente discursiva que se presta aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Assim, o gênero é uma forma de inserção social, ação e controle social no dia-a-dia.

Posto isso, cabe-nos tratar do papel do gênero no ensino de língua estrangeira. Segundo os PCN-LE (BRASIL,1998), a função do gênero é construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se faz da LE que se está aprendendo, por meio das temáticas de interesse social. O papel do gênero, articulado aos temas transversais, é o de conduzir o aluno a compreender as várias maneiras de uma experiência humana em determinada cultura, ou seja, como as pessoas se relacionam na e pela linguagem ou em práticas discursivas em outras sociedades.

Por meio dos gêneros, os alunos podem entender como os sujeitos usam a língua para agirem no mundo social, resolverem problemas, defenderem opiniões, concordarem ou discordarem na interação, discutirem tópicos relacionados à ética, à saúde, às questões políticas etc., provocando o surgimento da criticidade do aluno. A possibilidade de trabalhar com o gênero enquanto instrumento de ensino reside em viabilizar práticas pedagógicas de leitura planejadas com fins para a aprendizagem, objetivando o engajamento discursivo do aluno.

É a partir dos gêneros discursivos que circulam na sociedade que os PCN-LE enfocam uma proposta de leitura para o ensino de LE visando, em linhas gerais, aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno já construiu em sua língua materna, por meio de comparações com a LE.

A partir dessa contextualização, discutiremos a leitura em LE na visão discursiva, a partir da noção de gênero, o qual entendeu ser constituído sócio-ideologicamente pelos sujeitos.

1.3 Concepção discursiva de leitura em língua estrangeira

Para entendermos o que é discurso⁴, pautamo-nos em Guimarães (2009), que concebe o discurso como o lugar de intermediação onde a língua é falada e possui suas próprias regularidades tanto no nível linguístico quanto nos seus princípios determinados por uma cultura e produzidos numa certa posição do sujeito, numa estrutura social.

A leitura em LE, na perspectiva discursiva, é prioritariamente uma atividade social em que há construção de sentidos em um determinado contexto sócio-histórico-ideológico. Os significados construídos na leitura são dependentes dos contextos em que ela ocorre e dos valores ideológicos que a permeiam, pois, a leitura é de natureza social.

Alinhando-se a essa perspectiva, Cristóvão (2008b) entende que a leitura em LE consiste em conceber o texto em um contexto ideológico que se materializa entre indivíduos socialmente organizados através de enunciações que são sempre produtos de interação.

Essa visão pode ser relacionada com a reflexão de Mascia (2005), que, adotando a denominação de perspectiva discursivo-desconstrutivista, explica que a desconstrução não tem por objetivo a interpretação do texto, enfatizando as ideias centrais, os temas principais, mas aquilo que o texto tenta esconder, como os paradoxos, as contradições e as incoerências. Trata-se de uma recusa em ler o texto como ele deseja ser lido, ou seja, a busca dos ditos através dos não-ditos significando que a coerência só é garantida pelas ausências que se inscrevem dentro de um jogo de oposições instauradas no momento de cada nova leitura.

⁴ Na visão dos PCN-LE (BRASIL, 1998), o discurso é uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social.

Assim, o texto deixa de ser um receptáculo de sentidos únicos, determinados pelo autor do texto, e assume as “verdades” que podem ser estabelecidas e inscritas em determinado momento sócio-histórico-ideológico, como discute Mascia (2005):

Quanto à leitura, podemos postular que existem tantas leituras quantas situações de enunciação se puderem conceber. A leitura consiste em uma transcodificação desses sinais gráficos em sinais linguístico-textuais dentro de uma determinada condição de produção, operada pelo sujeito participante de uma formação discursiva, sujeito esse clivado, heterogêneo e perpassado pelo inconsciente. Portanto, não é o texto que determina o sentido, mas o sujeito inserido em um determinado contexto ideológico. (MASCIA, 2005, p. 52).

Nesse sentido, trazer esse modelo discursivo-desconstrutivista para a elaboração de atividades de leitura de reportagem em LE não implica o apagamento das atividades de cunho linguístico, mas deve-se considerar valores pessoais, ideológicos, religiosos e filosóficos no contexto específico da leitura. Além disso, é relevante considerar as variações linguísticas que marcam as pessoas na vida social, de modo a posicioná-las nas trocas interacionais, ou seja, nos usos que as pessoas fazem do discurso.

Outra discussão relevante sobre o texto é trazida por Grigoletto (1995). Para a autora, o trabalho com o texto orientado pela tradução termo a termo é inadequado, pois nele predomina uma visão componencial de atividade de leitura que vai do fragmento para o todo numa tarefa linear e pode fazer com o que o aluno veja o texto enquanto um conjunto de palavras soltas sem sentido.

Concordamos com a autora, ao discutir que a prática da tradução linear conduz o aluno a ter a visão de texto como um aglomerado de palavras que contêm em si todo significado. A tarefa do leitor resumir-se-ia a ligar palavras umas as outras para traduzi-las e se chegar à totalidade de um sentido único para o texto (GRIGOLETTO, 1995). Em vez disso, os alunos devem perceber que um texto traz consigo marcas implícitas deixadas pelo autor. Por isso, faz-se necessário que os alunos construam uma ideia com base nas inter-relações com outros textos.

Entendemos que a tradução é adequada ao ensino de LE quando ela apresenta um objetivo a ser trabalhado, por exemplo, expressar o sentido do termo em situação de comunicação e não isoladamente. Porém, o que notamos no ensino de Inglês, mais particularmente, é essa opção pela tradução não apenas de palavras, de frases, mas do próprio texto palavra por palavra. Isso é negativo, quando vem substituir o lugar social da leitura, como costuma acontecer nas aulas em que há esse tipo de exercício de tradução.

Grigoletto (1995) problematiza também a leitura em voz alta que comumente ocupa o lugar social da leitura nas aulas de LE, uma vez que não propicia o engajamento discursivo, mas apenas o conhecimento do aspecto linguístico.

Contribui ainda com essa reflexão a posição de Coracini (1995), para quem a leitura em LE deveria ser traduzida enquanto disseminação de sentidos, pluralidade de sentidos que se constrói a partir dos sentidos não inscritos no texto. Para a autora, a leitura se organiza no horizonte do implícito, na atribuição de novos significados, na inferência.

Ler em LE é compreender que a construção do significado é social e é preciso, na leitura, desvendar o implícito, desconstruir as verdades impostas, disseminar sentidos e ideologias, (re) significar as ideias do autor (ibid.).

Portanto, a concepção de leitura vem passando por mudanças significativas em que o texto é visto de uma perspectiva que envolve questões relacionadas ao contexto sócio-histórico-ideológico. E, assim, é compreendida enquanto uma prática questionadora em que diversos significados de um mesmo texto podem ser construídos.

Nesse sentido, a leitura no ensino de uma LE, particularmente, o inglês nas escolas deve propiciar uma interpretação das condições de produção sociais, históricas e ideológicas, que, certamente vai influenciar na construção de sentidos do aluno-leitor.

No entanto, como já mencionamos o ensino-aprendizagem da leitura em inglês nas escolas se dá pela localização de informações no texto, pela atividade de tradução

linear, pelo estudo do vocabulário e da gramática. Com relação à essa visão, Coracini (1995) questiona que

[...] em língua estrangeira, a atividade de tradução linear do texto, sobretudo das palavras que o professor considera constituir dificuldade para os alunos, se apresenta como a única atividade de compreensão; o estudo do vocabulário, nessas aulas, se faz presente, apontando, pela maneira como é trabalhado, para a concepção de leitura enquanto decifração e para a concepção de texto enquanto conjunto de palavras que se sucedem umas às outras na linearidade espacial e temporal do papel, como se o sentido resultasse na soma do significado de cada palavra. Muitas vezes, aprender a ler equivale a descobrir o significado das palavras do texto, a pronunciar corretamente, a localizar os momentos (ou ideias) principais do texto ali depositadas de forma definitiva pela vontade consciente do autor. (CORACINI, 1995, p.19).

Esses aspectos enfatizam uma concepção de leitura enquanto código que equivale descobrir o significado das palavras e pronunciá-las corretamente. Com isso, pouco se observa, na prática de sala de aula, a concepção discursiva de leitura que vai além do processo interativo leitor-texto-autor, e permite que outras leituras sejam admitidas considerando o conhecimento de mundo do aluno, bem como a sua história de leituras em língua materna, o suporte de comunicação que circula o texto, as ideologias, as crenças e os valores.

Ademais, a compreensão de todas as palavras no texto numa LE deixa de ser relevante, pois é preciso que o aluno recorra às pistas contextuais, isto é, a linguagem não verbal para a construção de sentidos. Esse aspecto pode reforçar a interpretação do texto constituindo-se numa perspectiva propiciadora de abordagem de leitura em LE visando ao seu entendimento global.

No que se refere ao ensino de leitura em LE, os PCN-LE orientam que as atividades realizadas devem priorizar o engajamento discursivo.

[...] a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso implica a construção do sujeito no discurso e se relaciona com sua capacidade de agir no mundo por meio da leitura em língua estrangeira. Com isso, os sujeitos são levados a reconhecer outras culturas, ao mesmo tempo outras experiências humanas diferentes como válidas. (BRASIL, 1998, p. 19).

Desse modo, engajar o aluno discursivamente na leitura significa envolvê-lo de maneira crítica por meio de diferentes atividades pedagógicas, objetivando que ele dialogue com o autor do texto e que se posicione frente ao tema discutido. Dessa forma, ler é questionar a realidade utilizando o pensamento lógico, a criatividade e a capacidade de análise crítica.

Tal proposta de leitura objetiva a formação de um cidadão crítico e habilidoso no manejo das práticas sociais fora do contexto escolar, conforme mencionado no trecho que segue:

Além disso, a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20).

Para exercer o engajamento discursivo, deve-se relacionar as atividades de leitura com os aspectos da vida social do educando. Isso pode ser possível tanto por meio de uma contextualização interdisciplinar em atividades conjugadas, considerando o projeto curricular da escola, quanto pelos temas transversais propostos pelos PCN-LE.

De acordo com essas orientações oficiais, na aprendizagem de leitura, devem ser mobilizados três conhecimentos: o conhecimento de mundo, o conhecimento de organização textual e o conhecimento sistêmico.⁵

O primeiro ajuda o aluno a projetar o que sabe sobre o mundo textual; o segundo indica para o aluno como a informação está estruturalmente organizada (se é uma reportagem, saberá que o contexto terá argumentos, fatos, testemunhos, manchetes etc.), e o terceiro corresponde às marcas que indicam o papel gramatical, as quais

⁵ Os PCN-LE (BRASIL, 1998) destacam que ao ensinar os tipos de conhecimento mencionados, o professor deve balizar pelos conhecimentos, que o aluno tem de sua língua materna e do mundo. Por exemplo, numa atividade de leitura, o professor deve fazer com que o aluno tome consciência do que já sabe ao explorar itens lexicais cognatos.

colaboram para a compreensão do texto, englobando os elos coesivos, lexicais, pronominais, a ação verbal etc.

O professor pode também, no ato da leitura, explorar esses itens fazendo menção ao reconhecimento das palavras cognatas que podem ajudar na compreensão da leitura, uma vez que se assemelham à língua materna. No entanto, não se pode fazer uso somente dessa estratégia, já que o aluno pode entender que ler é apreender as palavras, ou seja, é preciso encontrar alternativas de forma que ele perceba que não é necessário conhecer todos os itens lexicais.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998) sugerem que, para o trabalho de compreensão de leitura, é útil pensar em fases que podem ser chamadas de: pré-leitura, leitura e pós-leitura. O trabalho desenvolvido na pré-leitura envolve a ativação do conhecimento prévio, a relação com a organização textual, itens lexicais, situando o leitor sobre os propósitos de comunicação durante a leitura.

Na leitura, as atividades devem ser voltadas para a projeção dos três conhecimentos mencionados acima. Nessa fase, é relevante explorar a integração de uma informação a outra, estratégias de inferência e os elos coesivos. A pós-leitura diz respeito às atividades de leitura discursiva e, nesse caso, as atividades devem fazer com que o aluno emita reações críticas sobre as ideias do autor e “o foco essencial é o relacionamento do mundo do aluno com as idéias do autor” (BRASIL, p.92).

Portanto, a visão de linguagem adotada nos PCN-LE exige o envolvimento discursivo do aluno, e as atividades de leitura que favoreçam os conteúdos descontextualizados são consideradas incompatíveis aos propósitos educacionais de aprendizagem de língua estrangeira nesses parâmetros.

Em relação às tarefas de compreensão, esses documentos oficiais⁶ discutem que “o essencial é que a tarefa tenha propósitos claramente definidos e que o foco esteja

⁶ Os PCN-LE podem ser chamados também de documentos oficiais ou orientações oficiais.

na atividade ou num tópico e não em um aspecto específico do sistema linguístico” (p.88). Nesse sentido, a leitura pode ser compreendida enquanto um instrumento de cidadania crítica voltada para uma pluralidade de saberes socioculturais de outros povos e outras nações que são construídos a partir das experiências humanas. Enfim, trata-se de fomentar uma consciência crítica do funcionamento da linguagem, 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, ou seja, gêneros e temas do interesse do aluno, abrindo espaço para o diálogo, para o conhecimento cultural e linguístico. É o que propomos neste trabalho por meio de sequência didática para o ensino de leitura de LE.

1.4 Sequência didática como instrumento de ensino de leitura de 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.

1.4.1 Definição

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 a práticas de linguagens, instrumentalizando-os para dominarem os gêneros discursivos que permeiam a vida em sociedade para utilizar a língua nas mais variadas situações sociais.

É por isso que, na visão dos referidos autores, “as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores” (2004, p. 53). 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.

Dessa forma, a proposta dos PCN-LE (BRASIL,1998) apresenta convergência com a do grupo de autores genebrinos, ao mencionar que sejam viabilizadas, em sala de aula, atividades pedagógicas envolvendo os alunos na construção de significados do texto. Entendemos que a elaboração de uma sequência didática pode contribuir com essa proposta.

1.4.2 Estrutura

O esquema de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004) possui quatro componentes. São eles: apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimento de módulos e a produção final, conforme mostra a ilustração abaixo.

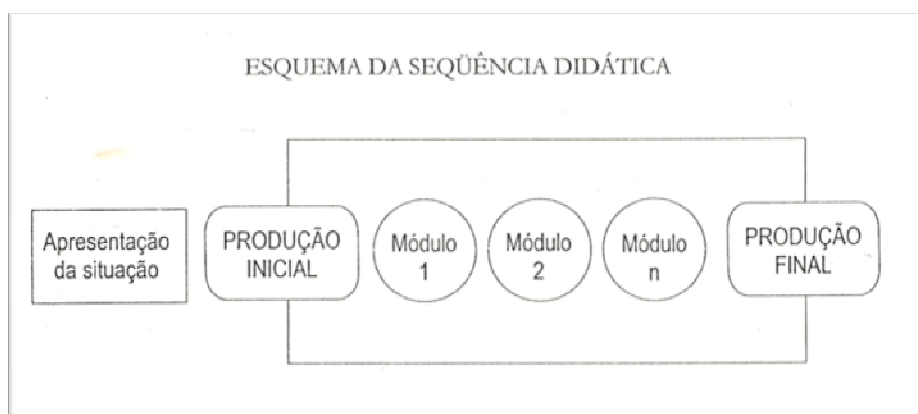


Figura 1: Esquema de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004).

O primeiro componente proposto na sequência é a apresentação da situação, momento em que se constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Assim, duas dimensões textuais podem ser distinguidas: i) apresentação de um problema de comunicação bem definido; e ii) preparação dos conteúdos de textos que serão produzidos.

O segundo componente é a produção inicial em que se define o ponto preciso que permite ao professor perceber as capacidades que os alunos dispõem sobre o gênero. Trata-se de analisar os conhecimentos deles sobre o gênero por meio da realização prática de uma avaliação formativa das primeiras aprendizagens. Constitui-se em momento privilegiado de observação que permite refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma.

O terceiro componente são os módulos realizados para trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção, de forma a dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Os módulos consideram um trabalho com problemas em níveis diferentes e com categorias de atividades e de exercícios.

O quarto componente é a produção final, que tem como objetivo fornecer aos alunos a possibilidade de colocarem em prática, de maneira global, os conhecimentos e os procedimentos aprendidos sobre o gênero. É nesse momento que o aluno busca refletir sobre o que aprendeu e o que lhe resta aprender, guiado por uma ficha de controle construída durante a aplicação da sequência didática. Assim, consideram-se, aqui, dois pontos relevantes: o investimento nas aprendizagens e a avaliação somativa.

Na seção seguinte, discutiremos sobre a função de uma sequência didática e as capacidades de linguagem que podem ser mobilizadas nas atividades.

1.4.3 Função

As sequências didáticas servem “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas e dificilmente domináveis” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98). 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.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), “as capacidades de linguagem evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa

situação de interação determinada”. São três capacidades de linguagem a que os autores se referem: capacidade de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

Na capacidade de ação, destaca-se o conhecimento prévio dos alunos, ou seja, as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, quem é o receptor, em que local foi produzido, qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem foi escrito, a atividade não verbal a que se relaciona, o valor social que lhe é atribuído).

Assim, no que se refere ao gênero reportagem, as capacidades de ação poderão mobilizar os conhecimentos de mundo dos alunos sobre o assunto tratado, as dimensões ensináveis do gênero, a exemplo, dos elementos que compõem o *lead* (o que, quem, quando, onde, como e por quê), as ilustrações, gráficos ou tabelas, o suporte e o domínio discursivo.

Esses aspectos são referentes às condições de produção de leitura, as quais remetem o leitor ao momento sócio-histórico e ideológico que, por sua vez, constituem as imagens discursivas representadas pelos protagonistas do discurso.

As capacidades discursivas referem-se às habilidades de observar como tipos discursivos (interativo, teórico, relato interativo e narrativo) e os tipos de sequências⁷ (narrativas, descritivas, dialogais, explicativas e argumentativas) foram mobilizados, ou conforme entende Machado (2009, p. 157), as referidas capacidades 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). Além disso, as capacidades discursivas podem evidenciar que ideologias

⁷ Além dos tipos de discursos, a infraestrutura geral do texto é também caracterizada segundo a organização sequencial do conteúdo temático materializadas em tipos linguísticos básicos, como a sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. (BRONCKART, 2006; CRISTÓVÃO, 2001a).

estão implicadas por meio das imagens, cores, figuras, gráficos do ambiente social no qual o texto foi produzido.

No mesmo exemplo de reportagem, é por meio das capacidades discursivas que o aluno pode compreender a força do discurso noticioso acerca dos efeitos e causas apresentados no detalhamento das informações por meio de um relato. Para compreender a força noticiosa da reportagem, deve-se buscar compreender as várias faces de um mesmo assunto em que se situam os protagonistas do discurso.

Finalmente, as capacidades linguístico-discursivas dizem respeito às escolhas lexicais, gramaticais e sintáticas presentes no texto, à distribuição de vozes⁸, à construção dos enunciados, ao emprego dos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal) e modalizações, entre outros aspectos.

Essa associação entre o linguístico e o discursivo permite ao aluno entender o que é característico de um gênero e como o uso de um determinado item lexical desperta a atenção do leitor. Por exemplo, o uso dos mecanismos de conexão, tais como: advérbios ou locuções adverbiais, sintagmas preposicionais, as conjunções coordenadas e subordinadas (*and, or, but, before, since, because* etc.), no plano linguístico, na reportagem, permitem ao aluno (a) criar expectativas dos fatos sobre os acontecimentos abrindo espaço para o plano discursivo.

Ambos são aliados na compreensão da leitura, uma vez que os aspectos linguísticos e discursivos corroboram para o desenvolvimento do conteúdo temático e o estabelecimento da coerência do texto, representando formas vivas e flexíveis que variam de acordo com a prática social que está sendo inserida.

As capacidades de linguagem apresentadas acima (ação, discursiva e linguístico-discursiva) servem, em tese, para a elaboração de sequências didáticas que

⁸ 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.

buscam promover as intervenções pedagógicas e a promoção da mestria dos gêneros escritos ou orais em situações de comunicação no âmbito escolar, pois é por meio do texto que essas capacidades de linguagem poderão ser desenvolvidas em interação contínua.

Essas capacidades de linguagem podem ser associadas aos três tipos de conhecimentos: o conhecimento de mundo, conhecimento de organização textual e o conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998), comentados na seção 1.3 (Concepção discursiva de leitura em LE).

Desse modo, podemos inferir que as sequências didáticas devem ser associadas aos estudos do discurso, tendo uma abordagem de textos que englobe as práticas de escrita, oralidade ou leitura. Uma vez que fundamentados em uma visão sociointeracional da linguagem, os PCN-LE postulam que o ensino centre-se na habilidade de leitura e leve à construção do engajamento discursivo (BRASIL, 1998).

Na próxima seção, apresentamos três estudos sobre sequências didáticas em inglês visando a uma melhor compreensão de como elas foram elaboradas e que expectativas para o ensino da linguagem elas proporcionam na leitura.

1.5 Estudos sobre sequências didáticas em inglês

No contexto brasileiro, as sequências didáticas têm sido objeto de estudos aplicados ao ensino de inglês, envolvendo mais especificamente o rótulo de embalagens (MARTINS e BORGHI, 2008), o cartum (BARRETO, 2007) e a notícia (BIAZI e STUTZ, 2008).

Martins e Borghi (2008) elaboraram uma sequência didática com o gênero rótulos de embalagens, com o objetivo de instrumentalizar o professor na escolha do gênero adequado e sua prática pedagógica. A experiência consistiu em discutir e avaliar com os professores das escolas da rede pública do Estado do Paraná, no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, a eficácia do trabalho dos gêneros textuais na língua

inglesa, observando alguns aspectos relevantes, como a receptividade e a adequação do material desenvolvido em sala de aula.

A metodologia focalizou o plano de ação, o plano discursivo e o plano linguístico-discursivo em três módulos, aplicados ao nono ano do Ensino Fundamental. Com preenchimento de ficha de avaliação sobre as atividades acerca do rendimento e comportamento dos alunos frente às atividades propostas.

No plano de ação de linguagem, no discursivo e no linguístico-discursivo, Martins e Borghi (2008) constataram um resultado razoável. No nível de conhecimento do gênero rótulos de embalagens, os alunos obtiveram 66% na identificação de elementos textuais, 55% na identificação do tipo de texto utilizado, 44%, no conhecimento do vocabulário básico do gênero, 66% no nível discursivo de conscientização aos direitos do consumidor, 33% na compreensão do uso do adjetivo e 77% na composição escrita.

Podemos perceber que as capacidades de linguagem foram acionadas (caracterização do gênero, tipologia, leitura, análise linguística), mas um dos pontos críticos continua sendo a leitura discursiva atingindo um resultado não promissor na avaliação das pesquisadoras no que se refere à conscientização dos direitos do consumidor. É nesse tipo de leitura que os alunos colocariam em prática uma pluralidade de sentidos sobre os direitos do consumidor.

Esses resultados conduzem à necessidade de políticas públicas que levem o professor de LE a refletir acerca das propostas dos PCN-LE (BRASIL, 1998), com o foco no engajamento discursivo do aluno na leitura.

Barreto (2007) desenvolveu uma sequência didática com o gênero cartum em língua inglesa, focalizando a leitura crítica do gênero, as dimensões ensináveis, a linguagem verbal e não verbal, atividades de análise linguística e produção textual. Essa sequência objetivou a conscientização de um gênero textual, visando desencadear a discussão sobre os hábitos de leitura dos alunos tais como: conhecimento prévio, inferências de significados e análise linguística.

A sequência didática envolveu um tema transversal, “Saúde”, com o objetivo de valorizar e adotar hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida. Assim, a sequência didática procurou desenvolver a compreensão de leitura por meio do gênero cartum, constituindo-se em atividades de linguagem que proporcionam uma reflexão sobre as preocupações com saúde, valores e padrões de beleza da sociedade ocidental e contemporânea.

Nas capacidades de ação e discursiva, foram mobilizados os conteúdos com ênfase nas condições de produção do gênero, envolvendo tema e suporte no cartum, ou seja, as dimensões ensináveis tais como: o enfoque verbal e não verbal e os balões, mostrando situações reais que podem ser articuladas com experiências que os alunos vivenciam no dia-a-dia. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas no cartum demonstraram o emprego de expressões de elogios que podem ser vivenciadas no cotidiano.

Biazi e Stutz (2008) apresentaram uma proposta de sequência didática em leitura do gênero notícia, em um trabalho intitulado “A formação inicial em língua inglesa e a prática com gêneros discursivos”, no primeiro ano do curso de Letras (Inglês), da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, Paraná, no ano de 2008.⁹ Esse trabalho ressaltou a relevância de se trabalhar as questões de linguagem como uma prática conscientizadora, por meio de gêneros.

O objetivo da sequência didática em notícia foi desenvolver um trabalho com gêneros que são utilizados nas práticas sociais de linguagem, instigando os professores em formação inicial, quando de sua futura atuação docente no Ensino Fundamental e Médio, para trabalhar as questões de linguagem por meio de gêneros nas aulas de Inglês.

⁹ Essa proposta apoia-se nas Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental do Paraná e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – LE, conforme esclarecem Biazi e Stutz (2008, p.1918).

O material utilizado pelas pesquisadoras Biazi e Stutz foi retirado de jornais da imprensa britânica, dois tablóides, *Daily Mirror* e *The Sun*, e de um jornal de referências, *The Independent*, datado de 14 de abril de 2006. A elaboração da sequência didática foi organizada com base nos três elementos caracterizadores do gênero, fundamentados na concepção bakhtiniana: o conteúdo temático; a construção composicional; e o estilo.

Nesse contexto, Biazi e Stutz apresentaram possibilidades de subsidiar um gênero da esfera jornalística — a notícia — no que se refere ao contexto de produção (quem são os leitores múltiplos, o perfil do leitor do jornal, acontecimentos ou fatos fora do mundo, os objetivos detalhados do jornal, o público que o jornal quer atingir, o suporte no qual ele circula etc.), visando explorar as capacidades de ação.

No segundo momento, objetivaram a caracterização do gênero, ou seja, sua construção composicional (os tipos de discurso, o lide, manchetes etc.), fazendo menção às capacidades discursivas e, por último, as atividades voltaram-se ao estudo das marcas linguístico-discursivas encontradas na notícia e no uso do tempo presente, nos títulos das notícias, causando um efeito de aproximação no leitor, do emprego das marcas de impessoalidade (usos das passivas, privilégio do modo indicativo, palavras curtas nos títulos).

Notamos que as atividades de leitura crítica de um trabalho poderiam ser mais enfatizadas visando uma comparação entre os dois jornais escolhidos e quais foram as perspectivas discutidas para veicular um fato semelhante e, também, como a verdade desses fatos é construída e que sentidos são produzidos pelo leitor.

De qualquer modo, todas as capacidades de linguagem pressupõem uma constante interação entre elas, e, nesse caso, a ênfase linguística foi dada às marcas de uso da voz passiva, do modo indicativo, do uso do tempo presente e para as palavras curtas na manchete. A reflexão centra-se em constatar a causa do efeito de aproximação do leitor que esses elementos linguísticos apresentam.

Nesse sentido, a nosso ver, as sequências didáticas do gênero cartum e do gênero notícia centram-se na exploração das condições de produção do gênero e, portanto, trabalham de forma satisfatória a construção composicional do gênero. Além disso, elas evidenciam as marcas do discurso de cada gênero, ou seja, o conteúdo temático e o estilo (os organizadores textuais, o tempo verbal, as unidades lexicais ligadas ao gênero, os usos da língua).

Entretanto, sentimos que o enfoque na leitura discursiva foi menos acentuado na sequência didática do gênero rótulo de embalagens, otimizando futuros investimentos nesse aspecto, uma vez que, segundo Melo (2005), a leitura crítica representa um potencial de mudanças e expande um raio de ação do leitor que procura compreender o texto como constituído nas práticas sociais.

A nossa sequência didática em leitura de reportagem se diferencia do estudo de Martins e Borghi (2008), sobre o rótulo de embalagens por acentuar de forma mais intensiva a leitura numa perspectiva discursiva e se aproxima dos estudos de Barreto (2007) e Biazi e Stutz (2008) por explorar as condições de produção de um gênero também noticioso e suas características relevantes. Para compartilhar da ideia que o gênero noticioso cria na sala de aula possibilidades de desenvolvimento do sendo crítico, Carmagnani (1995) também defende que é preciso sensibilizar o aluno para o funcionamento discursivo dos gêneros noticiosos e abrir espaço para discutir a importância da notícia, do tipo de texto e do público para o qual é destinado, e isso remete às condições de produção de leitura a partir da discussão em sala de aula.

A partir dessa contextualização, cabe-nos apresentar as características gerais do gênero reportagem e sua relação com o ensino de leitura em LE. Em seguida, retomaremos a proposta dos PCN-LE de preparar o engajamento discursivo do (a) aluno (a).

1.6 O Gênero reportagem e o ensino de leitura em LE

A reportagem, segundo Bahia (1990), divide-se em: título (corresponde à síntese, ao anúncio do fato em si); primeiro parágrafo, cabeça ou lide (corresponde ao clímax, a ideia principal que a notícia contém com toda sua carga de interesse e impacto); desenvolvimento da história, narrativa ou texto (corresponde ao resto da história, à cronologia do acontecimento, à narrativa dos fatos).

O título corresponde à síntese, ou seja, anuncia o fato em si. O primeiro parágrafo, cabeça ou lide é a técnica de relatar o que há de principal nos acontecimentos logo na abertura, ou seja, é a técnica de preparar uma atmosfera para o desencadeamento da notícia. O lide requer que o leitor responda às perguntas clássicas da notícia – (o que? quem?, quando?, onde?, como?, por quê?). Porém, a simples resposta para essas questões não é a chave de tudo, pois o interesse pela notícia não se resume à cabeça, mas a outros requisitos como: linguagem direta, exposição clara, fidelidade dos fatos, veracidade etc. (BAHIA, 1990).

No lide, de uma maneira geral, encontra-se um resumo da informação que são os dados complementares e explicativos do que será tratado na matéria e um dos objetivos principais do lide é possibilitar o acesso rápido do leitor às principais informações do texto. Num breve passar de olhos, ele/ela poderá decidir se já leu o que interessa. Assim, as informações, sons e imagens são selecionados para ilustrar o desenvolvimento do tema.

O desenvolvimento da história ou narrativa é o tipo cronológico de forma sequencial, a partir do primeiro parágrafo com o necessário destaque de importância e se ajusta, segundo Bahia (1990), especialmente a histórias de interesse humano em que uma conclusão lógica favorece a compreensão do que é relatado seguindo a sequência (começo, meio e fim). Nesse sentido, para esse autor, há diferentes tipos de organização da reportagem como se pode observar na figura a seguir:

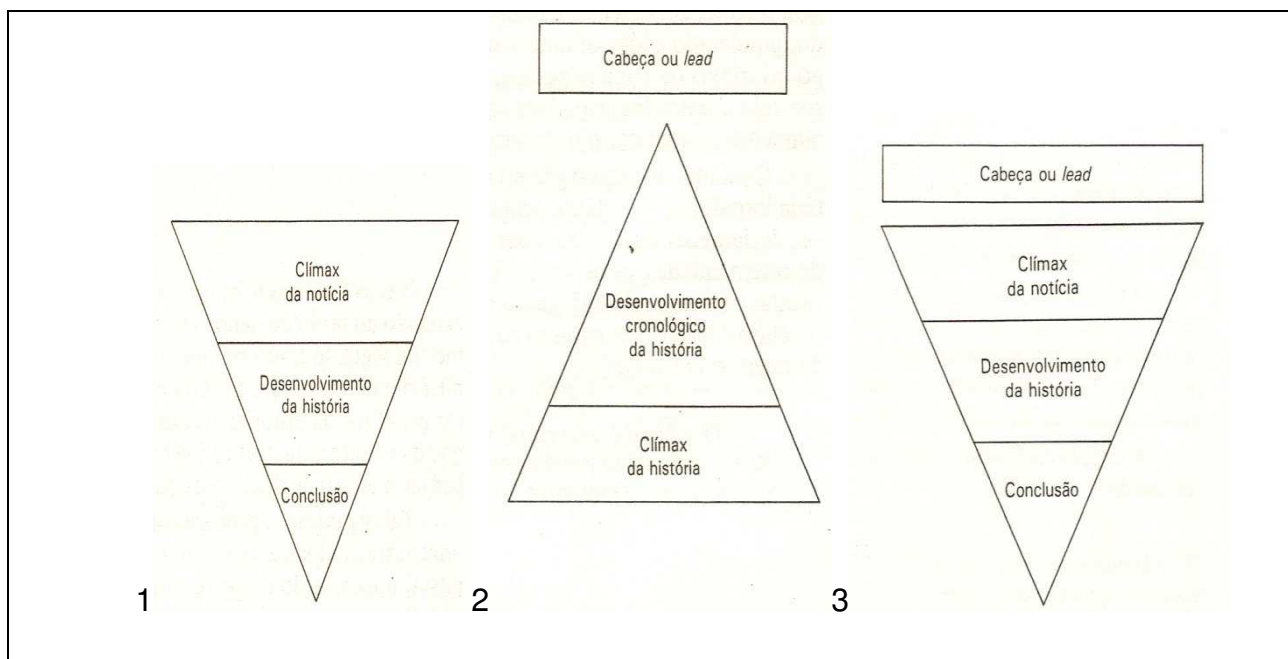


Figura 2: 1) Pirâmide Invertida, 2) Pirâmide normal e 3) Pirâmide invertida e cabeça.

(BAHIA, 1990, p. 51-52).

1) Pirâmide invertida – assunto tratado em parágrafos de importância decrescente, dando destaque aos fatos de maior significação.

2) Pirâmide normal – primeiro parágrafo, cabeça ou lide. É a forma tradicional na narrativa de interesse humano.

3) Pirâmide invertida e cabeça – uma combinação entre a reportagem de importância decrescente e a de importância cronológica, sobrepondo-se no primeiro parágrafo o ângulo mais atual e mais forte.

Há uma distinção entre notícia e reportagem. Toda reportagem é notícia, porém o inverso não é verdadeiro. A notícia não muda de natureza, mas muda de caráter, ao evoluir para a categoria de reportagem (BAHIA, 1990). A notícia registra os fatos no mesmo dia sem interpretá-los, mas quando ela passa a abordar o tema sem ligação direta com o dia, desdobra-se na reportagem, que passa a ser uma notícia ampliada.

Concordamos com Kindermann (2003), ao definir notícia como um relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social e reportagem como um relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações.

A reportagem é uma complementação de uma notícia ampliada a partir de situações que não sejam notícias, mas sejam do interesse do público, como reportagens sobre a violência em centros urbanos, cuidados com a saúde, meio ambiente, trabalho, consumo etc.

Para Lage (1979, *apud* Kindermann, 2003), os tipos de reportagem dividem-se em: investigativo, pois parte de um fato, revelando outros; de interpretação, em que observa-se fatos sob a perspectiva metodológica de uma dada ciência (mais frequentemente sociológica e econômica). Há ainda o tipo que busca apreender a essência do fenômeno, aplicando técnicas literárias na construção de situações e episódios narrados. A reportagem é uma produção jornalística, referindo-se a um fato gerador de interesse.

A reportagem cumpre o papel de propagador das práticas sociais de linguagem quando leva o leitor a pensar criticamente sobre os problemas do meio social em que vive, posicionando o aluno frente “aos problemas amplos, crônicos ou complexos do cotidiano, abordando as causas e efeitos dos fatos” (FARIA, 2007a, p. 48).

Este gênero se diferencia dos demais quando tenta explicar um estado de desordem ou um enigma social, ou seja, fatos que provocam impacto na sociedade. Nesse sentido, ele busca trazer respostas aos questionamentos desses fatos por meio de testemunhos e investigações, pois ele procura satisfazer às condições de credibilidade da informação do suporte, no qual está inserida.

Faria (2007a) assinala que a reportagem busca observar as raízes e desdobramentos de problemas do cotidiano, abordando suas causas e efeitos e o engendramento de informações com indícios claros. Uma de suas características instigantes está na forma como o texto é apresentado, utilizando-se de elementos para

prender a atenção do leitor como: as citações, ações, os discursos indiretos, os parágrafos mais longos, as frases longas, o perfil dos personagens envolvidos, enfim, maior ou menor criatividade na redação.

No ensino de leitura em LE, a reportagem tem o objetivo de desenvolver oportunidades para o aluno aprender a observar os elementos não verbais que compõem o gênero, falar sobre o assunto, possibilitar o confronto com outras reportagens visando o desenvolvimento da leitura crítica. Se o aluno já tiver familiaridade com reportagens na língua materna, o ensino de leitura da reportagem na LE não será dificultado pelo desconhecimento do gênero, uma vez que as estratégias de leitura utilizadas em língua materna são transferidas para a leitura na LE. Assim, o conhecimento prévio sobre o gênero e sobre o assunto são intuitivamente mobilizados na leitura, embora com algumas transgressões devido à dificuldade linguística. Como afirmam os PCN-LE, no fragmento a seguir:

Assim, para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno. Além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar na língua estrangeira (BRASIL, 1998, p.33).

A nosso ver, o ensino de leitura de reportagem em LE deve explicar os elementos constitutivos como: lide, o detalhamento das informações, a função social da reportagem, a diferença entre notícia e reportagem, enfim, as características relevantes do gênero. Além disso, consideramos relevante o uso da reportagem no ensino da LE para o desenvolvimento da criticidade, pois ela parte sempre de fatos reais a partir dos quais os alunos podem compartilhar diferentes pontos de vista sobre o tema.

Veremos a seguir a metodologia da pesquisa e sua contextualização. Em seguida, retomaremos a proposta dos PCN-LE de preparar o engajamento discursivo do aluno.

CAPÍTULO II

2 METODOLOGIA

O presente capítulo está organizado em sete seções. O item 2.1 tratará da natureza da pesquisa; o 2.2 abordará o contexto da pesquisa; o 2.3 os participantes; o 2.4 discutirá instrumentos e procedimentos da pesquisa, o 2.5 trará caracterizações das reportagens usadas nos módulos, o 2.6 trará a organização da sequência didática e, finalmente o 2.7 os critérios de análise dos dados.

2.1 Natureza da Pesquisa

Esta é uma pesquisa-ação voltada para a observação do processo de aprendizagem da leitura e vai registrar sistematicamente sequências rotineiras relacionadas à aprendizagem. Entre as diversas definições possíveis para a pesquisa-ação, Thiollent (2008) a define como sendo:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2008, p. 16).

Nesse sentido, o pesquisador age ativamente em função do problema de aprendizagem encontrado, acompanha e avalia as ações desencadeadas em função desse problema e, por isso, a pesquisa-ação exige uma relação participativa entre as pessoas da situação e os pesquisadores. Com isso, seu objetivo principal é identificar, descrever e analisar o trabalho pedagógico, voltado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas que sejam produtivas, isto é, que resultem na aprendizagem dos

(a) alunos (BORTONI-RICARDO, 2008). Essas sequências rotineiras de aprendizagem, segundo esta autora, são denominadas de protocolos interacionais, ou seja, sequências interacionais bem sucedidas no trabalho pedagógico.

2.2 Contexto da pesquisa

A sequência didática foi aplicada, no segundo semestre de 2010, durante a execução de um minicurso, *Reading and Learning*, direcionado a alunos do Ensino Fundamental. O referido minicurso integra 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 de duas horas (das 8:00h às 10:00h da manhã), totalizando 14 horas e ocorreram na sala 3 da UAL, às segundas, quartas e sextas-feiras. O minicurso foi oferecido no período de 03/11/2010 a 01/12/2010 e a aplicação da sequência didática foi realizada de 17/11/2010 a 01/12/2010.

2.3 Os participantes

Quatro alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Estaduais da cidade de Campina Grande-PB, com idade entre 13 a 15 anos, foram os participantes da pesquisa. Dois deles costumam ler textos em inglês que circulam no meio social (*internet*, jornais e revistas). E os outros dois, apesar de gostarem da Língua Inglesa, não tinham a mesma prática dos dois alunos anteriormente citados.

2.4 Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Para coletar os dados, valemo-nos dos seguintes instrumentos de pesquisa: notas de campo, um questionário, áudio-gravação de aulas e discussão em grupo áudio gravada. Esses instrumentos de geração de dados permitiram garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

- **Notas de campo**

As notas de campo referem-se às anotações feitas durante a aplicação da sequência didática. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008) um momento muito relevante da coleta de dados é quando o pesquisador passa a limpo suas anotações. Ele deve despende na reescrita pelo menos o mesmo tempo que despendeu na observação no campo. A atividade de reescrita favorece a reflexão e permite que os elementos que passaram despercebidos mereçam mais atenção.

Durante nossa pesquisa, fizemos anotações com relação a aspectos que suscitarão questionamentos em nossa análise. Essas anotações estão relacionadas a: sujeitos leitores de textos que circulam na *internet*, interação com o tema, facilidades e dificuldades de léxico, facilidades em selecionar eventos de fala, discussão a partir de fatos reais, descontração, inibição etc. As notas foram escritas durante a observação direta e das correções das atividades e, particularmente, quando os participantes não compreendiam alguma atividade.

- **O questionário**

O questionário apresenta como vantagens o uso eficiente do tempo, o anonimato para o respondente, a possibilidade de alta taxa de retorno e perguntas padronizadas. Entretanto, o questionário, como único instrumento de pesquisa, tem suas desvantagens podendo descrever, “ao invés de explicar por que as coisas são do jeito que são”, ocasionando certa superficialidade, ou seja, não há um entrevistador para

explorar e aprofundar as questões (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p.99). Por isso, o pesquisador deve fazer uso de outros instrumentos de coleta.

Nessa perspectiva, utilizamos o questionário (Anexo A) em virtude tanto da facilidade do seu preenchimento, quanto da possibilidade de retorno das respostas que possam vir a ser dadas pelos participantes. Quanto à sua elaboração, ele foi dividido em quatro etapas, cada uma contendo perguntas relacionadas aos quatro módulos aplicados.

A primeira etapa visou analisar a compreensão sobre o tema e sobre as perguntas que favoreceram a discussão do primeiro módulo. A segunda etapa centrou-se na caracterização da reportagem e nas diferenças entre notícia e reportagem. A terceira etapa trouxe perguntas relacionadas à interpretação de leituras. Com a última etapa de perguntas, objetivou-se resgatar dos participantes as relações estabelecidas entre os aspectos linguísticos e sociais da reportagem.

- **Áudio-gravação de aulas**

A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador “revisitar” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está se construindo (BORTONI-RICARDO, 2008), pois o pesquisador vai estabelecendo elos entre a teoria e seus registros dando o embasamento empírico para a confirmação da asserção. Nesse sentido, utilizamos a gravação das aulas para confirmar ou desconfirmar asserções sobre a compreensão dos participantes com relação à caracterização do gênero e seu engajamento discursivo na leitura.

- **Discussão em grupo áudio-gravada**

A discussão em grupo áudio-gravada refere-se aos questionamentos feitos sobre os módulos. Elaboramos previamente um roteiro de perguntas incluindo questões sobre todos os módulos para direcionar a discussão áudio-gravada na sala de aula, que aconteceu no último encontro do minicurso.

Após esse momento, os participantes haviam escolhido uma das reportagens (ver Anexo F) selecionadas pela professora para comentarem. Esse momento significou uma avaliação final na qual eles puderam apresentar opiniões sobre o texto escolhido e as características do gênero reportagem, estudadas durante a aplicação dos módulos.

2.5 Caracterização das reportagens usadas na sequência didática

Nesta seção, discutiremos acerca das três reportagens utilizadas nos módulos 1 e 2 e suas principais características conforme discussão de Lage (1979) e Faria (2007) apresentada no Capítulo I. Além disso, explicitaremos a caracterização proposta por Bahia (1990), observando a linguagem direta, a exposição clara do assunto, o uso de fotos ou gráficos e, por fim, a veracidade dos fatos. A reportagem 1 foi utilizada no módulo 1 (Anexo B) e a reportagem 2 e 3 foram utilizadas no módulo 2 (Anexo C).¹⁰

- **Reportagem 1 ‘A Web Site Born in U.S. Finds Fans in Brazil’**

(Um *website* que nasceu nos Estados Unidos encontra fãs no Brasil)

Esta reportagem trata da repercussão do *Orkut* no Brasil e no mundo. O repórter, pesquisando sobre o tema, encontra, por acaso, Suelen Monteiro, uma

¹⁰ Esclarecemos que todas as reportagens foram retiradas da *internet* e as fontes estão relacionadas nos Módulos da sequência didática aplicada (Anexos B-E).

adolescente, em meio a uma conversa com quatro amigas, em um bar de um *shopping* da cidade de Nova Iorque. O tópico da conversa era um rapaz que Aline Makray, uma jovem de 18 anos, havia conhecido em um baile *funk* e que a convidara para fazer parte de sua rede social.

A referida reportagem foi escrita por Seth Kugel e publicada no jornal *The New York Times*, em 10 de abril de 2006, na seção *Technology*, e trata de assuntos relacionados a redes sociais (*Orkut*, *Myspace*, *Facebook* etc.).

Desse modo, a força noticiosa centra-se em alertar os usuários para os perigos e violações no *Orkut*. De acordo com Bahia (1990) e Kindermann (2003), a força noticiosa é também chamada de fato inusitado ou argumento relevante da reportagem. Especialmente nessa reportagem, denuncia-se o fato de que tem ocorrido uma ampla cobertura na mídia sobre atividades ilegais veiculadas e levadas a efeito no *site*, por exemplo, pedofilia, pornografia, racismos, crimes, etc.

A reportagem destaca, também, que a questão não é apenas remover o conteúdo ilegal do *Orkut*, mas resolver a incapacidade das autoridades de investigarem esses crimes, sobretudo devido à falta de cooperação do *Google* com a polícia na divulgação dos crimes e dos seus autores.

O título da reportagem otimiza compreender a popularidade no *Orkut* no Brasil. Não há fotos no texto, o que demanda mais estratégias do leitor para a compreensão do texto na LE. Com relação ao corpo do texto, a reportagem desenvolve ideias acerca de quem foi o inventor do *Orkut*, ou seja, um engenheiro de *softwares* chamado *Orkut Buyukkokten* e que esta rede social não teve tanto sucesso nos Estados Unidos quanto no Brasil.

O repórter informa ao leitor que cerca de 11 a 15 milhões de usuários do *Orkut* estão registrados como se estivessem vivendo no Brasil. Ele acrescenta que os usuários entrevistados parecem não estar perturbados com as atividades ilegais encontradas naquele site. Eles estão mais interessados em encontrar antigos colegas de classe e

amigos — uma das habilidades mais “alardeadas” do *Orkut*, na expressão utilizada pelo repórter. O repórter conclui seu texto com a opinião do presidente da *SaferNet*, que julga o *Orkut* “uma ferramenta fantástica”, a qual deve ser mantida.

Cabe-nos analisar em qual tipo de pirâmide a reportagem está inserida, seguindo modelos de Bahia (1990). Conforme apresentamos no Capítulo I, as pirâmides podem ser classificadas como: invertida, normal ou mista. No caso da reportagem em questão, a pirâmide é do tipo normal, pois se constitui em: a) lide, b) desenvolvimento, e c) clímax. O lide, resumo ou síntese, localizado após o título, responde às seis perguntas clássicas (o que, quem, quando, onde, como, por que) defendidas por Bahia (1990). O desenvolvimento da reportagem trata da popularidade do *Orkut* e menciona seu inventor, o percentual de usuários e sua publicidade. Após essa contextualização, tem-se o clímax (crimes de pedofilia, racismo e pornografia).

No que se refere aos dois tipos de reportagem (investigativo e interpretativo), como comenta Lage (1979), a referida reportagem faz parte do tipo investigativo, pois trata de um fato revelando outros, por exemplo, a popularidade do *Orkut*, os crimes de pedofilia, racismo, grupos antisemitas.

- **Reportagem 2 “ *Why Brazil loves Orkut*” (Por que o Brasil ama o *Orkut*)**

A reportagem discute porque o *Orkut* se tornou popular no Brasil e apresenta onze justificativas para a expansão desse fenômeno popular. Segundo a autora do texto, “Os brasileiros são apenas uma comunidade-orientada”. Em outras palavras, os brasileiros são um povo que se associa a determinadas tribos ou grupos e são cautelosos no seu círculo de amizade. Ao usar o serviço do *Orkut*, eles podem pré-qualificar novos amigos. Nesse sentido, a reportagem centra-se na pergunta “Por que o *Orkut* está decolando no Brasil?”, pergunta essa que pode aguçar o envolvimento do aluno no

discurso, fazendo com que eles discutam alguns valores culturais expressados na língua inglesa.

No que refere ao modelo de pirâmide, entendemos como sendo do tipo mista (*lead*, clímax, desenvolvimento e conclusão). O lide sintetiza que o *Orkut* é o fenômeno dos brasileiros e uma rede popular no Brasil. O clímax revela que as crianças americanas preferem o *Myspace*, fato esse fato que está relacionado com os fatores sócio-culturais expressados pela língua inglesa. Já no desenvolvimento, as justificativas do sucesso do *Orkut* no Brasil são apresentadas. A autora conclui que os brasileiros estão cheios de poluição visual, por exemplo (Sílvia Santos, tele sena, loteria), por isso o *Orkut* é atrativo.

Quanto ao tipo de reportagem, percebemos que ela traz uma interpretação dos fatos — tipo interpretativo — argumentando o porquê dos brasileiros amarem o *Orkut*.

Outra justificativa apresentada diz respeito à maneira pela qual *Orkut* é pronunciada em português. A palavra soa com “*Yakult*” ou iorgute, uma bebida típica para crianças. A autora comenta ainda que os brasileiros são pessoas comunicativas e estão sempre organizadas em grupos sociais, por isso que, mesmo residindo em países distantes, eles podem estar ligados pelo *Orkut* – o que possibilita manter contatos com grupos de amigos, de uma forma mais rápida e cômoda que os e-mails.

- **Reportagem 3** “*Google could face Brazil lawsuit*” (O *Google* enfrenta uma ação judicial)

O referido texto tem início com o clímax, informando que o *Google* pode enfrentar uma ação judicial no Brasil por não fornecer informações sobre os usuários do site supostamente envolvidos em pornografia e crimes. A reportagem amplia a visão dos alunos, como defendido por Camargnani (1995), quando informa ao leitor que o *Google* pode receber uma multa de 61 milhões de dólares por danos morais. Nesse sentido, o engajamento discursivo (BRASIL, 1998) envolve a defesa sobre os direitos humanos.

Além disso, o texto aborda problemas do meio em que as pessoas vivem (pornografia e crimes de pedofilia).

O corpo do texto está dividido em duas seções. Na primeira seção, os procuradores federais querem que o juiz ordene o *Google* no Brasil a divulgar as informações dos usuários envolvidos em crimes. Na segunda seção, o *Google* defende-se dizendo ter cumprido todas as ordens judiciais.

O tipo de reportagem apresentada no texto em discussão é investigativo, pois parte de um fato para revelar outros. Por exemplo, o Ministério Público diz que a comunidade do site do *Google* no Brasil tem informações sobre crimes e promoção de pornografia infantil e diz ter removido do *Orkut* o conteúdo indevido.

Por fim, o tipo de pirâmide é invertida, pois parte do clímax (pagamento de uma multa), segue para o desenvolvimento do texto (a defesa do *Google*) e finaliza informando ao leitor que o *Orkut* tem cerca de 16 milhões de usuários dos quais cerca de $\frac{3}{4}$ são brasileiros. Quanto à questão da ideologia, ela está presente na reportagem à medida que alerta os usuários sobre os crimes e violações oriundos do *Orkut*. Ao mesmo tempo, a reportagem informa que a polícia não está alheia a essa situação, mas está investigando os casos de crimes e, por isso, está solicitando a participação do *Google* nas investigações.

2.6 Organização da sequência didática

A sequência didática desenvolvida está organizada em quatro módulos. No módulo 1 (Anexo B), trabalhamos a ativação do conhecimento prévio dos temas e do conhecimento de mundo, inserindo atividades relativas às fases de leitura, a questões inferenciais e a aspectos que envolvem valores linguísticos e culturais presentes no texto. No módulo 2 (Anexo C), desenvolvemos seções que enfatizam a familiarização do gênero reportagem e como ele se diferencia do gênero notícia. No módulo 3 (Anexo D),

trabalhamos com seções sobre o conhecimento de mundo, o conteúdo temático, o conhecimento de organização textual e o conhecimento sistêmico. Por fim, no módulo 4 (Anexo E), incluímos atividades que envolvem o uso da linguagem.

Os módulos são constituídos de seções ou blocos de atividades, nos termos de Dolz e Schneuwly (2004), e se desdobram em atividades intencionais, intensivas, com percursos variados, inscrevendo-se numa perspectiva construtivista, interacionista e social.

Nesse sentido, a modularização assume um papel elementar na elaboração da sequência didática: a descoberta dos processos de observação que se inserem numa perspectiva construtivista, interativa e social. Além disso, os módulos devem estar associados – nos termos dos autores (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) – à diferenciação pedagógica que leva em conta a heterogeneidade dos aprendizes, isto é, a diferença de aprendizagem dos alunos que pode constituir um enriquecimento para a turma.

Na seção seguinte, uma breve explanação sobre os critérios de análise da pesquisa.

2.7 Critérios de análise dos dados

Na primeira parte do trabalho, analisamos as atividades de leitura enfocadas na proposta de sequência didática e como apresentam convergência com os PCN-LE. Assim, utilizaremos três categorias:

- i) conhecimento prévio;
- ii) engajamento discursivo;
- iii) fases de leitura;

Na segunda parte do trabalho, analisamos as atividades da sequência didática que favoreceram o engajamento discursivo e contribuíram para melhoria da leitura do gênero reportagem pelos alunos. Nesse sentido, utilizaremos três categorias de análise.

- i) organização textual;
- ii) familiaridade com o tema;
- iii) engajamento discursivo;

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise dos dados, demonstrando a convergência da sequência didática com os PCN-LE, as contribuições para o ensino de leitura por alunos do Ensino Fundamental, bem como uma avaliação geral da proposta.

CAPÍTULO III

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

“Nós aprendemos discutindo...”(Participante 1)

“Atividades discursivas ‘requer’ que a gente dialogue...” (Participante 2)

Neste capítulo, à luz das teorias apresentadas no Capítulo I, discutiremos como as atividades de leitura, enfocadas na proposta de sequência didática elaborada, apresentam convergências com as orientações dos PCN-LE e quais as contribuições dessa sequência didática para o aprimoramento do ensino de leitura em reportagem.

Na primeira seção, argumentaremos, mais especificamente, como as atividades desenvolvidas no conhecimento prévio, no engajamento discursivo e nas fases de leitura (pré-leitura, leitura, pós-leitura), convergem com os PCN-LE. Na segunda seção, abordaremos as contribuições da proposta da sequência didática para o ensino de leitura em Língua Inglesa por meio da reportagem.

3.1 Atividades de leitura enfocadas na sequência didática

Nessa seção, apresentaremos as atividades presentes nos módulos envolvendo habilidades como: o conhecimento prévio, o engajamento discursivo e as fases de leitura. Discutiremos também como as atividades apresentam convergência com os PCN-LE.

3.1.1 Conhecimento prévio

Na visão discursiva de leitura, Coracini (1995) postula que os sujeitos são produtores de sentido – autor e o leitor –, ambos sócio-histórico-ideológico determinados

e ideologicamente constituídos. Isso significa que o conhecimento prévio do leitor é também determinado pelo comportamento dos participantes, pelas atitudes, pela linguagem de um e de outro e pela própria configuração de sentido do texto.

Na visão dos PCN-LE (BRASIL, 1998), o conhecimento de mundo propicia a compreensão sobre o tema de que se fale ou se leia e aproxima o aluno culturalmente das ações do mundo. Nesse sentido, o resgate do conhecimento prévio, a discussão de temas e a evidência de aspectos ideológicos possibilitam a construção do aluno em “um ser” discursivo no uso da linguagem em LE.

Iniciando esta discussão pelo Módulo 1 (Ativação do conhecimento prévio dos temas e do conhecimento de mundo – Anexo B), seção “Questões sobre os valores linguísticos e culturais”, uma vez que é necessário indicar como as pessoas se posicionam no discurso, pois é extremamente educativo expor o aluno à diversidade linguística e cultural de uma língua considerando, o que ele já sabe do assunto, isto é, seu conhecimento prévio. Nesse sentido, o conhecimento prévio diz respeito ao “conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo” (BRASIL, 1998, p. 29). Compreendemos que a leitura da reportagem pode promover uma apreciação dos costumes e valores linguísticos de outras culturas que consideramos como sendo relevantes no âmbito escolar. Com esse objetivo de promover uma apreciação sobre os valores culturais foi proposta uma questão cujos subtópicos buscaram explorar se o aluno identifica eventos de fala que demonstrem a vida social dos jovens americanos, (atividade “a”); se o *Orkut* tem contribuído para a promoção da cultura brasileira (atividade “b”); qual o sentido do uso das aspas, no contexto da reportagem (atividade “c”); para que servem os elos coesivos no texto (atividade “d”); o conhecimento prévio sobre os assuntos mais tratados no *Orkut* (atividade “e”); a discussão sobre o jargão e a importância desses empréstimos para o léxico brasileiro (atividade “f”) e, por

fim, uma atividade de pesquisa sobre pedofilia (atividade “g”). Vejamos uma demonstração dessas atividades abaixo¹¹:

1. Responda em português:

- a) Identifique eventos no texto que demonstrem a vida social dos jovens americanos.
- b) Como o Orkut tem contribuído para a promoção da cultura brasileira (ex: grupos musicais, atores famosos, teatro, cinema etc.). Comente.
- c) O que essas aspas na sentença “We are just talking it” indicam? Explique.
- d) Qual é a função dos marcadores argumentativos: ‘sobre, mas, depois’ na reportagem? Fale sobre seu uso. Etc.

Todas as atividades mencionadas nessa seção acima exploram três tipos de conhecimentos: o conhecimento de mundo, de organização textual e o sistêmico. O conhecimento de mundo (ao tratar da vida social americana); a cultura brasileira (ao tratar da publicidade de filmes, teatro, cinema por meio das comunidades); e temas comumente tratados no *Orkut* (namoro, festas, convites, encontros etc.). As perguntas também exploram o conhecimento de organização textual ao tratar da função das aspas no contexto e, também, o conhecimento sistêmico, ao preparar o leitor para o que está sendo dito por meio de jargões e elos coesivos.

Esses conhecimentos acima mobilizam saberes sobre o tema (a popularidade do *Orkut*) na reportagem “*A Web site Born in U.S. finds fans in Brazil*”, as rotinas interacionais e a compreensão do funcionamento dos elos coesivos, lexicais e verbais. Dessa forma, o módulo 1 assume um papel primordial na sequência didática porque ele aciona o conhecimento de mundo e, então, pode conduzir o aluno a levantar hipóteses sobre os significados que estão sendo construídos.

Nesse sentido, Coracini (1995) defende a ideia que o texto determina várias leituras nas quais o sujeito é clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual

¹¹ Cabe-nos informar que as atividades propostas na sequência didática são designadas por letras (a, b, c etc.) e as perguntas ou questões às quais as atividades estão vinculadas são designadas por numerais (1, 2, 3 etc.).

se inscreve o discurso. Sob esse ponto de vista o leitor é o ponto de partida para construção de sentidos na leitura compreendendo nas atividades acima o funcionamento do discurso.

Passando para o Módulo 3 (Atividades de leitura do gênero em foco – Anexo D), enfatizamos atividades de interpretação de leitura como uma prática social, pois o objetivo foi ir além de atividades centradas em aspectos de decodificação em que o significado é inerente ao texto. Para atingir a compreensão do texto, é relevante a integração de uma informação à outra. Nesse caso, abordamos atividades relacionadas à linguagem verbal e à não verbal, às características do gênero, aos valores e crenças sobre o *Orkut*, ativando o conhecimento prévio e a discussão do texto.

Nesse sentido, na seção “Conhecimento de mundo” do referido Módulo 3, quatro questões foram contempladas com a ativação do conhecimento prévio. Na primeira, as perguntas resgatam o conhecimento prévio: fotos, características do gênero, objetivo, questões do texto. Podemos mencionar alguns exemplos dessa questão 1 abaixo:

- 1) Read the text and answer the questions:
 - a) Are there any photos on the reporting news?
 - b) Explain the characteristics of the genre reporting news according to what you learned.
 - c) What happens during the elaboration of a reporting news? Justify your answer.
 - d) What is the main objective of the text?
 - e) Who do you frequently visit on Orkut? Why? Etc.

Como defendido em, Kleiman e Moraes (2003), o resgate do conhecimento prévio dos múltiplos elementos visuais presentes na reportagem possibilitam engajar o aluno na leitura por meio das fotos, seções, cores, tamanho das letras etc. Além desses recursos contribuir para “o didaticismo da matéria e tornar a reportagem atraente” (p.101), eles também exploram o tema discutido. Interpretamos que esses recursos conferem uma compreensão relativa ao pré-conhecimento do aluno sobre reportagens na língua materna.

Na questão 2, foram sugeridos temas para pesquisa envolvendo o *Orkut* (relacionamentos, amizades, violações) a exemplo de:

2. Find other texts in Portuguese or in English that discuss these themes. Suggestion of topics/themes.
- relationships on Orkut;
 - violation on Orkut;
 - lying on Orkut;
 - finding old friends and marking new friends;

Essas discussões na sala de aula sobre o tema expõem o aluno a diversos tipos de informações socialmente relevantes, pois parte de fatos sociais dão a oportunidade dele vivenciar uma prática colaborativa procurando desenvolver o uso da linguagem para expressar uma interpretação. Dessa forma, os alunos podem suscitar posicionamentos frente aos temas utilizando seu conhecimento prévio e realizando uma leitura ativa e crítica.

A questão 3 solicitava dos participantes o compartilhamento da pesquisa realizada. Por outro lado, a questão 4, remete ao tema; ao lugar social das interações; ao autor e aos possíveis leitores da reportagem e às ideologias ali presentes. Sendo assim, os aspectos abordados na questão 4 podem viabilizar a conscientização do leitor sobre o assunto, como podemos observar nas atividades abaixo:

3. Now share with the other groups the different results of your investigations. Write down the main arguments about the theme presented in the discussion. Now, each student will comment about her/his text.
4. Read and comment:
- a) What is the theme of the first reporting news? Why?
 - b) What is the social place of the interactions?
 - c) Who are the sender and receiver in the first reporting news?
 - e) What are the ideologies present in the first reporting news? Why?

Essa postura de leitura discursiva que busca o engajamento do leitor adotada nas atividades remete ao tema e as ideologias presentes na reportagem situando a linguagem como um fenômeno social já que o engajamento discursivo é promovido pela motivação temática (CORACINI, 1995; BRASIL, 1998). Compartilhamos da ideia de que o

texto se inscreve numa dada formação discursiva determinada pelas condições da função enunciativa controlados pelos sujeitos em determinado momento sócio-histórico-ideológico. É a partir dos conteúdos veiculados no texto, isto é, na reportagem que o aluno-leitor pode reconhecer traços da função enunciativa do autor e construir sentidos no momento de sua leitura.

Na seção “Conteúdo temático” do Módulo 3 (Anexo D), as atividades (a-g) exploraram os valores presentes na reportagem, o tipo de registro linguístico (formal ou informal), as possíveis intenções do autor (convencer, facilitar o entendimento) – questões que envolvem o conhecimento de mundo e buscam favorecer a criticidade do aluno.

Por isso, cabe ao professor criar situações que os alunos possam refletir sobre os usos de uma língua estrangeira, bem como a promoção de discussões que favoreçam acesso aos conhecimentos que fazem parte de sua realidade. É relevante destacar que o ensino da reportagem possibilita o acesso a informação, seja ela atual ou não, bem como ao discurso explícito e implícito impregnado nas palavras e expressões que o aluno adquire na língua materna. Vejamos as atividades abaixo:

1. Answer with the classmates:

a) What is the value concept developed in the text?

b) In your opinion, what are the main points of the text? Why? [...]

d) What is the kind of language used in the text (formal, colloquial, popular)? Examples.

e) And what is the intention of this type of language used in the text (ex: persuade, convince the reader, facilitate the understanding)? Comment.

g) Search a similar text about violations on Orkut and how it affected people's life.

A conscientização do leitor através da leitura crítica de textos pode levá-lo a questionar e a desafiar as ações humanas e, eventualmente, também a mudá-las, pois, segundo Melo (2005, p. 79), “não existe nada de intrínseco nos acontecimentos sociais que lhes atribua às características com que se apresentam”. Portanto, as atividades

direcionadas aos valores, crenças e ideologias possibilitam a construção de sentidos na leitura e a percepção de que grande parte das práticas sociais são criações humanas.

Passemos a demonstrar como o conhecimento prévio foi explorado no último módulo da sequência didática (Módulo 4: Realização de atividades de linguagem – Anexo E), na seção “Reflexão sobre os usos de linguagem”. Na questão 1, apresentada abaixo, a partir de um fragmento trazido da reportagem, apresentamos atividades (a-f) que envolviam: a identificação do sujeito em uma sentença, a expressão “SHKRAH-pee” (*scrap*), o sentido da palavra jargão, a voz do repórter, o reconhecimento de um tempo verbal (*present perfect*) e a ideia central do fragmento.

1. Read, reflect and answer:
 - a. Who is the subject of *has entered* and what is the effect of meaning in the context?
 - b. What is the meaning of “SHKRAH-pee” in this context?
 - c. What is a jargon, in your opinion? Do you know other jargons used in networks?
 - d. Is the speaker in this sentence the narrator or the reporter?
“‘Surto’, a popular comedic play showing in Rio de Janeiro.”
 - e. Observe the verbs “*is peppered*” and “*has entered*” in the text and answer:
 - the expression “*is peppered*” refers to the present or to the past?
 - the expression “*has entered*” refers to the present, past or future?
 - f. According to the text inside the box above, is Orkut a cultural propagator? Why? What is the focus of this context?

Acreditamos que todas as seis atividades exploram elementos do texto que dizem respeito ao conhecimento de mundo sobre os elementos sistêmicos (níveis de organização linguística), que levam para a sala de aula uma relação com a cultura estrangeira no que se refere ao uso dessa LE. Ou seja, as referidas atividades possibilitam mostrar o uso de alguns termos da língua inglesa aplicados em situações sociais concretas – o que entendemos como uma prática social de leitura.

Como estamos tratando de um texto jornalístico (reportagem), lembramos novamente da reflexão de Carmagnani (1995) sobre o uso desse tipo de texto em aulas de LE. Conforme análise da autora, o trabalho com esse tipo de texto não diminui a

relevância do aspecto linguístico, mas busca trazer à discussão o seu lugar interpretativo no uso da LE junto às condições sócio-históricas da produção textual. Desse modo, os itens linguísticos ou verbais são representações discursivas que podem marcar uma época, uma afirmação, uma contrariedade, uma representação negativa, uma refutação, entre outros.

Na seção “Língua em uso” desse mesmo Módulo 4, tratamos do uso da voz passiva. Com relação ao uso desse tópico linguístico, os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 47) alertam que é preciso “chamar atenção do aluno para o fato de que, ao elaborar a manchete de um jornal, o jornalista que escolhe usar uma passiva tira o foco de atenção de quem é o causador de um fato e focaliza a ação.” Sendo assim, preparamos duas questões sobre esse tópico. Na primeira questão, perguntamos sobre o sentido produzido pela voz passiva em duas sentenças da reportagem (“[...] *15 million users **are registered** as living in Brazil* e “*‘Surto’, a popular comedic play showing in Rio de Janeiro, **is peppered** with references to Orkut*”)¹², questionando se seria um recurso para atrair a atenção do leitor ou se seria um pretexto de comunicar imparcialmente o fato. Vejamos a seguir:

1. Read and answer:
Passive voice: About 11 million of Orkut's more 15 million users **are registered** as living in Brazil.
Passive voice: “Surto”, a popular comedic play showing in Rio de Janeiro, **is peppered** with references to Orkut.
 - a. Why is the passive voice used in these sentences?
 - to attract the reader's attention;
 - to communicate impartiality.

A compreensão dos itens linguísticos não significa que, necessariamente, seja necessário focalizar, de modo exaustivo, os aspectos gramaticais da língua. Além disso, é preciso buscar formas para o aluno compreender as razões de utilização de

¹² 15 milhões de usuários são registrados como vivendo do Brasil, Surto uma comédia em cartaz no Rio de Janeiro, é temperada com referências do site. Esses fragmentos foram retirados da reportagem (*A web site born in U.S. finds fans in Brazil* cf. Anexo B).

determinada forma gramatical e não de outra, ou seja, trazer o aluno à reflexão da língua em uso (BRASIL, 1998). Isso significa que é preciso observar o discurso jornalístico como uma alternativa de desenvolver o aluno leitor sem se deter apenas ao ensino das estruturas linguísticas, pois não o habilita ao engajamento discursivo.

Na segunda questão apresentada abaixo, também explorando o uso da voz passiva, baseamo-nos em Faria (2007). Segundo ela, para provocar o impacto na notícia, omite-se a voz passiva na manchete e opta-se pelo uso do tempo presente, pois a flexão no tempo presente provoca uma atmosfera de dinamismo na informação, ao mesmo tempo que a torna atual – mesmo sabendo-se que o fato já é passado.

Segundo a autora (*op.cit.*), a flexão no tempo presente contribui “objetivando-se conferir gravidade à informação, as locuções verbais tendem a ser reduzidas ao verbo principal” (2007, p.14). Chamar a atenção para esse fato sobre a flexão do verbo no tempo presente no título da reportagem foi nosso objetivo com a questão 2, uma vez que se refere ao propósito do tempo presente do verbo *find* encontrado no título da reportagem *A web site born in U.S. finds fans in Brazil*. A proposta é:

2. What is the purpose of the present tense in this title ‘A web site born in U.S. **finds** fans in Brazil’? Justify.
- to create a dynamic atmosphere;
 - to indicate an implicit agent.

Neste exercício, o aluno deveria escolher entre duas alternativas (criar uma atmosfera dinâmica ou indicar um agente implícito), aquela que melhor justificasse o uso da voz passiva. A discussão buscou enfatizar que se a manchete da reportagem em estudo estivesse na voz passiva (Fãs do *Orkut* são encontrados no Brasil), o título não causaria impacto no leitor, pois a ação deixaria de ser enfatizada, contrariando uma característica típica do texto noticioso.

A questão de número 3, (3. *What are the lexical items that refer to the word ‘Orkut?’*), o aluno é convidado a detectar, no texto, itens lexicais que se referem à palavra

Orkut; o aluno remeterá ao tema tratado no texto e reconhecerá algumas palavras que o ajudará na interpretação do texto. Ler buscando diretamente o significado, sem a preocupação de decodificar palavra por palavra, ou mesmo letra por letra, é a melhor estratégia de leitura, de acordo com Smith (1971), *apud* Kato (1995). Isso significa que não seja preciso conhecer todas as palavras presentes em um texto em LE, apenas faz-se necessário estabelecer elos coesivos e estratégias de inferência.

A questão de número 4, dessa mesma seção (Língua em uso), discute o uso de jargões. Carmagnani (1995) salienta a importância de expor o aluno ao jargão jornalístico utilizado em manchetes a fim de discutir os efeitos de verdade produzidos por meio deles. Ao tratar desse aspecto, Faria (2007) postula que jargões são registros de linguagens comuns associados a áreas específicas. Tais registros são pretensamente científicos, explicativos e circunscritos a públicos restritos. Assim, nessa questão, o objetivo foi fazer com que o aluno identificasse alguns jargões presentes na reportagem, tais como: *networking, approached, software, cyberspace, virtual scrapbook, popular vehicle, SaferNet, shkrah-pee* etc., ou seja, nomes ligados ao vocabulário cibernético. Após a identificação, a discussão que se seguiu buscou salientar o fato de que essas palavras encontradas no texto fazem parte do cotidiano dos alunos, ou seja, já fazem parte do seu conhecimento prévio.

4. Jargons are scientific registers that explain difficult words to a limited public. Are there any jargons in this reporting news? Mention examples and the effects of meaning.

Como essa atividade ilustra a maneira como a linguagem é usada em um texto jornalístico específico, entendemos que estamos expondo o aluno à linguagem em uso, isto é, mostrando seu funcionamento. Pode-se desenvolver a consciência crítica do funcionamento da linguagem e, ao mesmo tempo, propiciar uma apreciação dos valores e costumes de outras culturas. Vemos que atividade que acabamos de comentar,

possibilitou instigar a compreensão de determinadas expressões usadas por uma determinada cultura na LE como possibilidade de construção de sentidos na leitura.

Na próxima subseção, apresentamos as atividades que solicitaram o engajamento discursivo.

3.1.2 Engajamento discursivo

As atividades comentadas nessa subseção objetivam envolver o aluno no discurso por meio do conhecimento de mundo, de organização textual e de conhecimento sistêmico.

À luz de 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 apenas uma conversa relevante sobre o texto não é suficiente como único objetivo na leitura no ensino de língua, ou seja, na leitura de reportagem podemos considerar objetivos diversificados para seu ensino, por exemplo, abordagem da manchete (título, lide, imagens etc.), a leitura sondagem, a função dos modalizadores, tornar perceptível ao aluno a atitude do autor do texto quanto ao fato relatado e o ensino das habilidades de análise linguística e textual.

No Módulo 1 (Ativação do conhecimento prévio dos temas e conhecimento de mundo – Anexo B), a seção “Questões inferenciais” teve como objetivos otimizar a discussão sobre a popularidade do *Orkut* no Brasil, detectar as vozes presentes no texto e o tom do discurso, dentre outros aspectos. A atividade “a” destina-se a comentar o porquê do pouco sucesso do *Orkut* entre os americanos; a atividade “b” questiona sobre o *Orkut* como sendo um fenômeno cultural no Brasil; a atividade “c” interroga quais as vozes presentes no texto (do narrador, do repórter, dos protagonistas); enquanto na

atividade “d”, o aluno deve dizer se percebe que há seriedade ou não na reportagem.

São elas:

- a) Por que o *Orkut* obteve pouco sucesso entre os americanos?
- b) Por que o *Orkut* é um fenômeno cultural no Brasil? Justifique sua resposta.
- c) Quais são as vozes presentes no texto? E o que essas vozes tentam mostrar ao leitor?
- d) Você acha que a reportagem tem tom de seriedade ou não? Comente sua resposta.

Por meio das perguntas acima mencionadas, podemos possibilitar o engajamento discursivo porque elas problematizam as questões sociais no Brasil e no mundo em que vivem os alunos, por meio das contribuições entre alunos/alunos e alunos e professor. Ao mesmo tempo, as atividades em discussão podem mostrar ao aluno que a leitura é uma prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo e podem interpretá-lo (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, as atividades procuram evocar a natureza interativa e por esse fato, é preciso considerar o conhecimento que o aluno-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 o 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 vez que extrai inferências determinadas por diversos contextos (psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros).

Pensando em aguçar a construção de sentidos na leitura, no Módulo 2 (Familiarização com o gênero textual reportagem – Anexo C), a segunda questão da seção “Exercício complementar” explora questões relativas ao texto *Why Brazil loves Orkut*¹³. Nessa questão, 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

¹³ Esse mesmo texto foi utilizado para reforçar a noção de lide na discussão sobre a fase de pré-leitura comentada anteriormente.

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 visitasse a página da *internet* da qual o texto foi retirado a fim de confirmar suas hipóteses. Além dessas hipóteses, as seguintes questões foram propostas: Você concorda ou discorda com o que o autor 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 emita sua opinião sobre o tema, considerando seu conhecimento prévio.

2. Read the reporting news in the internet page and answer:
 - d) Do you agree or disagree with what the author said in the text? Why?
 - e) What is your evaluation of the text? Justify your answer.
 - f) Do you propose another approach to the theme? Why?

As atividades aludidas acima convergem com o propósito de engajamento discursivo dos PCN-LE (BRASIL, 1998), à medida que problematizam as questões da vida social e, nesse caso, sobre a preferência do *Orkut*. Desse modo, as atividades também abrem a possibilidade para discutir sobre 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”. A partir do momento que o leitor utiliza na leitura o que já sabe ele consegue construir sentidos do texto. Assim, 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.

Ao avaliar a reportagem, os participantes se abrem para uma pluralidade de sentidos permitidos na leitura, ou seja, eles consideram seus interlocutores, o conhecimento que eles têm, a posição que ocupam na sociedade e sua cultura. Esse aspecto colabora para que haja uma negociação de sentidos na leitura, 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, o ensino de uma LE subjaz a ideia que a língua aporta uma cultura do povo que a usa e, por isso as situações de ensino que criamos deve atender ao processo interativo que ocorre no ensino-aprendizagem.

Com o intuito de criar possibilidades para que o aluno evidencie essa pluralidade de sentidos a cada nova leitura elaboramos, no mesmo Módulo 2, na terceira reportagem *Google could face Brazil lawsuit* (O Google pode enfrentar uma ação judicial no Brasil), por meio das atividades da questão 3, o aluno emite 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 entre os textos anteriormente trabalhados com os conhecimentos prévios dos alunos, eles passam a se posicionar com relação às ideias do autor. Assim, entendemos que ele é conduzido ao engajamento discursivo. 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 das atividades dessa questão 3.

- 3) Read the text and answer the questions below:
 - a. Who is the author of the text?
 - b. Who is the addressee of the text?
 - c. What is the theme developed in the text?
 - d. What hypothesis did you raise about the text?
 - e. What knowledge do you have about the theme?
 - f. The information is in verbal and nonverbal languages. It was used a photo to start the section. What is the intention of this resource in the text?
 - g. What is the relation of the photo with the text?
 - h. What is your evaluation of the text? And what did you learn about it?

Conforme Kleiman e Moraes (2003), faz-se necessário orientar o aluno na leitura da reportagem, pois esse gênero põe o aluno em contato com diversos modelos de estruturação da informação verbal e não-verbal. Isso significa que há uma interpretação dos múltiplos modos de apresentação da informação como exemplifica a atividade “f” (foto, seção etc.) e da relação da foto com a reportagem que pode proporcionar um relevante exercício para cidadania.

Não podemos deixar de enfatizar que explorar a linguagem não verbal no texto de 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 sobre as informações que serão apresentadas no decorrer da leitura da língua materna ou estrangeira. “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 atividades aludidas na terceira reportagem, questão 3, estão convergentes com os PCN-LE, pois possibilitam ao aluno pensar sobre o texto, emitindo uma avaliação sobre as ideias do autor e engajando-se na leitura.

Essa retomada das reportagens complementares com diferentes propósitos busca favorecer um aprofundamento das atividades por meio dos módulos, conforme sugerem Dolz e Schneuwly (2004). Os autores esclarecem que a sequência didática deve permitir um desdobramento das atividades reforçando-as, e isso indica que o aluno adquirirá uma linguagem comum do gênero em estudo, ou seja, aprenderá sobre seus elementos caracterizadores, o que possibilitará que ele fale das características da reportagem, reforçando o que foi visto anteriormente.

Para permitir esse desdobramento de atividades, ou seja, um reforço das atividades anteriores, no Módulo 3 (Atividades de leitura do gênero em foco – Anexo D), na seção “Algumas questões reflexivas sobre o gênero reportagem”, foram retomados aspectos sobre o lide e detalhes interessantes da reportagem, tais como: manchete, detalhamento das informações, estrutura dos parágrafos, perfil das personagens (questões 1-6).

1. What is the function of the lead?
2. What is the function of paragraph 1? And what is the information linked to the lead?
3. Select some interesting details of the reporting news.
4. Select some dispensable details of the reporting news.
5. Mention some points that hold the reader's attention.
6. Write about the profile of the characters.Etc.

Essas atividades inspiradas em Bahia (1990) e Faria (2007) procuram explorar as características da reportagem visando propiciar a interpretação do texto à medida que o aluno possa entender o lide como um elemento propiciador da leitura de reportagem. Concentrado no primeiro parágrafo, ele apresenta suscintamente o assunto e destaca o fato essencial da reportagem. Portanto, as atividades convergem com os PCN-LE, pois remetem os alunos à retomada da leitura, buscando fazer uma reflexão sobre a variedade de elementos estilísticos a serem analisados de forma implícita e explícita dentro de um texto de reportagem, isto é, o aluno compreenderá como se dá o encadeamento das informações sugerindo informações interessantes e dispensáveis a sua leitura. No perfil dos personagens o repórter traça uma determinada visualização dos personagens e nas entrelinhas o próprio personagem mostra-se por palavras e ações, por exemplo, Suellen Monteiro e Aline Makray são adolescentes o fato torna-se bastante evidente na reportagem ao mencionarem expressões como (*a bar in the New York City Center, Brazilian funk dance* etc.) ambientes frequentado por jovens. No entanto, o repórter faz uso de uma linguagem mais formal ao se referir aos personagens Thiago Nunes de Oliveira e Orkut Buyukokten tratando de assuntos relativos à (*investigate, crimes, cooperation by Google* etc.) e, portanto, subentende-se que os personagens são sérios e maduros.

Dando continuidade ao mesmo Módulo 3, na seção “ Conhecimento de organização textual”, contemplamos as seguintes questões: Na questão de número 1, perguntamos como o texto está organizado (o tamanho do texto, a natureza do discurso, a combinação dos tipos de discurso). Na questão de número 2, retomamos a sequência tipológica usada no texto (narrativa, argumentativa, descritiva). Na questão 3, perguntamos qual a função dos pronomes pessoais usados nas citações da reportagem fazendo uma relação com as vozes. Na questão 4, perguntamos sobre os participantes do texto. Na questão 5, questionamos sobre a função dos conectores *but, about, e almost*. Na questão 6, tratamos dos aspectos sistêmicos da língua acerca do tempo

verbal predominante. Na questão 7, contemplamos expressões de tempo (*when, last year*). Por fim, na questão 8, os tipos de discursos predominantes (direto ou indireto).

Vejam os exemplos de demonstração dessas atividades abaixo:

1. How is the text organized concerning:
 - size;
 - nature of discourse;
 - a combination of types of speeches;
 - photos;
2. What is the kind of speech that is used in the text (narrative, argumentative, descriptive)? Justify with expressions from the text.
- 3) What is the function of the personal pronoun in "We were just talking it"? Etc.

As atividades acima procuram aguçar as particularidades da reportagem: o tamanho, a natureza do discurso, a combinação dos tipos de discurso, a função dos pronomes pessoais, os conectores e as expressões de tempo. Essas atividades podem favorecer o engajamento discursivo dos participantes, pois remetem ao conhecimento de organização textual, ou seja, à organização da interação no texto. Por exemplo, a estrutura textual, os elementos que compõem o gênero e expressões utilizadas no texto. Como se trata de reportagem, o aluno pode prever que o texto terá elos coesivos argumentativos, pela própria atividade discursiva que a reportagem suscita buscando a convicção do outro, pois há participantes, uma argumentação do tema, e um interlocutor.

De acordo com Bronckart (2006), esses elos coesivos denominam-se mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal e nominal) e contribuem para marcar articulações assumindo um caráter dialógico, por exemplo, nomes de personagens, retomadas, a continuidade da sequência do texto, ações e eventos realizados pelos tempos verbais etc. O mesmo que o conhecimento sistêmico da língua em PCN-LE, e por isso, as atividades convergem com o propósito de ensino-aprendizagem à medida que esses elos coesivos podem ser discutidos no contexto da reportagem.

Dando continuidade ao estudo da infraestrutura textual, salientando o desenvolvimento da capacidade discursiva de linguagem, no mesmo módulo 3, na seção

“Características da reportagem”, com base nas reflexões de Faria (2007) sobre os elementos típicos desse gênero, exploramos a questão do tempo. Para a autora, na reportagem de fatos (como é o caso da reportagem em análise) observa-se normalmente o tempo cronológico, que é uma das características mais visíveis na redação. Sendo assim, a questão três aborda tal aspecto ao solicitar do aluno que identifique se há na reportagem uma sequência de fatos ou de ações para, em seguida, solicitar o levantamento cronológico dos eventos listados na reportagem.

As demais questões dessa mesma seção (1, 2, 4 e 5) enfatizam aspectos pontuais da reportagem, tais como: as personagens, o tipo de reportagem (de fatos, de ação ou documental), os parágrafos curtos e longos e os tipos de pirâmides, conforme defende Bahia (1990). Assim, percebe-se que essas atividades alinham-se aos PCN-LE, pois dizem respeito à organização textual que são convenções interacionais utilizadas numa reportagem posto que ao se envolverem em uma interação as pessoas usam esse conhecimento para a negociação de sentidos na leitura. Por exemplo, numa reportagem o leitor observará o tipo de reportagem, o detalhamento de informações nos parágrafos longos etc. Tendo em vista que o conhecimento de organização textual é um dos três conhecimentos que favorece o engajamento discursivo explicitando tanto a estrutura do texto, quanto a organização interacional do discurso. Vejamos abaixo:

- 1) How are the main characters presented in the text?
- 2) Mark below, in your opinion, what kind of reporting news is this? Why?
() report of facts
() report of action
() documentary reporting news
- 3) Is there a chronological time in this reporting news? Why?
- 4) Does a long paragraph help the understanding of the text? And what about short paragraphs? Comment.
- 5) Let's know the most common types of organization of reporting news: the inverted pyramid, normal pyramid, mixed pyramid and answer the questions below:

Além disso, esse conhecimento de organização textual salienta nas atividades um reforço sobre as características da reportagem e, particularmente, um entendimento

sobre o modelo de pirâmide incidindo a leitura de reportagem. Por isso, o aluno pode adquirir novos saberes, novas atitudes e reflexões de um dado estrutural das reportagens que estão ligadas ao conteúdo social. Essas reflexões, num dado estrutural das reportagens, segundo Faria (2007, p. 54), incidem que “numa incursão mais elaborada, é possível buscar seus elementos estilísticos”, ou seja, o modo como os principais personagens são apresentados ao leitor, como se lida com a questão do tempo, observação da extensão dos parágrafos, observação das alternâncias – elementos que servem para prender a atenção do leitor e evitar monotonia – e, essa discussão pode dinamizar a aula e facilitar o envolvimento do aluno na leitura de reportagem.

A última seção do Módulo 3 aborda o nível sistêmico da língua. As questões preparadas para essa seção envolvem a ação verbal, os modalizadores e as escolhas lexicais, ou seja, o estilo, conforme defende Bakhtin (2006). Nesse sentido, como postulado pelos PCN-LE (BRASIL, 1998), o conhecimento sistêmico envolve os conhecimentos morfológicos, sintáticos e fonológicos, e esse nível de conhecimento possibilita que as pessoas façam escolhas gramaticalmente adequadas ao se engajarem discursivamente.

Desse modo, nessa seção de atividades, contemplamos questões que envolvem: vozes presentes no texto, o discurso direto e indireto, recursos linguísticos (adjetivos, advérbios etc.), efeitos de sentidos da ação verbal, questões relacionadas ao texto (sucesso do *Orkut*, pornografia infantil, pedofilia, racismo, grupos antisemitas) e uma pesquisa sobre um desses tópicos citados.

1. What are the voices that speak in the text? Give examples.
2. Why is the direct speech so frequently used?
3. What are the linguistic resources that express objectivity in this text? Give examples.
 - () verbs
 - () adjectives
 - () nouns
 - () conjunctions
 - () adverbs
4. Read the passage and answer the questions:
[...]

- a. What is the effect of meaning of the present perfect in the sentence?
- b. Who does the pronoun 'her' refer to?
- c. What is the meaning of the word *since* in the sentence above?
- d. Who is speaking in the paragraph 8 and what is being discussed?

Em relação ao nível sistêmico da língua, o aluno já sabe que, na língua materna, a construção de significados envolve um conjunto de elos coesivos tais como: pronomes, verbos, adjetivos, advérbios, conjunções argumentativas. Assim, ao se deparar com a ação verbal *had since found* pode remeter o aluno ao efeito de temporalidade e levá-lo a compreender que se trata de um fato recente, ou seja, uma ação que começou no passado e continua no presente pode colaborar com a compreensão do texto e construção de sentidos do que está sendo lido.

Sendo o conhecimento sistêmico um dos componentes que pode possibilitar o envolvimento do aluno no discurso, Kleiman (2009b), afirma que sua função é ativa na leitura de línguas para que o aluno (a) possa construir significados, e isso permitirá que o processamento do texto continue, até se chegar eventualmente a interpretação dele.

As atividades aludidas na seção “Conhecimento sistêmico” estão de acordo com PCN-LE (BRASIL, 1998) por contribuir para a ativação e a confirmação das hipóteses que o aluno está elaborando na compreensão do texto. Desse modo, o conhecimento sistêmico ressalta as diferentes escolhas usadas no discurso e, é relevante para perceber a diversidade e os espaços de conflitos.

No Módulo 4 (Realização de atividades de linguagem – Anexo E), enfocamos nas atividades o conhecimento sistêmico com mais ênfase que os demais módulos, visando alcançar o engajamento discursivo na elaboração do discurso presente na reportagem. Nesse sentido, trabalhamos com as questões de linguagem por possibilitarem um conhecimento mais próximo aos usos da língua reforçando o conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual. De acordo com Cristóvão (2001a), há a necessidade de se discutir, nas aulas de inglês, os mecanismos enunciativos e expressões de modalização, ações verbais, ou seja, a materialização do

texto. Como se vê, os mecanismos enunciativos reforçam o nível de conhecimento sistêmico da língua e trabalha as capacidades linguístico-discursivas defendidas.

Na questão 1, o aluno é solicitado a ler três tópicos do texto e buscar compreender o uso do *present and past perfect tense*. Vejamos as atividades dessa questão:

1. Read the sentences and answer the questions below:

[...]

a. Observe the use of the verbs in bold in the text. Do they indicate some statement? Are they negative or affirmative? Why?

b. What is the verbal tense in the examples above: present, simple past or present perfect?

c. What is the subject in '*has made*'? And in '*has generated*'?

d. In "c", what is the meaning of '*had exploded*'? Is the verbal tense in the present or in the past?

e. Do you know the structure of the present perfect tense? If your answer is affirmative, explain it?

f. Find in the text 'A web site born in U.S finds fans in Brazil' a similar structure of present perfect tense? And explain it.

Essas atividades remetem ao emprego dos mecanismos de textualização discutidos por Cristóvão (2001a) e Bronckart (2006), pois são eles que permitem o desenvolvimento do conteúdo temático e o estabelecimento da coerência do texto. Esses usos da língua, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), colaboram para a construção dos significados.

Na questão 2, a partir de um tópico do texto, o aluno interpretará o sentido da palavra *gossiped* fazendo menção a uma situação criada pelo enunciador-repórter ao entrevistar Aline Makray, uma jovem de 18 anos. O termo está relacionado à palavra *fofoca*, expressão típica do contexto jornalístico, ou seja, um jargão. As atividades solicitadas nessa questão foram:

2. Read this passage below:

a. What is the meaning of the verb *gossiped*? Is this word part of formal or informal language? Why?

b. Who is the speaker in the three topics above (a,b,c)? (the narrator or the reporter) Why?

c. How do the verbs (approached, gossiped, named, estimated, founded, said etc.) are connected to the theme of the reporting news 'A web site born in U.S finds fans in Brazil'?

A exploração do jargão jornalístico alinha-se com as reflexões de Carmagnani (1995), que defende a importância de expor o aluno ao jargão jornalístico para que ele tenha contato com diferentes registros utilizados. No caso da palavra *gossiped*, pode-se depreender que foi utilizada para descontrair o leitor, favorecendo um clima informal na relação entre leitor-narrador-repórter e no detalhamento do fato. Além disso, o contexto sócio-histórico-ideológico possibilita esse uso de linguagem, pois Suellen Monteiro estava em um bar no centro de Nova Iorque com quatro garotas, e a fofoca foi que uma delas havia conhecido um rapaz e que a convidara para fazer parte de sua rede social.

Vemos que essa palavra foi usada numa situação adequada, o que pode possibilitar uma compreensão mais fácil do uso da língua, pois suscita entender o modo como as pessoas utilizam o discurso em determinadas situações na vida em sociedade.

O uso do jargão é retomado também nos Módulos seguintes. Essa retomada está pautada em Dolz e Schneuwly (2004), que, conforme dissemos, defendem que a sequência didática deve permitir um desdobramento das atividades reforçando-as, ou seja, variando modos de trabalho para alcançar as chances de sucesso dos alunos.

Na questão 3, na atividade “a”, a partir de um tópico do texto, o aluno interpretará quem está implicitamente falando, isto é, quem é a pessoa do discurso e, na atividade “b”, quem é o sujeito da palavra *who* com base no contexto. A elaboração dessa pergunta situa o aluno na compreensão geral do texto. Além disso, ajuda o aluno a compreender o tipo de sequenciação usado no texto (narrar, argumentar, relatar, descrever) aspecto que é diretamente ligado ao gênero. Vejamos a seguir.

3. Read, reflect and answer about the discursive representations found in the reporting news.
 - a. In the sentence “Ask internet users here what they think of Orkut...”, who is speaking?
 - b. Find these sentences in the text and answer who the subject is.
 - ...**who** had since found her on Orkut and asked her to join his network.
 - ...**who** clicked on Hungry as a nod to her heritage.
 - ...**who** wrote in Portuguese but jokingly registered as being from Mauritius.

As escolhas sistêmicas, tais como: tempo verbal, pronomes, sujeitos, adjetivos, conjunções etc., feitas pelos participantes discursivos específicos em línguas estrangeiras, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), podem ajudar a chamar a atenção para a maneira como a representação discursiva do mundo social é feita em línguas diferentes e em textos diferentes. Na reportagem, essas escolhas possibilitam tanto o entendimento do texto quanto a compreensão da organização do gênero.

Como estamos tratando das escolhas sistêmicas no ensino de uma LE, somente concordamos com o ensino da gramática dentro de um contexto de produção, pois não faz sentido a prática mecânica de estruturas isoladas que negligencia o ensino de língua estrangeira como prática social em que incidem os usos da língua partindo de um determinado contexto sócio-histórico e ideológico.

Na seção 'presente e passado perfeito', módulo 4 (ver anexo D), incidem na apresentação de um quadro no qual foi inserida a estrutura verbal do presente ou passado perfeito nas formas afirmativa, negativa e interrogativa com o interesse de atingir o entendimento do uso desse verbo. Solicitamos a seguinte atividade:

Example:

Aline Makray **had met** over the weekend at a Brazilian funk dance who **had since found** her on Orkut and asked her to join his network.

1) Why is the word 'since' used in this sentence? Justify.

Nesse quadro dessa seção apresentamos a formação desses tempos verbais e acrescentamos palavras que o acompanham, tais como: *for, since, still, yet, already, recently, just, usually* etc. Na questão 1, apresentamos um tópico do texto para o aluno interpretar o sentido expresso da palavra *since* (efeito de temporariedade). Na reportagem, o efeito de temporariedade, de acordo com Franceschini (2004), remete o leitor à compreensão de que o gênero não trata necessariamente de fatos novos ou atuais, mas interpretam-se os fatos e expõe-se o leitor a uma situação real. Nesse sentido, as expressões, os jargões utilizados pelo jornalista na reportagem, bem como as formas verbais privilegiadas parecem-nos relevantes para uma reflexão sobre o uso da

língua. Assim, segundo Carmagnani (1995), o discurso noticioso pode provocar efeitos de sentidos, sobretudo, das verdades construídas no texto.

Contudo, na leitura de reportagem, situa-se o aluno sobre quando aconteceu um fato e se ele continua atingindo a sociedade. Espera-se de um autor de uma reportagem que ele esteja próximo da realidade e que os relatos incluídos em seu texto não sejam influenciados pelo seu engajamento, uma vez que ele é um profissional da imprensa jornalística.

Os elementos linguísticos de coesão verbal, a exemplo dos advérbios de tempo, vão servir de desencadeadores que procuram validar ou invalidar confirmações no texto. Por isso, a linguagem não verbal pode ajudar o aluno nas eventuais dificuldades de compreensão dos usos na língua estrangeira, pelo menos, funciona como uma estratégia de leitura.

Como estamos tratando de tempos verbais (presente perfeito, voz passiva e tempo presente) inseridos na reportagem, podemos conferir nas atividades propostas se o aluno consegue diferenciar o uso desses tempos no contexto na seção “Desafio”. Essa seção apresenta uma atividade que objetiva descontrair e revisar o conteúdo sobre as ações verbais (*present and past perfect tense, simple past*) vistas nos exercícios anteriores.

A questão 1 (ver anexo D) explora tempos verbais e, embora seja de múltipla escolha, pode preparar o aluno para o engajamento discursivo por meio do efeito de sentido de trechos da reportagem. Portanto, podemos falar sobre o sucesso do *Orkut*, sobre o presidente da *SaferNet*, crimes de pedofilia, ação judicial, ou seja, o engajamento discursivo acontecerá na discussão desses trechos no momento da correção da atividade. Mencionamos o seguinte exemplo:

1. Read the sentences below and mark the correct tense that is used:
 - a) “Orkut's success **has made** it a popular vehicle for child pornographers, pedophiles and racist and anti-Semitic groups, according to Brazilian prosecutors and nonprofit groups.”
() simple past; () present perfect; () past perfect; () active voice; () passive voice Etc.

A referida atividade, embora seja de múltipla escolha, torna-se convergente com os PCN-LE à medida que pode permitir ao aluno compreender por meio da discussão dos trechos que, ao se comunicarem, as pessoas fazem diferentes escolhas gramaticais adequadas aos enunciados que produzem em seu meio social. Com relação a esse aspecto, o conhecimento de mundo assume um papel relevante sobre o significado que está sendo construído. Já o conhecimento de organização textual indica para o aluno como a informação está organizada nos enunciados desta atividade, a qual possibilita a compreensão do discurso do próprio repórter.

A questão 2 objetivou que o aluno refletisse sobre os aspectos da língua acerca de fragmentos do texto. Em virtude disso, foram direcionadas perguntas sobre o foco de um enunciado do texto, a ação verbal, o sujeito da ação, o sentido do presente perfeito, a pesquisa sobre o uso do verbo. Como evidencia o exemplo abaixo:

2. Read and observe the sentences in bold:
 - a. What is the focus of the first (1st) sentence?
 - b. What is the focus of the second (2nd) sentence?
 - c. Are these sentences in the past tense or in the present perfect? Why?
 - d. Who is the agent (actor) in the third (3rd) sentence? And what is the focus?
 - e. In the sentences above, what does the use of the present perfect indicate? Justify.
 - an action that happened in the past;
 - an action that started in the past and goes on in the present;
 - an action that happened repeatedly but not continuously in the past;
 - a very recent action.

Essas atividades, que foram direcionadas nas seções do módulo 4 favorecem a discussão das escolhas sistêmicas. Ao compreender essas escolhas sistêmicas, o aluno projeta conhecimento sobre a ação verbal e isso pode colaborar para a compreensão do texto (BRASIL, 1998). Por exemplo, ao reconhecer uma determinada ação verbal, o aluno identificará o grau de formalidade da leitura que o ajudará na negociação de significado em relação à compreensão global do texto. Nesse âmbito, o aluno poderá descartar certos itens linguísticos para o entendimento do texto e o foco será nas estratégias que ele usa na língua materna em situações de uso.

Como na reportagem em estudo (Um *Website* que nasceu nos Estados Unidos encontra fãs no Brasil) é notável o uso dos discursos direto e indireto, preparamos uma seção intitulada “Características da Narrativa” que aborda tal aspecto. Introduzimos um quadro comparativo que indica a diferença entre os dois discursos e, em seguida, elaboramos perguntas envolvendo o sentido causado pelo discurso direto, as vozes verbais, a informação mais relevante e a função do discurso indireto.

1. Reading the sentences, how do you understand the “direct speech”?
2. What is the effect of meaning caused by the indirect speech in the reporting news?
3. Specify who is the speaker in the second column of sentences?
4. What is the most relevant information for you? Why?
5. What is the function of ‘that’ in the indirect speech?

Com isso, os discursos diretos e indiretos, na reportagem, representam uma linguagem interativa entre os personagens e ao mesmo tempo real. De acordo com Carmagnani (1995), as vozes ou imagens são recursos linguísticos e não linguísticos que possibilitam

[...] inúmeras oportunidades de observação e discussão do discurso jornalístico fazendo da aula de leitura um momento de construção de sentidos e não de extração de informações que supostamente estão no texto (CARMAGNANI, 1995, p. 131).

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 28), “é no diálogo entre os falantes que se exerce o poder no discurso e de resistência a ele”. Na reportagem, os falantes envolvidos no discurso são: os representantes do *Google*, os Procuradores Federais e os usuários. Assim, os discursos refletem as posições tomadas pelos personagens no espaço social e cultural em que eles se encontram e em um determinado ambiente, no caso desta reportagem, em um bar num *shopping* da cidade de Nova Iorque.

Como atividade final do Módulo 4 e da sequência didática, selecionamos algumas reportagens em sítios da *internet* para que os participantes pudessem escolher temas para os quais estavam propensos a comentar, tais como: viagens, *Orkut*, *Twitter*, *Facebook*. Após ser feita a escolha, cada um deveria apresentar o que aprendeu sobre reportagem, por exemplo, as características, a discussão do tema, a identificação dos componentes básicos da reportagem, como o lide.

As reportagens escolhidas pelos participantes tiveram o objetivo de propiciar discussão entre os alunos e revisar o que leram e aprenderam sobre o gênero reportagem. Também visam “desenvolver a consciência no leitor de que as pessoas quando usam a linguagem fazem escolhas que refletem suas visões de mundo, preconceitos etc.” (BRASIL, 1998, p. 94). O desenvolvimento da consciência crítica do leitor pode contribuir para o entendimento do aluno no que tange aos diferentes propósitos que os textos assumem e como refletem a cultura vivida em sociedade – aspectos que possibilitam o engajamento discursivo do aluno.

A etapa final de uma sequência didática, segundo Dolz e Schneuwly (2004), permite aos alunos praticarem o que aprenderam durante os módulos e cada sequência é finalizada com o conjunto de conhecimentos adquiridos sobre o gênero.

Na qualidade de orientação didática para o ensino da leitura, os PCN-LE sugerem que sejam desenvolvidas atividades que contemplem as três fases apresentadas na subseção seguinte.

3.1.3 Fases de leitura

Na visão de Kleiman (2001a), torna-se necessário desenvolver estratégias de leitura eficientes nas aulas de línguas que permitam a compreensão do texto pelo aluno, possibilitando mais contato e familiaridade com a leitura (materna e estrangeira) para sobrevivência. A esse respeito, os PCN-LE (BRASIL, 1998) sugerem trabalhar o ensino de leitura por meio de fases, que é uma orientação didática útil no âmbito do ensino em

LE. Na primeira delas (pré-leitura), enfoca-se a contextualização do assunto; na fase seguinte (leitura), enfoca-se as estratégias de inferência que o aluno adquiriu na língua materna, e, na terceira fase (pós-leitura), procura-se levar os alunos a pensarem sobre o texto e a discutirem as ideias do autor avaliando-as criticamente.

• Pré-leitura

Esse é o momento que o aluno é orientado a fazer uma leitura seletiva das informações específicas que lhe interessa, movimento chamado em inglês de “*scanning*”. O aluno terá o domínio situacional das condições de produção, de recepção e de circulação dos textos que visa saber a quem se dirige; por que e para quem; em que campo de investigação; em relação a outros textos, em que lhe diz respeito, etc. (KLEIMAN, 2001a; COSTE, 2002).

Partindo desse pressuposto, essa leitura seletiva na língua (materna ou estrangeira) refere-se ao domínio situacional das condições de produção do texto e de uma forma geral devemos resgatar a fonte, o editor etc., isto é, as condições de produção que nos remetem ao contexto sócio-histórico-ideológico (MASCIA, 2005). Nesse sentido, o conhecimento prévio da língua pode ajudar o aluno na compreensão da leitura em LE engajando-o discursivamente.

As atividades de pré-leitura são caracterizadas pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados a serem construídos na leitura com base na elaboração de hipóteses. Ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento¹⁴ de mundo, assim o texto vai projetando coerência por meio da representação do mundo textual – fator relevante na

¹⁴ Embora o conhecimento prévio seja ativado nas três fases, é na fase de pré-leitura que ele é explorado com mais ênfase.

leitura para que o aluno entenda que a construção dos significados é social (BRASIL, 1998).

Na visão discursiva de leitura, os sujeitos são determinados pelas condições de produção numa dada função enunciativa em relação à comunidade cultural e interpretativa que determina a produção de sentido, aspecto defendido por Coracini (1995).

Assim, no Módulo 1 (Anexo B), as atividades que resgatam o conhecimento prévio do aluno, bem como as condições de produção e sua função enunciativa, na questão 1, são as perguntas referentes ao: título (a), tema (b), autor (c); local de publicação (d), significado da palavra *Orkut* (e), público-alvo (f), função que determina os elementos não linguísticos (g), suporte (h), momento histórico e social no qual se passam os fatos (i), ações tomadas a partir desses fatos (j).¹⁵ Vejamos alguns exemplos:

- a) Qual é o título da reportagem?
- b) Qual é o tema da reportagem?
- c) Quem é o autor da reportagem?
- d) Quando a reportagem foi publicada?
- e) O que é o Orkut?
- f) Quem seria o leitor destinatário dessa reportagem? Justifique sua resposta. Etc.

Essas atividades acima convergem como os PCN-LE, pois conduzem o aluno a construir hipóteses reconhecendo: título, tema, autor, data de publicação, propósito da leitura, pistas gráficas etc. Ele é sensibilizado a construir significados na leitura, evidenciando a perspectiva sociointeracional, ou seja, partindo do pressuposto que esses significados são construídos na interação.

¹⁵ Essas atividades dizem respeito à primeira reportagem utilizada na sequência didática intitulada *A web site born in US. Finds fans in Brazil* (Um *website* que nasceu nos Estados Unidos encontra fãs no Brasil). Esta e as demais reportagens utilizadas foram apresentadas no capítulo Metodologia.

Nessa fase inicial, um aspecto relevante sobre as características do gênero reportagem (objeto desta pesquisa) diz respeito à exploração do título — a manchete. Segundo Faria (2007, p. 12), o título é a característica mais evidente e comum dos textos de imprensa, sejam eles jornais impressos, revistas ou telejornais. O título é o destaque em relação à notícia e sua função é antecipar a informação ao leitor sobre um determinado episódio em andamento. Essa especialista explicita que o antetítulo, chamado também de sobretítulo, subtítulo ou intertítulo é colocado “a certa altura da matéria, como forma de arejar o texto e antecipar alguma informação relevante que está posta em seguida”.

No Módulo 2 (Familiarização com o gênero textual reportagem – Anexo C), a questão 1 converge com a proposta dos PCN-LE (BRASIL,1998), ao ativar o pré-conhecimento do aluno em relação à organização textual. As atividades dessa questão exploram os componentes da reportagem, tais como: manchete (*headline*), lide (*lead*), foto (*photo*), corpo do texto (*body of the text*). O reconhecimento desses elementos é pertinente para o ensino-aprendizagem dos gêneros notícia/reportagem, aqui, da reportagem em LE porque busca contextualizar o tema por meio das inferências resultantes da linguagem não verbal. Como mostra o exemplo abaixo:

1. Características da reportagem:

The report contains:

- Headline; (manchete)
- Lead; (lide)
- Photo; (foto)
- Body of the text; (corpo do texto) etc.

Essa multimodalidade que o gênero de reportagem proporciona, segundo Kleiman e Moraes (2003), possibilita necessariamente o desenvolvimento do leitor, por isso é preciso instrumentalizar o estudante para que ele aprenda a ler reportagem e, isso vai muito além da decifração de palavras. Nesse sentido, o foco de ensino na atividade acima é que o aluno entenda o significado cultural desse gênero com base nas diversas informações e suas inter-relações para construir um sentido global do texto.

Nas atividades da questão 2, a primeira delas (a) tenta extrair dos alunos as impressões que eles têm sobre a manchete da reportagem. As demais atividades dessa questão (b-f), além de se alinharem com as propostas dos PCN-LE no que diz respeito ao conhecimento da distribuição gráfica do texto, ao fazerem com que os alunos comparem as reportagens complementares utilizadas no Módulo 2, contribuem para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e possibilitam criar expectativas sobre a leitura. As perguntas propostas foram: qual a manchete mais fácil para entender? qual a manchete mais difícil para entender? qual manchete atrai mais a atenção do leitor? Na questão a seguir:

2. Answer in Portuguese or English:

a) What were your impressions about the headline “A Web Site Born in U.S. Finds Fans in Brazil”? Write your impressions.

b) Headlines are normally written to call your attention, but don't tell you everything. Let's have a look at them? Then, answer the questions below. Etc.

Em termos linguísticos, os títulos dão início à cadeia textual jornalística, ativando e criando expectativas sobre o fato relatado. Por isso, as atividades podem revelar ao aluno um saber ligado ao tema e uma forma de explorar a linguagem não verbal no que se refere ao tamanho das letras que auxiliam no desenho estético da reportagem somando aos elementos como: fotos, seções, gráficos etc, podendo colaborar para interpretação global da reportagem.

O lide, que tem como função apresentar um resumo dos fatos que serão lidos, é explorado na questão 3. Assim, as atividades propostas nessa questão procuram situar o aluno no contexto de produção da notícia, dando ênfase a seis perguntas básicas mencionadas por Bahia (1990, p. 52): o que, quem, quando, onde, como e por quê. Na visão desse autor, as referidas perguntas correspondem à estrutura composicional do gênero reportagem e tem o objetivo de “preparar uma atmosfera”, ou seja, criar interesse no leitor. Essas questões constituem-se em uma estratégia relevante porque viabiliza uma metodologia de ensino e pode colaborar com a compreensão da reportagem em LE.

Com a intenção de reforçar a identificação do lide pelos alunos, acrescentamos uma seção denominada “Exercício complementar”, Módulo 2, na qual utilizamos duas outras reportagens: *Why Brazil loves Orkut!* (Por que o Brasil ama o Orkut!) e *Google could face Brazil lawsuit* (o Google pode enfrentar uma ação judicial no Brasil), envolvendo questões sobre valores e direitos humanos.¹⁶ As atividades propostas nessa seção também buscam situar o aluno com relação à construção composicional das reportagens. A seguir alguns exemplos principais:

- a) What?
 - b) Who?
 - c) When?
 - d) Where?
 - e) How?
 - f) Why?
2. Read the reporting news on the internet page and answer:
- a) Why does Brazil love Orkut? Write your opinion about it.
 - b) What is the preference of the Social Networking by internet users in the USA? Why?
 - c) What new information did you get from the text? Make comments. Etc.

Inspirados em Bakhtin (2006); Bahia (1990); Faria (2007); PCN-LE (BRASIL, 1998), entendemos o lide como um componente da construção composicional do gênero e que, ao mesmo tempo, relaciona-se com o conhecimento de organização textual. Desse modo, a atividade 1 e 2 podem possibilitar uma orientação útil para compreensão da reportagem, pois o lide serve como um roteiro, assim, os parágrafos subsequentes são tomados como desdobramentos do lide. Além disso, a atividade proporcionou a discussão dos valores e preservação dos direitos humanos, ou seja, evidenciando um detalhamento das informações.

Ainda no Módulo 2, na seção “Diferenças entre notícia e reportagem”, com o objetivo de reforçar os aspectos referentes às condições de produção do texto e discutir

¹⁶ Conforme esclarecemos, as referidas reportagens foram apresentadas no capítulo Metodologia.

as diferenças entre reportagem e notícia, apresentamos duas notícias¹⁷ pertencentes a esse segundo gênero mencionado e incluímos um quadro comparativo que foi preenchido pelos alunos, à medida que identificavam características relativas ao tema, ao foco principal nas notícias e, em seguida, resgatavam as características relativas à reportagem.

Na primeira notícia, as atividades iniciais de pré-leitura (a-h) buscam reforçar as condições de produção do texto: título (a), autor (b), tema (c) propósito comunicativo (d), lide (e), seções (f), imagens (g), multa do Google (h).

- a) What is the title of the news coverage?
- b) Who is the author?
- c) What is the theme? Give your opinion about it.
- d) Read and answer, what is the purpose of this news coverage? And where was it published?
- h. How much does Google have to pay if it were fined by Brazilian justice?

A diferença entre notícia e reportagem tem sido discutida por autores como Bahia (1990); Franceschini (2004); Kindermann (2003), gêneros eminentemente informativos para o ensino-aprendizagem na sala de aula objetivando-se estabelecer um comparativo entre eles observando como a interação está organizada nesses dois gêneros mostrando que a notícia relata o fato de forma imediata enquanto a reportagem procura interpretar o fato de forma abrangente para o leitor.

As atividades inspiram-se em Coracini (1995), Mascia (2005) e PCN-LE (BRASIL, 1998), ao tomar por base as condições de produção remetendo o leitor ao momento sócio-histórico-ideológico em que aconteceram os fatos. Esse procedimento torna-se útil para indicar ao aluno que a linguagem, enquanto uma prática social, envolve escolhas da

¹⁷ *Google and the Pedophiles* (O Google e os pedófilos) e *Google site "used by drug gang"* (O Google é usado por uma gangue de drogas).

parte de quem escreve ou fala para construir sentidos a partir de contextos culturais, históricos e institucionais específicos. Por isso, essas atividades podem situar o aluno na leitura do texto mostrando posicionamentos diferentes na sociedade.

Na segunda notícia, foi realizado o mesmo percurso de atividades da primeira começando pelas atividades iniciais de pré-leitura. Na questão 1, foi discutido o lide e, na questão 2, discutimos sobre as características observadas na notícia (a), o tema da notícia (b), investigação da polícia no *Orkut* (c), consequências que afetaram a vida dos usuários (d), informações que focalizam a notícia (e), essas atividades dizem respeito às características, ao tema, ao foco da notícia e às consequências dos crimes para os usuários. Mostraremos alguns exemplos:

1. Observe the *lead* and answer:

What?

Who

When?

Where?

How?

Why?

2. Read the News coverage.

a. What characteristics can you observe in the news coverage (ex: coverage of events, immediate and informative character, freedom in the use language)?

Justify.

b. What is the theme discussed? Etc.

Com base em Kleiman (2001a); PCN-LE (BRASIL, 1998), a sociedade impõe a cada dia mais exigências de letramento, isto é, mais contato e familiaridade com a leitura para sobrevivência. Com isso a atividade teve com objetivo situar o leitor no contexto de produção da notícia à medida que explora as escolhas de organização textual viabilizada pela motivação temática a ser discutida em sala de aula sobre crimes no *Orkut*.

A seguir, passaremos às atividades que priorizaram a fase de leitura.

- **Leitura**

Nessa fase, é relevante que os alunos aprendam a inferir os significados de palavras desconhecidas por meio de pistas contextuais desconsiderando a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler. Kleiman (2009a) explica que é preciso considerar o que o leitor já sabe em sua língua materna. Esse tipo de inferência se dá com a decorrência do conhecimento de mundo e é um processo inconsciente do leitor proficiente.

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), durante a segunda fase (leitura), cabe ao aluno projetar o seu conhecimento de mundo e de organização textual nos elementos sistêmicos do texto e, ao professor, usar as estratégias de leitura que o aluno tem em sua língua materna para se trabalhar a compreensão.

Entendemos que as atividades “a”, “b”, “d”, “e”, propostas para a fase de leitura no Módulo 1, fazem o aluno resgatar seu conhecimento de mundo e seu conhecimento dos itens lexicais e gramaticais adquiridos na língua materna. Essas quatro atividades envolvem a localização no texto de termos cognatos (*crimes, illegal activity*), nomes pessoais (o nome do criador do Orkut e o nome do presidente da SaferNet), numerais (quantidade de usuários do Orkut no Brasil). A atividade “c”, por outro lado, propicia uma discussão maior do que as atividades anteriores, pois o aluno emite sua opinião a respeito do Orkut, avaliando as qualidades dessa ferramenta. São elas:

- a) Qual é o nome do inventor do Orkut?
- b) Qual é o percentual de brasileiros que usam o Orkut?
- c) Quando o Orkut se tornou popular no Brasil? Por quê?
- d) Que violações dos direitos humanos foram descobertas no Orkut? E que atitudes foram tomadas para resolver o problema?
- e) Quem é Tiago Nunes de Oliveira?

As atividades convergem com Kleiman (2009b); Dell’ Isola (2001); Coracini (1995); e PCN-LE (BRASIL, 1998), pois propiciam ao aluno a inferência de significados produzidos no texto. Nesse âmbito, o momento dos acontecimentos vividos na reportagem é que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro

e a própria configuração do sentido na reportagem. Assim, a compreensão ocorre de acordo com as condições de produção de leitura. Na atividade, o aluno pode evocar sentidos no reconhecimento das informações solicitadas determinados pela sua bagagem cultural.

Na seção “Diferenças entre notícia e reportagem” do Módulo 2, as perguntas “a”, “b” e “c” abordam o sucesso do *Orkut*, exploram as similaridades entre a notícia apresentada (*Google and the Pedophiles*) e a reportagem estudada no Módulo 1, e, finalmente, as informações novas no texto. Assim, entendemos que as atividades alinham-se aos PCN-LE (BRASIL, 1998), pois projetam o conhecimento de organização textual ao solicitar ao aluno as similaridades da notícia com a reportagem, ou seja, têm a finalidade de estabelecer um elo comparativo entre ambas, e ao mesmo tempo, remetem ao conhecimento de mundo dando ênfase ao sucesso do *Orkut* e ao insucesso do *Myspace* e *Facebook* no Brasil.

- a) According to the text, why aren't Mysapace or Facebook successful in Brazil? Then, what explains Orkut's popularity in this news coverage?
- b) What are the similarities of this text with the text studied on the first class? Comment on this.
- c) What new information did you learn from the reporting news? List and comment on them.

As atividades aproximam-se dos pressupostos teóricos de Carmagnani (1995), ao remeterem o aluno para a relevância do tema transferindo-o para outros contextos culturais em que podemos suscitar uma discussão do modo e das preferências que as pessoas utilizam as redes sociais no mundo na interação. Vale aqui estabelecer elos comparativos entre notícia e reportagem e pode-se partir da observação dos seguintes aspectos: localização da notícia na página, tamanho do título, utilização de ilustrações, etc. E por fim, uma avaliação global do texto viabilizada por meio de esquemas em que o aluno pode fazer uso de esquemas para validar sua compreensão.

Nessa mesma seção, Módulo 2 (Anexo B), após a apresentação da segunda notícia (*Google site "used by drug gang"*), as atividades direcionadas à fase de leitura

exploraram os itens lexicais, as vozes, o clímax, a interpretação do lide, os verbos usados no lide e os sentidos produzidos pela ação verbal (a-h). Tais atividades visam explorar o conhecimento sistêmico envolvendo os níveis de organização linguística, conhecimento esse que é relevante porque compreende as escolhas feitas pelas pessoas ao se dirigirem ao outro. Como nos lembra Kleiman (2001a), é preciso deixar claro ao aluno a ampla variedade de informações que o texto jornalístico traz para sala de aula e demonstrar a função de cada elemento característico da reportagem a fim de facilitar o entendimento global da interação. A seguir, uma demonstração das atividades:

- a. In your opinion, what are the lexical items that promote the understanding of the text? Why?
- b. What are the voices that speak in the text? Give examples.
- c. According to the text, what do you understand by 'social spaces'? Mention some spaces that you know or take part in.
- d. What is the problem treated in the text? Explain it.
- e. What is the climax of the News coverage? Why? Etc.

No tópico seguinte as atividades evidenciam a fase de pós-leitura na sequência didática.

- **Pós-leitura**

Na visão de leitura discursiva o texto é polissêmico e assume tantas leituras quantas puderem ser feitas em determinado contexto sócio-histórico-ideológico. Nesse sentido, é preciso considerar todos os conhecimentos que o leitor utiliza na leitura; conhecimento de mundo, conhecimento de organização textual e sistêmico para construir sentidos do que se lê. (CORACINI, 1995, MASCIA, 2005, BRASIL, 1998).

As perguntas voltadas para a pós-leitura, no Módulo 1 (Anexo B), visaram o engajamento discursivo proposto pelos PCN-LE, com o objetivo principal de favorecer a discussão sobre as imagens discursivas entre o enunciador e o enunciatário, suscitando questionamentos sobre ambos. Conforme Mascia (2005), as imagens discursivas são as imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, a partir do lugar que ocupam no contexto histórico-social em determinadas condições de produção. Nesse sentido, o leitor

constrói significados a partir de sua imersão numa dada formação discursiva. Assim, inserimos, no Módulo 1, questões sobre os aspectos ideológicos porque conduzem o aluno a pensar sobre as marcas implícitas do texto. Por exemplo, na questão 1, temos: o que é ideologia? Em seguida, as atividades incluídas nessa questão buscam explorar qual a ideologia presente na reportagem (atividade “a”), quais as imagens que perpassam o discurso (atividade “b”), quais as imagens discursivas do enunciador-repórter e do interlocutor (atividade “c”), qual a imagem que o enunciador repórter tem da idéia que seus interlocutores fazem dele (atividade “d”).¹⁸ Além disso, perguntamos quais os tipos de violações os usuários podem sofrer através do *Orkut* (atividade “e”) a fim de fazer com que o aluno estabeleça uma relação entre a linguagem e o mundo social. Esses questionamentos buscam explorar uma relação do mundo com as ideias do autor, almejando assim a criticidade do aluno e provocando-o a construir significados que estão subentendidos no texto. Vejamos alguns exemplos abaixo:

- 1) Os efeitos de sentidos referem-se às ideologias. Mas, o que é ideologia? Discuta os pontos seguintes com seus colegas de classe e a professora:
 - a) Qual é a ideologia que subjaz o aparente discurso na reportagem?
 - b) Quais as imagens que perpassam o discurso? Fãs ou infratores no Brasil? Pesquise alguns fatos sobre essas questões na internet. Etc.

Nesse caso, a construção da criticidade pode ser atingida por meio das discussões sobre os crimes de pedofilia que os participantes podem gerar a partir do conhecimento de mundo adquirido em diversos veículos de comunicação (TV, jornal, revista, rádio etc.) e do conhecimento escolar da LE.

No entanto, a leitura deve passar pelo imaginário discursivo que os interlocutores fazem de si e do outro partindo da posição que ocupam no lugar e no tempo em que vivem. Essa perspectiva de ensino de línguas traz para a sala de aula questionamentos, e esse foi o principal objetivo da atividade, ou seja, a desconstrução das verdades contidas na reportagem.

¹⁸ Esclarecemos que essas perguntas foram inspiradas em Mascia (2005).

No Módulo 2, após termos acrescentado mais duas reportagens com o objetivo de reforçar a identificação do lide, na seção “Aspectos linguísticos e não linguísticos” apresentamos oito questões, as quais envolvem os aspectos verbais e não verbais do texto, o domínio discursivo (jornalístico, religioso, comercial etc.), as divisões do texto, a seção do jornal na qual está inserida a reportagem, o público-alvo e o suporte, a temática sobre crimes de pedofilia no *Orkut*, a tipologia textual (narrativa, argumentativa ou descritiva) e, finalizando, o objetivo do texto. Nessa última, interrogamos ainda se o aluno já leu sobre a questão da popularidade do *Orkut* em português.

Vejamos as três primeiras questões dessa referida seção.

- 1) Are there visual resources in this reporting news? Justify your answer.
- 2) What is the discursive domain of the text? Journalistic, religious, health, commercial, industrial... Justify your answer.
- 3) Are there divisions in the text? Do they help or make it difficult to understand? Why? Etc.

É nesse momento de estudo sobre a tipologia textual que o aluno compreende as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar as informações nos textos orais e escritos (BRASIL, 1998). Desse modo, no caso da reportagem, por exemplo, os alunos passam a conhecer as expressões jornalísticas, os jargões e as ações verbais típicas do gênero.

No mesmo Módulo 2, na seção “Diferenças entre notícia e reportagem”, após a apresentação da primeira notícia às atividades de pós-leitura (a-g) têm como base as expressões usadas, tipos de linguagem e as vozes. A nosso ver, as vozes se relacionam com o conhecimento sistêmico proposto pelos PCN-LE que podem auxiliar os alunos a compreenderem os eventos de fala que colaboram para compreensão do texto.

Apresentaremos aqui três atividades dessa seção:

- a) Why is Google refusing to pass information about criminals to the police? How do you evaluate this decision?
- b) What punishment do you think these criminals should have?
- c) What is the meaning of the expression ‘Brazilian law is applicable here’? Do you agree or disagree with it? Why? Etc.

A discussão está voltada para crimes no *Orkut* e como o aluno (a) avalia as informações postas na reportagem numa perspectiva de leitura discursiva. Com base em Coracini (1995); Mascia (2005) esse momento requer do aluno uma interpretação do texto, ou seja, o aluno (a) expõe aquilo que o texto tenta esconder, por exemplo, as incoerências, a busca das verdades instauradas no momento da leitura. O aluno pode ter uma participação ativa na construção dos significados em relação à investigação de crimes no *Orkut* ou mesmo na internet mediada pela LE.

Na segunda notícia (*Google site "used by drug gang"*), o foco das atividades de pós-leitura centrou-se na relação entre o lide e o uso da voz passiva, nas marcas de advérbio (*ly-*), indicando o modo como certo fato aconteceu, nas expressões *drugs ring* e *networking*, no público-alvo, buscando fazer com que o aluno atinja a compreensão do texto, acionando seu conhecimento prévio. Como apresenta as questões seguintes:

1. What is the relation between the news coverage and the use of passive voice in the *lead*. Mark and justify your answer.
() focus on action
() cause an impact on the reader
() Take the focus of attention from who is the causative of the fact
2. Mention some marks of the argumentative speech that refers to foreign language. Example: "ly" in "currently". In English the "ly" indicates the reader that the action is developing.
3. Based on your knowledge, what is the meaning of the expression 'drugs ring'?
5. What is the audience of the text? Why?
Now, write in this graphic the characteristics observed concerning the *reporting news* and the *news coverage* that you identified in the three texts. Etc.

As atividades remetem ao estudo da linguagem presente na reportagem, como posto em Carmagnani (1995), a finalidade da discussão incide explorar a estrutura formal do texto e discutir a relação de sentidos das expressões, ou seja, os usos da língua inseridos no texto de reportagem. Seguindo os PCN-LE, as atividades podem viabilizar a discussão das representações negativas e positivas das expressões usadas no texto, aqui, na reportagem. A análise das marcas discursivas *ly-*, *drugs ring*, *networking*, pode

levar para sala de aula uma posição no que se refere ao uso da linguagem numa cultura estrangeira plural e real.

Vale ressaltar que a inclusão de diversos textos na sequência didática está baseada nas orientações dos PCN-LE, que defendem o uso de diferentes tipos de textos a fim de contribuir para o conhecimento intertextual do aluno. O conhecimento intertextual pode mostrar claramente que os textos são usados com propósitos diferentes na sociedade, desenvolvendo a criticidade do aluno.

No caso dos textos pertencentes ao gênero notícia (incluídos na sequência a fim de fazer com que os alunos comparem com os textos que apresentam o gênero reportagem), vale lembrar a discussão de Carmagnani (1995), que salienta a importância de se discutir as possíveis razões que tornam uma notícia mais relevante do que outras, em um determinado momento histórico. Para tanto, outro aspecto que a autora menciona está diretamente ligado à forma de apresentação dada a um determinado fato e o lugar que ela ocupa na página da revista ou jornal. Com isso, obtém-se a compreensão de imposição de certas regras organizacionais e linguísticas.

A seguir, discorreremos sobre as análises que tratam das contribuições da sequência didática tendo em vista a melhoria do ensino de leitura em reportagem.

3.2 Contribuições da sequência didática para a melhoria do ensino de leitura em reportagem

Nesta seção, discutiremos as contribuições da sequência didática para melhoria do ensino de leitura em reportagem. Cabe-nos mencionar que nossos participantes de pesquisa serão aqui representados como (P1, P2, P3 e P4). Esses participantes demonstraram-se interessados no minicurso que por nós foi oferecido, envolvendo-se na leitura em inglês e agindo diante da reportagem, isto é, estabeleciam relações com os conhecimentos que traziam, questionavam as ações descritas no texto etc.

É válido reiterar que foram utilizados quatro instrumentos de coleta (notas de campo, questionários, aulas áudio-gravadas, a discussão áudio-gravada) nesta análise. Contudo, iniciamos a gravação das aulas apenas a partir do Módulo 3, na seção “Conhecimento de organização textual” e assim prosseguimos até o final do Módulo 4, porque inicialmente não interessávamos pilotar a sequência didática observando as reações dos alunos sobre as atividades, depois, resolvemos gravar as aulas.

Por isso, resgatamos mais interações sequenciais desses dois módulos nas três categorias que possam comprovar o envolvimento dos participantes no discurso da reportagem apesar de nos reportarmos sempre aos Módulos 1 e 2 no questionário, nas notas de campo e nas discussões áudio-gravadas.

3.2.1 Organização textual

A organização textual é um dos tipos de conhecimento que apresenta de que forma o assunto está organizado no texto, isto é, no gênero. Esse conhecimento refere-se às convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam ao se envolverem na negociação do significado, denominado também de conhecimento intertextual. Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), o conhecimento de organização textual pode indicar claramente os diferentes propósitos em que os textos são usados na sociedade.

Ao 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, na seção “Conhecimento de organização textual”, na questão 1 (*How is the text organized concerning: size, nature of discourse, a combination of types of speeches and photos*). P2 afirmou nas aulas áudio-gravadas que a reportagem

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...

P2, ao reconhecer que o título favorece a compreensão da reportagem, ele também reafirma que o título tem a função de antecipar a informação ao leitor, aspecto defendido em 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, no Módulo 1, observamos que o título colaborou para interpretação dos fatos reportados na contextualização da reportagem *A Web site Born in U.S finds fans in Brazil*, garantindo certa harmonia na leitura. Assim, o título tornou-se um elemento caracterizador relevante para a construção de sentidos na sala de aula.

A reação de P2 quanto ao título como elemento atrativo da reportagem está e confirmado também no postulado de 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, o título convida o leitor a prosseguir na leitura de uma determinada matéria envolvendo-o na questão tratada, ativando conhecimentos anteriores e, conseqüentemente, não deixa de ser uma estratégia de leitura em LE para atingir o sentido global do texto, isto é, reportagem por meio da antecipação e formulação de hipóteses sobre o tema.

Nessa mesma seção “Conhecimento de organização textual”, verificamos que o conhecimento de organização textual é observado nas respostas de P1 e P2, durante a aplicação do Módulo 3 (Anexo D). Ao perguntarmos que tipo de discurso é usado no texto – questão 2, na aulas áudio-gravadas, P1 e P2 afirmam que: “é o argumentativo, porque o autor coloca seu ponto de vista sobre o *Google*, porque ele se nega a passar

informações sobre os usuários que infringe as leis” (P1); “argumentar é colocar sua opinião (...) a opinião sobre o Google... (P2). Nessas formulações, é possível perceber o saber adquirido sobre a organização textual da reportagem.

Observamos na voz de P1 e P2 que o conhecimento do tipo de discurso da reportagem possibilitou aos participantes um entendimento sobre o propósito comunicativo do tema vivido em sociedade, ou seja, a negação do *Google* de oferecer as informações à polícia dos usuários que infringem as leis. Interpretamos à luz de Mascia (2005) que a atividade salientou uma postura questionadora, pois os participantes reagem dizendo que “argumentar é colocar sua opinião” deixando claro que há leituras diferentes em contextos sócio-histórico-ideológicos que podem variar de um indivíduo para outro.

Na questão 3, dando continuidade a essa mesma seção, Módulo 3, nas aulas áudio-gravadas questionamos qual a função do pronome pessoal no seguinte enunciado: “*We were just talking it*”? P4 destacou que: “envolve mais de uma pessoa”, isso mostra seu entendimento em relação ao contexto da reportagem, ou seja, que há personagens envolvidos nesse mesmo discurso.

Para complementar a resposta anterior e tornar mais evidente os saberes de organização textual adquiridos na sala de aula pelos participantes, solicitamos na questão 4, nas aulas áudio-gravadas, quem são os participantes inseridos no contexto da reportagem e P1 mencionou: “Suelen Monteiro, Aline Makray, Thiago Nunes de Oliveira”. Essa resposta evidencia o conhecimento de organização textual adquirido por P1, pois ele salientou que a reportagem apóia-se em testemunhos, ou seja, o próprio homem está implicado nela, aspecto defendido por Charaudeau (2009). Esses participantes, isto é, personagens inseridos no contexto da reportagem tentam buscar respostas às questões de ordem social postas sobre o assunto discutido. Além disso, os personagens podem ter uma apresentação no texto noticioso de forma explícita na qual o repórter traça uma

determinada imagem do personagem, ou implícita em que o personagem é apresentado por suas palavras e ações (cf. Faria, 2007), e certamente carregados de ideologia.

P1 também relata no questionário, ao perguntarmos que conhecimentos ele traz da reportagem, que “traz um pouco de conhecimento de alguma reportagem vista na rua, TV ou rádio.” Assim, é possível aproveitar esses saberes trazidos da língua materna como sugerem os PCN-LE, e tentar aprimorar o nível de letramento do aluno na sala de aula de LE. Essa estratégia pode motivá-lo a expor suas opiniões sobre um tema em sala de aula que já esteja familiarizado em sua vida social. Uma vez que a reportagem possibilita o acesso a novos conhecimentos sugerindo ao leitor novas atitudes e reflexões, suscitando posicionamentos e criticidade diante dos fatos relatados.

Dando continuidade a seção de “Conhecimento de organização textual”, no Módulo 3, nas aulas áudio-gravadas, na questão 5, solicitamos a função dos conectores (*but, about, almost*). P1 e P2 nos disseram: “ajudou a discutir o texto” (P1), “explica...ajuda dar continuidade ao fato (P2). Essas respostas compartilham da concepção de Carmagnani (1995) e PCN-LE (BRASIL, 1998), ao sugerirem que os recursos linguísticos devem ser discutidos, pois colaboram para a construção de sentidos na leitura de texto jornalístico, bem evidente na resposta dos participantes, pois ajudam na discussão do texto e no encadeamento das ideias.

Nesse mesmo Módulo 3 e seção, as questões que enfatizaram a materialidade linguística sobre o tempo verbal predominante na reportagem (questão 6), o efeito de sentido de *when/last year* (questão 7), qual tipo de discurso predominante direto/indireto (questão 8) causaram as seguintes respostas de P1 e P4: “*present perfect*...remete ao um fato passado” (P1), “*when* indica tempo” (P4), “discurso direto...”(P1). Essas respostas nos revelam uma perspectiva discursiva de leitura pela possibilidade de observar como os sentidos estão sendo construídos e produzidos pelo leitor na língua em uso, concepção defendida em Carmagnani (1995); Coracini (1995); e (BRASIL, 1998).

Nesses dizeres acima é possível perceber que os participantes analisaram os sentidos da língua em situação comunicativa e, com isso, ao lerem uma reportagem novamente, eles terão em mente a organização da informação (linguagem argumentativa, um passado remoto, os testemunhos, o uso de conectores). Nesse caso, se alguma dessas informações não aparecem em um texto de reportagem eles tenderão a perceber a falta de coerência no texto.

Em relação às características da reportagem, perguntamos, no questionário, se os participantes haviam compreendido os elementos caracterizadores da reportagem. Vejamos as respostas: “Sim, caráter informativo liberdade no uso da língua” (P1), “Sim, as comunidades são uma forma das pessoas se agruparem” (P2), “Sim, busca saber a fonte do acontecimento” (P3) e “Sim, *headline*” (P4).

Conforme percebemos, os participantes percebem esses aspectos do gênero, por exemplo, no que diz respeito à abordagem do tema, à apresentação de detalhes sobre os fatos, como podemos ver em P3 (“Sim, busca saber a fonte do acontecimento”). Em outras palavras, a reportagem mostra como os fatos aconteceram desdobrando-se em um amplo relato – características que foram apresentadas no Módulo 2, destinado ao estudo dos elementos constitutivos da reportagem a partir dos estudos de Bahia (1990) e Kindermann (2003).

Em suma, os participantes compreenderam a reportagem pelo caráter informativo, pela busca da fonte do acontecimento e pela *headline* – aspectos relevantes que podem ajudá-los no desenvolvimento do letramento na LE. Relacionamos a definição de P1 (caráter informativo) à característica que a reportagem possui de fazer uma cobertura jornalística apresentando diversas versões de um fato e apenas realizando-se com essa multiplicidade de versões, por isso, ela suscita “liberdade de uso da língua”. Outra característica percebida está na resposta de P4 – *headline* – que normalmente é apresentada de forma diferenciada na reportagem, sendo também o elemento desencadeador do processo de compreensão e gerador de expectativas no leitor.

Para comparar as respostas do questionário (Anexo A) acerca da aprendizagem sobre algumas características da reportagem, fizemos uma pergunta (semelhante na discussão áudio-gravada) sobre quais aspectos os participantes haviam aprendido da reportagem. Eles reagiram, afirmando: “sim, a manchete (*headline*), o lide e o *body of the text* que é o corpo do texto, tudo nós aprendemos” (P1); “sim, que a reportagem ela é bem maior que a notícia é uma coisa mais detalhada ela vai mais a fundo ela vai procurar saber como realmente aconteceu aquilo” (P2); “a reportagem busca raízes enquanto a notícia só relata imediato, instantâneo” (P3); “sim, lide, às vezes ele pode vir destacado ou parte do primeiro parágrafo ou até mesmo perto, o lide é perto do primeiro parágrafo” (P4).

Observamos que, seja no questionário, seja na discussão áudio-gravada sobre esses aspectos característicos da reportagem aprendidos, os participantes demonstraram ter obtido conhecimentos acerca da reportagem na sala de aula. P1, P2, P3 e P4 mencionaram que tinham aprendido características como *headline*, lide, corpo do texto, detalhamento das informações ficando claro o conhecimento adquirido de organização textual. As atividades postas no Módulo 2 colaboraram para o envolvimento dos participantes no que diz respeito à função e à construção composicional do gênero.

Notamos que P2, na resposta dada ao questionário sobre o que havia compreendido do gênero, confundiu os aspectos característicos da reportagem com as comunidades do *Orkut* ao declarar que são “formas das pessoas se agruparem”. No entanto, na discussão áudio-gravada, ele se expressa coerentemente sobre a reportagem como sendo uma notícia ampliada – perspectiva que adotamos nesta dissertação. Interpretamos a confusão mencionada como sendo compreensível, posto que P2 revela, nessa resposta, assuntos que foram tratados na discussão da reportagem.

P3 assumiu na discussão áudio-gravada que a reportagem busca as raízes do acontecimento, ou seja, busca as fontes dos fatos – noção defendida por Bahia (1990), Lage (1979), Kindermann (2003), entre outros, e trabalhada durante a aplicação da

sequência didática. Por fim, P4 identificou a *headline* e o lide como características marcantes do gênero, indicando implicitamente que nesses dois elementos caracterizadores encontra-se uma síntese, uma contextualização geral da reportagem.

Como tratamos no Capítulo I, tais elementos que compõem a organização da reportagem mencionados anteriormente pelos participantes, a exemplo, do lide que suscita um resumo do que vai ser tratado na matéria, facilitando a compreensão desse gênero. Porém, é válido fazer uma comparação com o lide e com as imagens selecionadas para ilustrar o tema porque a linguagem não verbal ajuda a situar o aluno na leitura em LE.

A linguagem não verbal pode auxiliar o aluno na leitura de línguas, aqui mais precisamente o inglês, pois o não verbal comunica valores crenças e ideologias constituindo-se em um fio motivador quando é explorado pelo professor nas discussões em sala de aula. Nesse contexto, Aguiar (2004) vem destacar que estamos diante da linguagem não verbal (imagens, figuras, mitos, paisagens, cores, fenômenos da natureza etc.), muito anterior, na história da humanidade e de cada homem em particular, à linguagem verbal. A criança pequena mantém contato com o mundo antes da aquisição da palavra e registra suas experiências através da imagem, apenas quando começa a falar ela se apropria do código verbal usado em comunidade e, aos poucos passa a utilizar a palavra para interagir com mundo que a rodeia.

Partindo da concepção que nossa vida anterior está codificada de imagens, a função da linguagem não verbal para compreensão da leitura de línguas, aqui, especialmente de reportagem em LE, é a de desempenhar o papel de atrair o leitor de imediato e garantir a harmonia nas matérias. Nos termos de Faria (2007), uma diagramação agradável favorece a leitura sem que haja muito esforço para compreender os modos pelos quais o texto de imprensa se mostra, inclusive orientando o caminho da leitura. Por isso, é mais comum que o leitor de reportagem tenha sua atenção voltada de início, para a imagem, indo depois para o texto escrito.

Nesse sentido, os componentes da reportagem, *headline*, lide, seções, tamanho das letras, cores, fotos, podem ter ajudado na compreensão do tema em LE como afirmado pelos participantes no questionário. Pois, a imagem ilustra a informação escrita e geralmente tem um momento significativo do fato noticiado compondo um conjunto informativo agradável e arejado em que tal episódio aconteceu.

Compreendemos que os conhecimentos acerca das características da reportagem, no questionário e na discussão áudio-gravada, foram construídos a partir do Módulo 2, que visou um estudo aprofundado sobre: *headline*, lide, detalhamento de informações. Por sua vez, esses aspectos podem contribuir para aumentar a consciência de nível linguístico e crítico de como as pessoas utilizam o discurso noticioso na sociedade.

Essas asserções relacionadas aos aspectos da reportagem e comprovadas pelos participantes são também confirmadas com as atividades *What are headlines?* e *What is a lead?* (com as duas reportagens complementares), no mesmo Módulo 2, ao perguntarmos aos participantes no questionário acerca das atividades que favoreceram a discussão da reportagem. Eles reagiram afirmando: “*how, when, why, where, what...* porque explica como foi, onde foi, e isso nos ajuda a aprender sobre a discussão” (P1), “Todas cada um tem liberdade de expressão” (P2), “Todas, porque aprendemos um pouco mais do tema discutido” (P3) e “Qual o nome do inventor do *Orkut*, por que eu não sabia o nome do inventor do *Orkut*” (P4).

Vemos que as seis perguntas clássicas e curtas do lide (o que, quem, quando, onde, como, por quê)¹⁹ possibilitaram as negociações de conhecimentos entre participantes, uma vez que elas problematizam o impacto social do fato na reportagem, pois revelam uma síntese do que será lido e também possibilitam o engajamento discursivo dos participantes. Nesse sentido, as atividades que inserimos esses aspectos

¹⁹ Cf. Bahia (1990).

(lide, *headline*, etc.) remetem à organização textual e também exploram as capacidades de ação dos participantes, reportando-os à discussão sobre o tema, otimizando claramente a liberdade de expressão e favorecendo a compreensão do discurso jornalístico na sala de aula, conforme dito por P2.

Dando continuidade a essa discussão sobre o conhecimento de organização textual adquirido pelos participantes, podemos mencionar também na seção “Algumas questões reflexivas sobre a reportagem”, nas aulas áudio-gravadas, no Módulo 3, seis questões que comprovam o conhecimento de organização textual adquirido pelos participantes. Na questão 1, solicitamos a função do lide; na questão 2, uma informação ligada ao lide; na questão 3, detalhes interessantes da reportagem; na questão 4, informações dispensáveis na reportagem; na questão 5, pontos que chamam atenção do leitor; na questão 6, o perfil dos personagens.

Vejamos a reação de P4 acerca das questões 1 e 2:

Excerto 2 P4: reSUMi... e mosTRA... em POUcas palavras o FAto.

.....
No primElro...parágrafo dá...mAis deTAlhes que SUEllen MONteiro foi ao centro de Nova Iorque num bar com ALIne MaKRAY...

P4 confirma o conhecimento de organização textual também nas aulas áudio-gravadas e consegue comentar sobre o primeiro parágrafo afirmando que esse parágrafo dá mais detalhes sobre a reportagem. Isso comprova o postulado de Bahia (1990, p. 49) de que a reportagem se “situa no detalhamento, no questionamento de causa e efeito”, ou seja, ela adquire uma dimensão narrativa e ética ao mesmo tempo, e esse aspecto permitiu a compreensão da leitura de reportagem em LE por P4.

Nas respostas dadas acerca das questões 3 e 5, P2 afirmou:

Excerto 3 P2: número de UsuÁrios, PedOfilia...coisas de crimes na internet alerta aos cuiDAdos no Orkut...

.....
a estória...desde o Tema...aos WEBSites que uso MUlto...o GOOgle não queria passar as informações de CRImes...

Observamos novamente à ênfase dada por P2 ao detalhamento das informações: a estória...desde o Tema...aos WEBSites que uso MUIto...o GOOgle não queria passar as informações de CRImes...(P2). Isso significa que na leitura de P2 ocorreu uma relação do conhecimento que o texto traz com os conhecimentos que ele já sabe e valores, evidenciado a prática sociointeracional da linguagem. Com isso, a temática sobre (*websites*, crimes na internet) foram pontos relevantes para P2.

Nas respostas dadas sobre as questões 4 e 6, P1 explicou:

Excerto 4 P1: achei o primeiro parágrafo... Narra mais é um pouco de uma conversa...Depois que vem falando do ORKut em si Próprio...
.....
SuEllen...Monteiro foi uma ENtreVISTada usuária do Orkut por repórTER...
Aline MaKRAy é usuária do Orkut TAMbém
Thiago Nunes de Oliveira julZ ...Quería multar o Google por não passar as informações...
Orkut Buyukoten é o inventor do Orkut
The repórter pessoa que aJUda a dar a INformaçãO...pessoa Séria..

Analisamos que, para P1, o parágrafo inicial tornou-se desnecessário na sua leitura, ao contrário de P4 que afirmou anteriormente que ele dá mais detalhes sobre as ações dos personagens. Interpretamos que P1 busca informações além dessas iniciais até pelo seu próprio hábito de leitura em LE, ou seja, ele busca o aprofundamento maior da reportagem. Nesse sentido, compartilhamos da visão de Coracini (1995), ao afirmar que o texto é produto de um processo discursivo, uma forma convencional consensualmente reconhecida de comunicação social. Contudo, resgatamos a ideia que P1 torna-se um questionador do autor no ato da leitura, e produto do processo discursivo “achei o primeiro parágrafo... Narra mais é um pouco de uma conversa... Depois que vem falando do ORKut em si Próprio...” (P1), ou seja, assume posicionamentos perante o assunto e sua organização textual conferindo sentidos ao que lê.

Na questão 6, P1 revela o perfil dos personagens de forma esclarecida evidenciando novamente um conhecimento de organização textual adquirido acerca dos

testemunhos envolvidos no fato que pode possibilitar a compreensão da reportagem “SuEllen...Monteiro foi uma ENTreVISTada usuária do Orkut por repóRTER...Aline MaKRAY é usuária do Orkut TAMbém, Thiago Nunes de Oliveira julZ ...Queria multar o Google por não passar as informações...etc. (P1). É interessante notar que P1 fez uma leitura a partir dos seus conhecimentos prévios e conseguiu construir sentidos em LE a partir de sua leitura global.

Tomamos outro exemplo do conhecimento de organização textual da reportagem, dessa vez sobre o reconhecimento do clímax, ao explicarmos os modelos de pirâmides no Módulo 3. Ao tratarmos do clímax, P1 relatou como compreendia tal conceito a partir de conhecimentos advindos do meio escolar:

Excerto 5 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. Sendo assim, o conhecimento prévio de P1 trazido da aula de Português possibilitou uma melhor compreensão sobre o efeito do clímax na reportagem em LE, ao trabalharmos os tipos de pirâmides.

Nas notas de campo, P1 interage com P2 e P4, reconhecendo que o clímax é o impacto do texto noticioso. Essa habilidade foi adquirida tanto a partir de seu conhecimento prévio quanto através da explicação das pirâmides e na interação na sala de aula.

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. Em suma, esse

conhecimento é construído pelos participantes na linguagem dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico (escola, lar, sociedade) e não fora dela.

Ao perguntarmos, nas aulas áudio-gravadas, se eles já assistiram, na TV, fatos jornalísticos que começam pelo clímax, P2, P4 e P1 reagiram, dizendo:

Excerto 6 P2: esses casos na TV de pedofilLIA... eles contam logo o que aconteceu depois... que vão a fundo na história...

.....
quando as notícias mais bombÁSTIcas ou mais importantes veem no começo...

Excerto 7 P4: a guerra que teve no Rio de Janeiro... eles mesmos dizem... “houve uma guerra” ((exclamou))... a gente fica é... logo o impacto... ai... depois eles vêm dar detalhes da guerra...

Excerto 8 P1: no início da patrulha da cidade... aqui no programa da região de Campina Grande... vai logo dizendo o clímax... “homem foi morto a tiros em tal bairro... fulano...” ele vai logo no clímax... ai... depois ele vai desenvolvendo a história e chega a conclusão...

As considerações dos alunos nos excertos 6, 7, 8 nos remetem ao conhecimento construído pelas mediações da linguagem defendido pelo ISD, que permite ao homem agir no dizer do outro e engajar-se numa prática discursiva e dialógica de linguagem. Ou seja, os participantes, ao interagirem discursivamente uns com os outros na sala de aula estão agindo no dizer do outro, e esse agir é proveniente das experiências humanas de leituras e do conhecimento de organização textual (conhecimento prévio).

P2, P4 e P1 nos deram exemplos semelhantes e compreensíveis sobre como eles entendiam o clímax em sua vivência em sociedade, e essa reação nos leva a crer que a leitura de reportagens pode oportunizar a formação de um cidadão crítico, capaz de perceber como diferentes povos falantes da língua inglesa, por exemplo, abordam um fenômeno mundial, diferentemente da forma como o povo brasileiro o faz, ou seja, de forma mais dramática com o foco no impacto noticioso o que entendemos como sendo um gancho jornalístico. Sob esse prisma, é percebida, pelos nossos participantes, a ênfase dada ao impacto no texto noticioso no Brasil.

A maioria das reportagens estrangeiras opta pelo modelo tradicional ou normal, a exemplo, da reportagem sobre o *Orkut*. De acordo com Bahia (1990), tal modelo de pirâmide inicia-se pelo lide, seguido do desenvolvimento da história e, por último, tem-se o clímax. Isso significa que o acontecimento é narrado de forma seqüencial, isto é, com início, meio e fim.

Outra manifestação do conhecimento de organização textual sobre os tipos de pirâmides aconteceu nas aulas áudio-gravadas, no Módulo 3, na seção “Características da reportagem”, (questão 5). Ela ocorreu quando discutíamos as seguintes atividades²⁰: “*What is the type of pyramid of the first reporting news “A web site born in U.S. Finds fans in Brazil? “Why?*” (atividade “a”), “*What is the type of pyramid of the news coverage “Google and Pedophiles?”*” (atividade “b”), “*What is the clímax of the repórter news “A web site Born in U.S Finds fans in Brazil?”*” (atividade “c”), “*What is the function of the lead in the journalistic text?”*” (atividade “d”). (cf. Anexo D).

Para as perguntas acima, obtivemos as seguintes respostas para a atividade “a”: “Pirâmide normal” (P1); na atividade “b”: “pirâmide normal (...) porque o clímax só vem no segundo parágrafo e no primeiro só contando a história...” (P2), na atividade “c”: pedofiLIA...CRImes...PORNografia (P4), na atividade “d”: resumi o texto em poucas palavras para CHamar a atenção do leitor...(P1). A resposta de P1 é coerente, pois, de fato, o tipo de pirâmide é normal porque inicia com uma contextualização do lide, passa para o desenvolvimento da história sobre a popularidade do *Orkut* e, por fim, o clímax (crimes de pedofilia, racismo e pornografia). Da mesma forma, a resposta de P2 sobre o tipo de pirâmide da notícia “O *Google* e os pedófilos” está correta, uma vez que o clímax somente aparece no segundo parágrafo. A resposta de P4, está coerente com o contexto

²⁰ a.Qual é o tipo de pirâmide da primeira reportagem “Um *website* que nasceu nos E.U.A encontra fãs no Brasil”? Por quê?, b. Qual é o tipo de pirâmide da notícia “O *Google* e os pedófilos”? c. Qual é o clímax da primeira reportagem “Um *website* que nasceu nos E.U.A encontra fãs no Brasil”? d.Qual é a função do lide no texto jornalístico?

da reportagem, pois, de fato, o clímax centra-se nesses crimes; esse saber adquirido também tem origem nas discussões em sala de aula. A resposta de P1, sobre a função do lide, corresponde com as informações trabalhadas no Módulo 2, pois, o lide sintetiza o que será exposto durante a leitura da reportagem chamando a atenção para o fato.

Segundo Bahia (1990) e Faria (2007), as pirâmides indicam ao leitor a forma de apresentação do texto jornalístico (notícia e reportagem) e, é uma das características mais instigantes, sobretudo porque nelas mostram-se traços mais elaborados da composição desses gêneros. Nesse sentido, trata-se de um conhecimento de organização textual que permite preparar o leitor para entender como a informação está organizada na leitura, conforme orientação dos PCN-LE. Nesse caso, esse tipo de conhecimento permitiu aos participantes entenderem o impacto, o fato, a situação discursiva, projetando, assim, coerência sobre o texto.

Depois de discutirmos sobre os três tipos de pirâmides (invertida, normal, mista), apresentadas no Módulo 3, nas aulas áudio-gravadas, perguntamos sobre a preferência do modelo de pirâmide que aguçava a continuidade da leitura de reportagens. Um dos nossos participantes afirmou que:

Excerto 9 P1: a segunda... que é melhor de ler... a segunda pirâmide porQUÊ ao ler o texto... o texto vai se desenvolvendo... vai atraindo sua atenÇÃO até chegar no ponto que chega o clímax que é o ponto mais QUENte da história... o povo gosta da parte mais QUENte... ai... por gostar da parte mais QUENte vai ler o texto toDInho até chegar lá...

Por esse relato, a segunda pirâmide (normal) aguça a leitura de reportagem na fala de P. Assim, percebe-se que o clímax é considerado a parte atrativa da reportagem, como sugere P1 (“parte mais quente”) e, por isso, o leitor pode chegar à leitura final do texto e engajar-se discursivamente em sala de aula.

Na discussão áudio-gravada, indagados pelos questionamentos direcionados nas atividades da seção “características da reportagem”, no Módulo 3, já comentados anteriormente e na seção 3.1 deste Capítulo III, buscamos saber deles se saberiam falar

sobre a reportagem em forma de pirâmide (invertida, normal e mista). Para comprovar essa asserção a respeito da compreensão da organização textual da reportagem pelos participantes, eles nos deram as seguintes respostas:

- Excerto 10 P1: sim... um pouco... só basta colocar na ordem que a pirâmide requer... o clímax... o desenvolvimento da história... e a conclusão geralmente começa com o lide...
- Excerto 11 P2: a pirâmide ajudou a compreender o texto até porque houve uma grande discussão nessa da pirâmide para nós descobrirmos quais as pirâmides que se encaixava no texto... ao que nós estávamos lendo e eu acho que essa foi bem interessante... depois daquela atividade que a gente fez fica bem mais fácil saber como se começa com o lide ou com o clímax ou se é uma reportagem normal que é aquela que tem lide ai tem o começo... ai o desenvolvimento e no final vem o clímax que é a parte mais chocante...
- Excerto 12 P3: vou ser bem sincero... não... porque eu não estudei... eu acho que faltei essa aula...
- Excerto 13 P4: [...] pelo impacto... já li [...] não me lembro mais já [...]

A atividade acima mencionada sobre tipo de pirâmide, clímax, e lide, proposta no módulo 3, foi destinada a explorar de modo mais detalhado a organização da reportagem em forma de pirâmide, conforme Bahia (1990). Pelo que vimos, embora os participantes tivessem conhecimento prévio do que seja um clímax, ao aplicarmos a atividade, eles desenvolveram outros conhecimentos. Por exemplo, eles conseguiram detectar uma pirâmide invertida (clímax, desenvolvimento da história e conclusão), e compreenderam que o clímax é a parte chocante do fato noticioso, ou seja, o impacto. P2 remete-se à pirâmide normal (lide, desenvolvimento, clímax) e P4 fala de impacto (inferimos que seja o clímax), adotando uma linguagem comum do gênero. Como defendido por Dolz e Schneuwly (2004), os participantes adquiriram um vocabulário do gênero, pois passaram a usar termos da área jornalística em suas falas.

A pirâmide passou a ser, a partir dessa aula, na nossa interpretação, uma estratégia para compreensão do tema por meio da discussão. O fato é comprovado na reação de P3 que não argumentou sobre as pirâmides, por ter faltado à aula (“vou ser bem sincero, não, porque eu não estudei, eu acho que faltei essa aula”) e, por isso, não

compreendeu a reportagem em forma de pirâmides. Contudo, a atividade obteve êxito para os demais que estiveram presentes na aula. Assim, vemos o aspecto da organização estrutural da reportagem em forma de pirâmide como sendo um conhecimento adquirido sobre o gênero.

Dando continuidade ao conhecimento sobre a organização textual, a atividade “c” da seção “Reflexão sobre os usos da língua” (Módulo 4) questiona sobre o significado da palavra jargão, na opinião dos alunos, e se eles conheciam jargões usados nas redes sociais. P3 confundiu com o “internetês”, ou seja, aquele tipo de linguagem com formas abreviadas (bj = beijos, pq = porque) e afirmou que são “códigos que um grupo usa, palavras diminuídas e transformadas e vai diminuindo as palavras”.

Interpretamos a confusão conceitual de P3 como sendo uma informação nova, pois mesmo que o participante já tenha se apropriado de jargões em situações da vida social, ele ainda não conhecia o sentido desse termo. Após nossa explicação sobre o termo, surgiram exemplos coerentes sobre jargões da *internet*: “baixei” (P1), “baixei um CD” (P3) e “deixei um skrah-pee” (P4).

Assim, consideramos que esse momento de discussão sobre o jargão desenvolveu um conhecimento de organização textual do gênero, ou seja, os participantes adquiriram a consciência crítica de como as pessoas usam esse tipo de conhecimento nas interações e, principalmente, na linguagem de reportagens. Nos termos de Faria (2007), jargão é um registro carregado de sentido numa determinada área específica de linguagem, e deve ser bem pensado para ser usado num contexto. Nesse sentido, a atividade contribuiu para chamar a atenção dos participantes e familiarizá-los com relação ao uso da língua em situações específicas.

Em relação aos aspectos linguísticos, cabe-nos falar sobre as vozes do discurso, as quais Cristóvão (2001a) denomina de entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado e que são agrupadas em três categorias: vozes dos personagens, vozes sociais e voz do autor empírico.

Conforme visto no Módulo 4, na seção “Características da Narrativa” lançamos as seguintes questões, ao discutirmos na áudio-gravação das aulas sobre o porquê do uso do discurso direto e indireto na reportagem: (1. *Reading the sentences, how do you understand the “direct speech”?*, 2. *What is the effect of meaning caused by the direct speech in the reporter news?*, 3. *Specify who is the speaker in the second column of sentences?*, 4. *What is the most relevant information for you? Why?*, 5. *What is the function of ‘that’ in the indirect speech?*)²¹. Nossos participantes responderam: na questão 1, “para afirmar” (P2), “para afirmar o que as pessoas dizem” (P3) “a voz da pessoa” (P1), na questão 2, e sobre o discurso indireto, “a interpretação da fala” (P3), na questão 3, “repórter, Aline Makray e Thiago Nunes de Oliveira” (P4), na questão 4, “violações com crianças no *Orkut...*” (P1), na questão 5, “uma ligação (P4), fazer uma conexão (P3). Esse é um conhecimento relacionado à organização textual que constitui as vozes tanto do autor-repórter quanto dos personagens. Assim, o uso do discurso direto, na reportagem, pode indicar que o jornalista não se responsabiliza pelos dizeres do outro. Enfim, ele detalha as informações minuciosamente com a ajuda dos testemunhos.

A reação dos participantes P2, P3, P1 e P4 foram respostas coerentes com o objetivo do questionamento, expressas de modo claro na fala de P1, ao afirmar que o discurso direto é “a voz da pessoa” e, na fala de P3, que o discurso indireto é “a interpretação da fala”. Notamos nesses dois exemplos que ambos reagiram positivamente aos questionamentos, compreendendo a função desses dois tipos de discursos (direto e indireto) na reportagem sobre a voz do testemunho e a interpretação dada pelo repórter sobre o fato.

²¹ Leia as sentenças, como você entende o “discurso direto”?, 2. Qual é o efeito de sentido causado pelo discurso indireto na reportagem?, 3. Especifique quem é o falante na segunda coluna das sentenças?, 4. Qual é a informação mais relevante para você, Por que?, 5. Qual é a função de *that* no discurso indireto?

Com relação às demais questões, P4, P1 e P3 demonstraram uma compreensão temática e sobre a organização interna da reportagem adquirida nesse Módulo 3, ou seja, eles conseguem identificar o responsável pelas vozes no contexto, interpretando seu funcionamento. Dessa forma, os participantes desenvolveram capacidades linguístico-discursivas ao compreenderem a função da materialidade linguística presente na reportagem, que por sua vez, segundo Machado (2009, p.157), essas capacidades incluem as operações de distribuição de vozes e expressão de modalização, enfim, “o nível micro a construção dos enunciados e a escolha de itens lexicais”.

Nas notas de campo, observamos também que os participantes assumem que o discurso direto tem a função de manter a seriedade da informação na reportagem, isto é, o jornalista não assume a responsabilidade pelo que está sendo falado, por isso, essas vozes são testemunhos dos fatos relatados. Já o discurso indireto é fruto da interpretação desses testemunhos presentes no discurso da reportagem.

Em síntese, nessas atividades discutidas na referida categoria de “Organização textual”, os participantes alcançaram o conhecimento dos elementos caracterizadores da reportagem, a saber: título, lide, corpo do texto, tipos de pirâmides, a compreensão do uso de jargão, discurso direto e indireto, que consideramos como sendo contribuições da sequência didática.

Na subseção seguinte enfocaremos discussões sobre a familiaridade com o tema da sequência didática na sala de aula.

3.2.2 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 14 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 15 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 16 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, o que o permite compreender o texto em LE. A conscientização sobre os 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. Eles 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. Portanto, os participantes trazem consigo uma consciência crítica sobre o assunto.

Tomando com referência os pressupostos do ISD, Machado (2009) exemplifica que a leitura é uma prática social que permite diferentes discursos e, portanto, é um processo de interação que envolve um leitor ativo e um texto para produzir uma significação. É essa a razão pela qual diferentes leitores têm uma compreensão diferenciada de um mesmo texto, ou seja, diferentes opiniões sobre o mesmo assunto, uma vez que, somos capazes de construir expectativas que guiam a facilitam a leitura prevendo o que o texto nos dirá.

Podemos concluir que o saber advindo das práticas sociais sobre o tema e sobre a reportagem promove o engajamento discursivo dos participantes na sala de aula, conforme pode ser observado nas seguintes formulações: “aí foi eu denunciei pra o *spam* porque eu não via o rosto, não conheço...” (excerto 14), “eu exclui todos os cinco só que eu não falava com eles...” (excerto 15) e “eu nem conheço as pessoas e ele vai colocando lá...” (excerto 16). Essas falas permitem uma compreensão sobre o direito de privacidade do *Orkut*, significando que nem todas as pessoas que aparecem nessa rede de relacionamento são pessoas confiáveis e, desse modo, os participantes reagiram e denunciaram. Sendo assim, é nos discursos que as pessoas veiculam suas percepções, suas crenças e seus valores, visões de mundo, ideologias diferentes etc., expressando seu ponto de vista a favor ou contra determinados valores.

Essa perspectiva discursiva de leitura acerca do posicionamento perante o tema foi confirmada nas vozes de P1 e P2 respectivamente, apresentadas na epígrafe deste capítulo (“aprendemos discutindo” e “atividades discursivas que requer que a gente dialogue”). Para Cristóvão (2001a) e Machado (2009), a leitura é uma atividade social que permite a discriminação dos conhecimentos que os alunos ainda não têm, além disso, eles devem ser incitados a estabelecer relações necessárias entre seus conhecimentos prévios e as informações que o texto traz.

Nas notas de campo realizadas durante a aplicação do Módulo 1, ao comentarmos sobre a ideologia presente na reportagem, percebemos que ficou claro para os participantes da pesquisa a negligência do *Google* ao não denunciar crimes a polícia, optando pelo seu não-envolvimento na situação – uma vez que o interesse do *Google* é fazer publicidade.

Outra asserção que comprova a consciência crítica dos participantes sobre os direitos humanos foi retirada do questionário aplicado sobre o Módulo 2. Nele, ao interrogarmos a que situações sociais a reportagem está relacionada, P1 reagiu: “Pedofilia, pedófilos usam o *Orkut* para aliciar jovens e os sequestrar e abusar

sexualmente suas vítimas”. Nessa fala, P1 comenta o tema pedofilia reconhecendo a problemática social e como ela atinge a sociedade por meio do *Orkut*. Nessa perspectiva, o tema colabora para a construção de sentidos da reportagem (a pedofilia é um problema social).

De modo semelhante, nas aulas áudio-gravadas, durante o Módulo 3, P1 tem o mesmo posicionamento nas questões lançadas, (4 – atividade “d” – e 5), *4.d. Who is speaking in the paragraph 8 and what is being discussed?*, *5. According to the text, why the success of Orkut has become a popular vehicle for child pornographers, pedophiles and racist and anti-semitic groups?*²², e que trataram do conhecimento sistêmico sobre o texto. P1 expressou o seguinte:

Excerto 17 P1: o fato do Google se negar a dar informações sobre os pedófilos que usam a internet para aliciar crianças...

.....
porque fica mais fácil de aliciar menores... e ninguém sabe quem é ninguém... e o Google ainda por cima se nega a dar informações de qual computador... e também no caso de um desses usuários estar em uma Lan House ainda mais difícil identificar...

P1, ao expressar seu ponto de vista sobre as violações no *Orkut*, assume um posicionamento diante do texto. Desse modo, a atividade afasta-se da visão estruturalista ou tradicional da linguagem na qual o texto é entendido enquanto código e usado para o ensino de regras gramaticais. Acreditamos que esse posicionamento envolve um saber crítico que ultrapassa os saberes provenientes do texto, evidenciando não apenas o conhecimento sistêmico da língua, mas o conhecimento de mundo. É nesse sentido que entendemos a reflexão de Coracini (1999), ao postular que a construção do significado é

²² 4.d. Quem está falando no parágrafo 8 e o que está sendo discutido?

5. De acordo com o texto, por que o sucesso do Orkut tornou-se um veículo popular para crianças, pornografias, pedófilos e grupos racistas e anti-semistas?

social e se dá a partir de uma pluralidade de sentidos, ou seja, do conhecimento de mundo de cada indivíduo em sociedade.

Nas aulas áudio-gravadas, durante a aplicação do Módulo 4, que foi dedicado às atividades de linguagem, foi possível perceber o engajamento discursivo frente ao tema discutido entre P1 e P4 acerca da temática vivenciada na reportagem. Vejamos os excertos a seguir:

Excerto 18 P1: eu estava estudando o texto do *twitter*... ele demonstra que muitas pessoas fazem o *twitter* [...] seguem menos de 100 pessoas e menos de 100 seguem a pessoa... eu tenho um com 232 pessoas subindo cada vez mais porque é dedicado ao Justin Bieber... há vários dedicados a Justin Bieber... mas eu consegui... agora... no outro... tenho 43 [...] o tema sou eu mesmo... mas eu não fui tão popular mais no outro [...] são muitos fãs aqui no Brasil e no mundo... um segue o outro até conseguir que o Justin Bieber lhe siga... entendeu? ... todo mundo quer que ele siga porque se ele segue a pessoa a pessoa pode mandar mensagem para ele... eu já tentei muitas vezes que ele me siga... ai eu coloquei lá *you're the best... Justin...* mas é muita gente quando ele está no *twitter* [...] ele tem 5.898,000 mil seguidores...

Excerto 19 P4: o MSN é a coisa mais lesa [...] tem uma página aberta diferente do Orkut...

Percebe-se que P1 e P4 discutem o tema tecnologia apresentado na reportagem e P1 traz para a discussão informações sobre o artista canadense Justin Bieber no *Twitter*, se expressando na sua língua materna e em língua inglesa. Observamos que esses participantes buscam uma interação com redes sociais contínua fora da escola, seja pelo *Twitter* seja pelo *Orkut* e de forma interativa.

Conforme Bakhtin (2006), apresentado no Capítulo I, os gêneros discursivos são altamente responsivos. Os sujeitos são moldados pelo externo e constroem seus próprios significados do que leram, ouviram, escreveram ou falaram, o que possibilita entender o agir e o interagir das pessoas no mundo. Nesse sentido, é necessário desenvolver os conhecimentos trazidos das práticas sociais e que, muitas vezes, são negligenciados no ensino de inglês na escola pública, substituídos por longos exercícios gramaticais isolados para cumprir o programa curricular.

Tal prática de ensino denominada estruturalista ou tradicional silencia a visão crítica dos aprendizes, tornando a aula cansativa, marcada por uma prática mecânica do ensino de línguas. Ao contrário dessa visão, o texto, de modo geral, se inscreve num contexto discursivo e ideológico, o que envolve considerar os valores, o reflexo das crenças e o mundo social em que os sujeitos estão inseridos, conforme defendido por Coracini (1999), Grigoletto (1999), Cristóvão (2001a e 2008a), e (BRASIL, 1998).

Em suma, ao analisar os dados provenientes das notas de campo, das gravações das aulas em áudio, da discussão em grupo e do questionário, percebemos que os participantes resgatam seu conhecimento prévio sobre o tema. No entanto, as atividades também possibilitaram observar que novas informações contribuíram para o desenvolvimento das discussões em sala de aula como relata P1 no excerto 15.

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

3.2.3 Engajamento discursivo

Conforme esclarecemos, o engajamento discursivo diz respeito à capacidade do sujeito se envolver e envolver outros no discurso por meio da leitura em LE. Passemos a observar as 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-leitura²³ por serem mais longas, nas notas de campo, observamos que esse momento proporcionou o envolvimento dos participantes sobre as imagens criadas pelo enunciador e pelo repórter. Os participantes emitiram reação com relação à reportagem ao identificar que o repórter dialoga com seu enunciador e, assim, a leitura avançou numa perspectiva dialógica.

²³ Essas atividades foram discutidas na subseção 3.1.3 “Fases de leitura” no tópico pós-leitura (cf. Anexo B).

No questionário pós-aplicação do Módulo 1, foi possível perceber nas respostas de todos os participantes como 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 aprofundar no assunto. Tal fato comprova que houve aprofundamento do tema por meio de discussão.

Esse engajamento discursivo das atividades de pós-leitura também é evidenciado na discussão áudio-gravada quando questionamos sobre quais as atividades que favoreceram a discussão da leitura²⁴. Vejamos as respostas de P1, P2 e P3:

- Excerto 20 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 21 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 22 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, que 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 20). Esse dizer comprova a perspectiva sociointeracional, porque há uma consideração das contribuições dos interlocutores.

²⁴ Em virtude de não termos gravado as aulas dos Módulos 1, 2, e parte do Módulo 3, interpretamos que tais dizeres se referem a esses dois módulos iniciais, pois nas notas de campo é possível perceber que houve essa interação.

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 19) e “a gente debatia, dialogava e é através do diálogo ficou mais fácil” (excerto 20), 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 defendido por Mascia (2005). Esse envolvimento no discurso permite 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 esse engajamento diante das atividades, pois cada participante se responsabilizava por uma, duas ou três atividades, otimizando momentos de discussão sobre o tema, ou seja, momentos de 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), é 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, 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 report is this? Why?*, 3. *Is there a chronological time in this report? Why?*, 4. *Does long paragraph help the understanding of the text? And what about short paragraphs?*²⁵). Vejamos os dizeres de P1, P2 e P4.

Na primeira e segunda questão 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

²⁵ 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?

respondeu: “ajuda muito...eu acho melhor que os parágrafos curtos...os curtos tem menos detalhes e menos interessantes e os parágrafos longos ajuda muito tem mais detalhes.”

Como posto no Capítulo I desta dissertação, 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). Com isso, 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.

Na discussão áudio-gravada, quando interrogado sobre quais atividades contribuíram para a compreensão da reportagem, P4 afirma: “o 3º módulo... muitas palavras que ajudam que eu já conhecia”. Consideramos tal escolha deve-se ao fato de P4 estar mais familiarizado com o contexto de produção da reportagem, e, desse modo, suas expectativas de engajamento estão mais presentes nos módulos finais, ou seja, 3 e 4. Por esse exemplo, as atividades que propiciaram uma exploração das palavras já conhecidas ou das cognatas, no módulo 3, reforçaram os questionamentos de interpretação do texto e favoreceram, sob o prisma de P4, o engajamento discursivo pretendido na LE.

Compreendemos que as seções “Conhecimento de mundo”, “Conhecimento de organização textual” e “Conhecimento sistêmico”, no Módulo 3, reforçaram os Módulos 1 e 2 com relação ao tema e as características da reportagem. Por exemplo, na seção “Conhecimento de mundo”, discutimos sobre: as características desse gênero, como se elabora uma reportagem, questões de interpretação do tema, temas para pesquisa etc. Essas retomadas das atividades anteriores, nos termos de Dolz e Schneuwly (2004), são relevantes porque oferecem aos alunos chances de sucesso no ensino-aprendizagem na escrita e leitura, aqui, na leitura de reportagem em LE.

No questionário, ao perguntarmos sobre as diferenças entre notícia e reportagem, estudadas no Módulo 2, os participantes responderam o seguinte: “sim, notícia é um resumo... e reportagem mais um pouco... mais além... explicando os mínimos detalhes” (P1); “sim” (P2); “sim, notícia temporária momentânea... e reportagem busca raiz do fato acontecido” (P3); e, “não” (P4). Observamos que P1 e P3 se posicionam de forma coerente acerca das diferenças entre ambas, no que diz respeito ao detalhamento da reportagem, explicando a notícia como momentânea e a reportagem como sendo mais detalhada, atendendo aos objetivos da atividade. Entretanto, P2 e P4 não esclareceram de forma significativa a diferença entre os dois gêneros. Porém, na discussão áudio-gravada, eles posicionam-se de forma contrária, com relação à mesma questão. Vejamos:

- Excerto 23 P1: a notícia é um pouco do resumo de uma reportagem e a reportagem ela vai mais adiante... ela vai mais profundamente... ela pesquisa mais... aprofunda mais é melhor a reportagem do que a notícia...
- Excerto 24 P2: a notícia ela é mais momentânea... é mais da hora que aconteceu aquilo... é uma coisa mais perto e a reportagem é uma coisa mais a fundo... ela procura saber todos os fatos que aconteceram...
- Excerto 25 P3: como eu já falei antes... a reportagem busca raízes e a notícia é instantânea é o fato...
- Excerto 26 P4: reportagem relata fatos ela dá informações e notícia [...]

Os depoimentos acima citados nos excertos 24 e 26 são bem mais consistentes do que as respostas do questionário. Embora tais diferenças tenham sido bastante enfatizadas, no Módulo 2, as mesmas foram retomadas nos Módulos 3 e 4. Desse modo, as diferenças entre notícia e reportagem estão explicadas em um quadro no Módulo 2. Assim, cremos que esse quadro pode ter facilitado a compreensão sobre os dois gêneros para os participantes desta pesquisa.

Os três primeiros participantes explicam, de forma clara, a diferença entre os gêneros notícia e reportagem. Contudo, observamos que P4 emitiu suas impressões, afirmando que a reportagem dá informações. Tal concepção pode ter sido proveniente do reforço que os Módulos 3 e 4 propiciaram, pois na resposta ao questionário ele afirmou que não havia entendido a diferença entre notícia e reportagem, no módulo 2. Percebe-se que a discussão em sala de aula pode também ter favorecido a compreensão sobre a reportagem. Como visto no Capítulo I, a discussão determina uma prática questionadora de ensino de leitura e colaborativa de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (CORACINI, 1995).

Com base na pluralidade de sentidos que o texto assume na leitura discursiva, perguntamos no questionário acerca do Módulo 2, se o confronto com outros textos colaborou para a compreensão da leitura do texto em estudo. As respostas obtidas foram: “Sim, porque as [há] semelhanças e as [há] diferenças, e eu acho que os textos nos ajudam muito na compreensão da língua” (P1); “Sim, pois quanto mais detalhado é o texto melhor” (P2); “Sim, pois podemos discutir um pouco sobre o tema dado” (P3); e, “Sim, porque agente entende” (P4).

Diante do exposto, inferimos que os participantes desenvolveram um “conhecimento intertextual” (BRASIL, 1998, p. 31). O confronto com textos diferentes, no Módulo 2, do gênero reportagem e notícia, tratando do mesmo tema levou os participantes a estudarem outros fatos sobre crimes de pedofilia que possibilitaram o engajamento discursivo e facilitaram a compreensão da reportagem em estudo, uma vez que o conhecimento de organização textual do gênero foi reforçado por meio do título, do lide, do detalhamento das informações, da divisão de seções, etc.

Na perspectiva da leitura discursiva, os PCN-LE (BRASIL, 1998) esclarecem que as atividades de compreensão de leitura devem permitir ao aluno que ele emita suas impressões e avalie criticamente as ideias do autor. Para confirmar a asserção acerca das habilidades que os participantes adquiriram sobre o tema e sobre o gênero

reportagem, foi solicitado a eles, na discussão áudio-gravada, que falassem (com suas próprias palavras) o que aprenderam sobre o tema e sobre o gênero reportagem.

Vejamos as respostas:

- Excerto 27 P1: tem tantas coisas quando a *internet* nasceu... quando foi encontrada... quem foi o inventor do *Orkut* e outras... reportagem nós aprendemos não só eu... mas creio que todos aqui aprendemos é uma coisa mais detalhada do que a notícia... detalha mais... é... coloca fatos dizem a onde foi... como foi... quem foi e por ai em diante...
- Excerto 28 P2: aprendi sobre reportagem... a gente aprendeu muito que [...] às vezes é bom ler ela toda do que ler só começo porque embora a parte mais importante venha no começo... a gente tem que procurar saber mais dos fatos... aí na reportagem mesmos que o começo seja em cima sempre é bom ler o resto pra saber do que realmente aconteceu [...] esses textos nos deram muitas informações como se diz [...] acho que todos os textos... eles nos mostram um fato que aconteceu sobre tecnologia a gente aprendeu muito sobre os *websites* que fazem parte da tecnologia é a gente aprendeu sobre *Orkut* quem fez o *Orkut* muitas coisas também...
- Excerto 29 P3: o tema muitas coisas eu não sabia assim [...] que o *Google* tava escondendo as pornografias e não sabia também que ele tava... não querendo liberar essas informações ele tá protegendo [...] a reportagem busca raízes... busca o fato...
- Excerto 30 P4: aprendi que a gente tem de ter cuidado ao usar o *Orkut* não dar muitos detalhes da sua vida a gente estranha que você não conhece e a reportagem relata fatos...

As informações obtidas nos excertos 27 e 28 nos remetem, de alguma forma, aos Módulos 1 e 2, e comprovam que ocorreu uma compreensão sobre as atividades que exploraram o tema e o gênero reportagem porque os participantes mencionaram informações que até, então, eles desconheciam. Por exemplo, P1: “quando a *internet* nasceu, quem foi o inventor do *Orkut*, a reportagem é uma coisa mais detalhada...”; P2: “a gente aprendeu muito sobre os *websites* que fazem parte da tecnologia, a gente aprendeu sobre *Orkut*”). Percebemos que mesmo considerando os conhecimentos prévios dos participantes, eles construíram outros conhecimentos a partir da reportagem, como mostram os excertos (*internet*, inventor do *Orkut*, detalhamento, *websites*,

tecnologia, *Orkut*), por isso, cremos que as atividades de leitura facilitaram o engajamento discursivo dos participantes.

Nos excertos apresentados, 27 a 30, P1 e P2 centraram-se mais no conhecimento do gênero reportagem e em algumas informações específicas do texto. Já P3 e P4 trouxeram informações adquiridas por meio da socialização entre a pesquisadora/alunos, alunos/alunos, tornando visível a consciência crítica sobre os fatos reportados, tais como: a negligência do Google e a conscientização sobre os perigos no *Orkut* (P3: “eu não sabia assim [...] o *Google* tava escondendo as pornografias”; P4: “eu aprendi que tem que ter cuidado no *Orkut*”). Novamente, os participantes nos revelaram conhecimentos que obtiveram a partir da reportagem, das discussões em sala de aula, projetando coerência sobre o tema e consciência crítica sobre os fatos.

Com relação à consciência crítica sobre o tema, percebemos que P3 desconhecia o fato de o *Google* não estar repassando as informações dos infratores à polícia. Além de adquirir uma informação nova, ele realiza uma leitura crítica e ativa do texto: “não sabia também que ele tava, não querendo liberar essas informações ele tá protegendo.” Desse modo, considerando o objetivo do gênero reportagem que é informar, buscando saber as raízes e os desdobramentos do fato, fazer uma investigação do acontecimento e recuperar informações que ainda não são de conhecimento do público, podemos afirmar que, pela resposta de P3, tal objetivo foi alcançado.

As questões relativas aos conhecimentos linguísticos presentes no Módulo 4 foram retomadas durante a discussão áudio-gravada, pois pretendíamos saber que efeitos de sentidos determinados componentes linguísticos (escolhas lexicais, ação verbal, conectivos) contribuem para a contextualização do texto. Percebemos que para nossos participantes, os conhecimentos linguísticos contribuíram para a compreensão geral do texto, como podemos notar nos excertos a seguir:

- Excerto 31 P1: os verbos as palavras e conectivos eles nos ajudam a compreender um pouco do texto... a raciocinar um pouco mais da história [...] foi bom também porque ensinou um pouco dos tempos verbais *present and past perfect* e pronto...
- Excerto 32 P2: por ser uma língua que não temos muito conhecimento essas palavras nos ajudavam a ter mais ou menos uma noção do que está acontecendo ali... mesmo que a gente... assim eu pelo menos por eu já ter mais ou menos um conhecimento... um pouco de conhecimento da língua eu já sei olhando assim por cima... eu já entendia mais ou menos do que estava falando ali [...] o discurso direto ele é mais pessoal mesmo a pessoa não estando ali ele diz que foi ele que falou aquilo e o indireto é mais aquela coisa de narração mais não sei quem falou isso e na reportagem o discurso direto e indireto é mais usado só que por ter alguma fala que não queira ficar responsável por ela é... bota o discurso direto que fala a fala sempre que fala aquilo...
- Excerto 33 P3: sem as palavras tudo a gente não teria texto e com essas palavras a gente discutia e entendia... eu aprendi os verbos... as palavras que eu não sabia o sentido o discurso direto e indireto e o discurso direto é própria voz da pessoa que está relatando já o indireto é a interpretação da pessoa que está falando na reportagem tem a própria voz e o repórter não se responsabiliza pela interpretação da fala...
- Excerto 34 P4: eu consegui responder todas as perguntas foi fácil pelas explicações e a gente já tinha lido o 1º texto e já tinha como saber o que ia responder as questões...

Como está dito na voz de P1, o estudo da linguagem “ajuda a raciocinar um pouco mais da história.” Em outras palavras, o conhecimento da língua ajudou P1 a pensar sobre o texto. P2 refere-se também ao conhecimento prévio da língua: “por eu já ter um pouco de conhecimento da língua eu já sei olhando assim por cima, eu já entendia mais ou menos do que estava falando ali”, assim como P3: “sem esses aspectos linguísticos, não haveria texto.”

Acreditamos que o conhecimento linguístico que os participantes já tinham da língua e a ênfase dada à função desse conhecimento, no Módulo 4, facilitaram a compreensão do texto. P3, ainda, menciona sobre a diferença entre discurso direto e indireto, ao afirmar que, no discurso direto, o repórter “não se responsabiliza pela interpretação da fala.” Esse tipo de discurso na reportagem adquire um valor

interpretativo: o da “não-responsabilidade” pela voz alheia, pois se trata de uma citação e serve de testemunho para a comprovação dos fatos (ex: a fala do próprio repórter e personagens). Na fala de P4 fica subentendido que os Módulos 1 e 2 e as explicações da pesquisadora possibilitaram seu desenvolvimento nas demais atividades “eu consegui responder todas as perguntas foi fácil pelas explicações e a gente já tinha lido o 1º texto e já tinha como saber o que ia responder as questões.”

Sendo assim, os participantes recorreram também às palavras conhecidas ou cognatas como estratégia de leitura para alcançar a compreensão do texto. Como já vimos no Capítulo I, esse conhecimento da língua é denominado de sistêmico, segundo os PCN-LE (1998).

No mesmo Módulo 4, na seção “Questões sobre aspectos linguísticos”, ao perguntarmos qual o sujeito do verbo *has made* e *has generated* e qual o efeito causado pelo *present perfect* na construção dos significados do texto (questão 1, atividade “c”), obtivemos nas aulas áudio-gravadas a seguinte reflexão:

Excerto 35 P3: porque através desse sujeito... a gente entende... fica mais fácil de compreender o texto...

Excerto 36 P1: o *present perfect* acontece no passado... ai ele continua acontecendo...
é o *present perfect*: aconteceu no passado... mais ai tende a acontecer...

Conforme podemos observar, P3 entende que pelo sujeito se compreende o agente da ação verbal e isso redimensiona a construção de sentidos do texto. P1 refere-se ao sentido dessa ação verbal como sendo relevante na compreensão do texto: “é o *present perfect*: aconteceu no passado... mais aí tende a acontecer..)”, dizer que remete a ideia de que se aprende gramática a partir de um contexto de produção.

Na questão 2, na mesma seção “Questões sobre aspectos linguísticos”, ao questionarmos qual a relação dos verbos *approached*, *gossiped*, *named*, *estimated*, *founded*, *said* etc.(atividade “c”) com a reportagem, P1 argumentou, na áudio-gravação das aulas, que tais verbos “dizem o que as pessoas estavam fazendo em que momento

ou em outras ocasiões”. Em outras palavras, inferimos que P1 refere-se ao sentido que as ações verbais assumem quando inseridas em um momento sócio-histórico que os fatos acontecem.

A ação verbal do *present perfect* remete ao trabalho com o conhecimento sistêmico, bem como às capacidades linguístico-discursivas defendidas por Dolz e Schneuwly (2004), que, na reportagem, permitem-nos discutir os aspectos de textualidade, tais como: elos coesivos, coerência, léxico, gramática etc., favorecendo a construção dos significados do texto.

Partindo para a discussão da atividade final²⁶ que trata dos conhecimentos adquiridos pelos participantes sobre o gênero reportagem, perguntamos a P1 como ele havia lidado com a reportagem *Twitter slows while usage expands, report says* (O Twitter se desenvolve devagar enquanto seu uso se expande globalmente, afirma relatório) (Anexo F). Vejamos os pontos relatados:

- Excerto 37
- P1: eu olhei o texto primeiramente pela manchete que é a *headline* pra olhar como é... já dá pra perceber na *headline* é falando sobre o *twitter*... do crescimento do *twitter*... depois vem o lide porque num é separado eu identifiquei onde está um pouco do resumo do texto e o corpo do texto que nos explica mais detalhadamente o clímax e tem outros...
- P: o que você achou da questão da pirâmide lá? Você achou como funciona aí? ... ele começa logo com o clímax da notícia ou o clímax vem no final como é que você viu que é? O que você achou?
- P1: eu coloquei o lide mais é a parte mais quente do texto...
- P: a parte muito o quê?
- P1: quente porque explica um pouco o crescimento do *twitter* e por aí eu coloquei o lide...
- P: o que você tem mais pra falar dele?
- P1: esse texto fala muito do *twitter*... o tema é o crescimento do *twitter* porque nesse texto aqui ele afirma que é baixo o crescimento do *twitter*...
- P: o que mais? e o tempo verbal... por exemplo... aquelas perguntas todas lá então? como? o que? quando? onde? você conseguiu responder todas elas?
- P1: sim... quando 19 de janeiro de 2010... é onde? é quem?o *twitter*...

²⁶ Lembramos que, nessa atividade final, cada participante escolheu um texto para mostrar como os conhecimentos adquiridos durante a aplicação da sequência didática poderiam ser mobilizados.

aqui... tem *Twittersphere*... é como? pela reportagem ai onde? e esse texto aqui eu adorei ele foi muito bom de compreender porque eu gosto de usar o *twitter* ai eu me interessei pelo tema... ai é muito bom fala aqui do crescimento das pessoas no *twitter*... do percentual...

P: mostre para mim a parte que você achou interessante?

P1: é o lide, eu creio que o *twitter* está subindo tanto quanto o *orkut*...

P: e esse trabalho todo que foi feito... o que você achou? o que mudou em você enquanto aluno? enquanto estudante? enquanto pessoa? como ajudou a você a pensar em algumas coisas... pensar sobre o assunto? o que será que mudou, assim...?

P1: é apareceu mais interesse na língua inglesa em mim...

P: ah! é?

P1: porque eu adoro a língua inglesa, ai...sempre eu venho fazer os cursos aqui... ai... eu fiquei ainda mais interessado porque inglês é ótimo...

Com relação à atividade final, o primeiro olhar do participante foi para o título ou manchete. Segundo Bahia (1990), o título corresponde à síntese, ao anúncio do fato em si, aspecto que, a nosso ver, possibilitou a compreensão do texto para P1. A partir dele, o participante acionou conhecimentos prévios trabalhados nos Módulo 1 e 2, levantou hipóteses (“está falando sobre o *Twitter*”), identificou o lide e o clímax que, de fato, trata do percentual e do crescimento do *Twitter* (ver Anexo F) e, nesse caso, está em uma pirâmide invertida.

Após a fase inicial de pré-leitura, P1 fez inferências, checkou suas hipóteses quando comentou de forma mais clara sobre o tema e avançou na leitura, identificando o lide como sendo a parte mais interessante da reportagem. Ao falar que se interessou pelo tema, P1 articulou informações de seu conhecimento prévio com aquelas que o texto traz, dialogando com os sentidos produzidos pelo texto, engajando-se discursivamente na leitura. Em seguida, ele afirmou que todo o trabalho que foi feito na sequência didática o fez ter mais interesse pela língua inglesa, afirmando: “nós aprendemos discutindo...”

Com o objetivo de investigar sobre o engajamento discursivo e perceber o posicionamento do aluno diante do texto sobre os conhecimentos adquiridos fizemos a mesma pergunta que direcionamos a P1 para P2: Como você lidou com esta reportagem? Na sua discussão sobre a reportagem escolhida, ele afirmou que:

Excerto 38

P2: meu texto fala sobre Miami é que é um estilo muito popular das pessoas que morava na Florida e E.U.A... Miami é muito procurado por causa da *night*... das noites badaladas... da moda... do mundo *fashion*... assim em geral de tudo... ai vem falando aqui sobre os *shoppings* de lá que são muito conhecidos que tem todas lojas que você precisar... tem a praça de alimentação que tem um dos melhores restaurantes do mundo ... e lá você não precisa ficar andando muito porque tem *Lincoln Road Mall* você vira a esquina e tem outro *shopping* você não precisa ficar procurando, mesmo que você acha aquele que você quer, naquela loja... naquele *shopping*... você não precisa andar muito para achar outro é só dobrar a esquina... aqui fala sobre a exploração muitas coisas sobre a política... o FBI que é uma melhores polícias do mundo... e na outra página tem falando sobre moda... biquínis... os acessórios *fashion* que foram produzidos lá... e aqui tem falando sobre o Triângulo das Bermudas...

P: é outro texto? e o que falam sobre o Triângulo das Bermudas?

P2: falam de lendas... estórias que aconteceram lá... o que é de fato... o que é detalhes... fala mais sobre estórias... assim... lenda e só...

Todas as informações mencionadas por P2 constam na reportagem (ver Anexo F). Nesse sentido, o texto em debate “Seja bem-vindo a: Miami” é marcado por um contexto cultural, pois apresenta aspectos da vida social do lugar, retratados na voz do participante. Além disso, P2 utilizou seu conhecimento prévio e fez uso de palavras cognatas na sua discussão demonstrando algum conhecimento sobre a língua inglesa (*shoppings, night, E.U.A, fashion*).

Desse modo, percebemos que P2 fez uso das estratégias estudadas nos Módulos 1 e 2²⁷, fazendo uma interpretação das fotos, das palavras conhecidas e das seções que dividem o texto e possibilitam o entendimento do assunto de modo geral. Na discussão de P3, a linguagem não verbal foi um dos fatores que favoreceu a compreensão da reportagem escolhida (O *Orkut* está em apuros? O *Facebook* simplesmente dobrou no Brasil e na Índia – Anexo F), como veremos a seguir:

²⁷ Lembramos que, no Módulo 1, enfatizamos as condições de produção do texto (título, tema, autor, publicação, destinatário, suporte, recursos não verbais) e, no Módulo 2, abordamos as características da reportagem (*headline*, lide, corpo do texto, foto), bem como as diferenças entre notícia e reportagem.

Excerto 39

P3: eu entendi que o facebook é mais usado na Índia do que no Brasil por causa dos gráficos [...] porque se fosse eles eu não distinguia se era o mais usado... até porque tem outras palavras que eu não conheço...

P: tem palavras que não conhece? Então... ai... você foi direto para o gráfico?

P3: eu fui para o gráfico diz que o facebook no Brasil são só um milhão de pessoas que usam... e já Índia são mais de seis milhões de pessoas que usam o facebook e pela linguagem não verbal ficou mais fácil de entender... ajuda a compreender o texto...

P: o que mais você pode falar da estrutura? tem lide?

P3: esse texto aqui tem a data que ele foi publicado... o título e outro parágrafo...

P: o que mais você identificou?

P3: assim...muitos números, tem lide... só...

P: alguma outra informação você poderia comentar? não? algum parágrafo que foi mais fácil que você entendeu mais?

P3: não... porque tem palavras que eu não conheço... conheço poucas palavras aqui...

P: mas está falando do *twitter*? é isso?

P3: facebook tem mais usuários na Índia do que no Brasil...

As informações trazidas por P3, no excerto 37, estão coerentes com o texto escolhido por ele para ser apresentado como atividade final (*Is Orkut in Trouble? Facebook just doubled in Brazil and Índia – Anexo F*). De fato, de acordo com o texto, o *Facebook* é mais usado na Índia do que no Brasil e, no Brasil, o *Facebook* possui mais de um milhão de usuários (*Its growth has continued in June, and today Facebook has just crossed the 1 million active user mark in Brazil for the first time ever – up 100% in the last 45 days*)²⁸.

No entanto, o aumento do uso da referida rede de relacionamento (*Facebook*) não aconteceu em um percentual tão elevado de seis milhões, como foi dito por P3, mas por volta de três milhões e quinhentos. Sendo assim, P3 usou conhecimentos adquiridos no curso, especificamente nos Módulos 1 e 2. A leitura prévia dos gráficos ajudou-o a levantar uma informação: *Facebook* tem mais usuários na Índia do que no Brasil (“Eu fui

²⁸ Seu crescimento continuou em junho e, hoje, o *Facebook* acaba de cruzar a marca de um milhão de usuários ativos no Brasil pela primeira vez - até 100% nos últimos 45 dias. (tradução nossa).

para o gráfico [...] e pela linguagem não-verbal ficou mais fácil de entender, ajuda a compreender o texto”). Desse modo, P3 avalia os conhecimentos prévios, checa as hipóteses e, por fim, confronta os resultados produzidos.

Também durante a atividade final, na qual os participantes apresentavam suas impressões sobre diferentes textos, para P4, que se responsabilizou pelo texto *Reports claim twitter down due to Iranian hacking* (Relatórios afirmam que o uso do *Twitter* baixou devido às atividades de *hackers* iranianos – ver Anexo F), a linguagem não verbal foi o fator central para a compreensão da leitura da reportagem. De acordo com nossa apreciação, o fato de P4 ler menos textos em inglês²⁹ fez com que ele tenha se apropriado menos do léxico e mais das imagens em sua leitura, diferentemente de P1 e P2 que leem mais textos informativos em inglês.

Fazendo uso, então, dos múltiplos elementos visuais que a linguagem não verbal oferece, P4, em seu depoimento final sobre a reportagem, afirmou:

Excerto 40 P4: eu entendi que o texto está falando sobre o *twitter*...
P: no dia do lançamento do *twitter* o que foi que aconteceu? essa bandeira de que país é?
P4: dos iranianos...
P: e o que foi que aconteceu nesse dia que o *twitter* foi lançado? aí... então... os iranianos fizeram o quê? e o título?
P4: repórter declara que o *Twitter*... eu consegui identificar algumas palavras que eu já conhecia e outras não... esse texto é pequeno mais é difícil...
P: e as imagens?
P4: é um texto verbal e não verbal porque ele tem palavras e fotos... ajuda mais a compreender o texto...

Percebemos que P4 utilizou a estratégia de observação das imagens e do reconhecimento de palavras cognatas. Ele adquiriu essa estratégia a partir do Módulo 2, que trata das características do gênero reportagem. Sendo assim, o participante

²⁹ Cf. Capítulo II.

reconheceu que o tema da reportagem se tratava do *Twitter* a partir da contextualização vivenciada nos módulos e do seu conhecimento prévio sobre o assunto.

Notamos que P4 tende a ter mais dificuldades por ler menos textos em inglês e, em suas palavras, afirmou: “É um texto verbal e não verbal porque ele tem palavras e fotos... ajuda mais a compreender o texto.” A reportagem é um gênero que permite essa variedade de opções de leitura pela sua função de chamar a atenção do leitor por meio do título, das seções, das fotos, que procuram atrair o leitor, por isso sua estratégia de compreensão enfocou as palavras cognatas e as ilustrações.

No questionário aplicado sobre o Módulo 4, perguntamos se os participantes saberiam distinguir uma reportagem de outros textos e se poderiam justificar sua resposta (questão 5). Eles responderam o seguinte: “sim, reportagem é o que busca raízes e a notícia indica só o fato” (P3); e, “sim, porque a reportagem dá mais fatos que a notícia” (P4). Embora P1 e P2 não tenham argumentado ou justificado o conhecimento adquirido acerca do reconhecimento do gênero (P1 forneceu uma resposta incompleta e P2 não respondeu), eles argumentaram sobre a reportagem na conversa áudio-gravada. Entretanto, P3 e P4 justificaram no questionário claramente que a reportagem busca raízes e tal saber pode ter sido adquirido durante a aplicação do Módulo 2, no qual utilizamos um quadro comparativo entre notícia e reportagem para discutirmos acerca das diferenças no decorrer das atividades.

Para comprovar a asserção de que os participantes adquiriram conhecimentos sobre a reportagem na aplicação dos Módulos, questionamos se e como o minicurso os ajudaria no futuro e qual avaliação faziam sobre todo o estudo realizado. Obtivemos os seguintes relatos dos participantes:

Excerto 41 P1: vai nos ajudar primeiramente com todas as etapas dos módulos cada um vai ajudar um pouco porque o primeiro teve o lide que é um pouco do resumo... muitos aqui eu acredito que não sabiam agora sabe como é... aí... agora vão ler... lerem os textos e vão olhar o lide até eu não sabia o que era lide... aí ajuda muito na compreensão... o lide... a manchete... e esse curso foi muito bom porque nos ajudou a compreender um pouco da língua inglesa e também os tempos verbais do *present and past perfect*

tense...

- Excerto 42 P2: nos ajuda na leitura do texto e na discussão... eu achei muito bom porque embora eu não tenha vindo todas as aulas nos traz uma noção sobre a língua...
- Excerto 43 P3: vai nos ajudar na leitura no colégio... em casa em alguns livros... algumas reportagens que passa na televisão... boa...
- Excerto 44 P4: foi ótimo e nos ajudou muito a ler textos longos certo ((exclamou)) e é isso ajudou a tomar cuidado no *Orkut*...

P1 e P2 tiveram um bom desempenho em todas as atividades dos Módulos inclusive na discussão final da reportagem escolhida. Embora não tenham se posicionado no questionário sobre a distinção da reportagem de outros textos, eles afirmaram que a leitura de reportagem vai ajudá-los em sua vida futura.

Como vemos, aparentemente, dois tipos de conhecimento foram adquiridos pelos participantes: o primeiro envolve questões da organização textual, e o segundo à tomada de consciência sobre os perigos no *Orkut* (“cada um vai ajudar um pouco porque o primeiro teve o lide que é um pouco do resumo, muitos aqui eu acredito que não sabiam agora sabe como é, aí, agora vão ler” (P1); “Nos ajuda na leitura do texto e na discussão [...] nos traz uma noção sobre a língua” (P2); “vai nos ajudar na leitura no colégio” (P3); “E é isso ajudou a tomar cuidado no *Orkut*” (P4). Nessas formulações, os participantes deixam claro que adquiriram uma visão do gênero reportagem e que, posteriormente, esse conhecimento vai lhes servir em outras ocasiões de suas vidas.

Observa-se que a perspectiva de leitura discursiva favoreceu aos participantes a oportunidade de (re)significar os sentidos e ideologias presentes no texto e nas ideias do autor (CORACINI, 1995), ou seja, a aprendizagem foi favorecida pela desconstrução do tema, do gênero e da dimensão textual possibilitando o engajamento discursivo. Por fim, cremos ter mobilizado o desenvolvimento da consciência crítica da linguagem e de como ela é usada no mundo dentro de determinado contexto, de uma cultura, à luz de valores ou crenças trazidas pelos participantes.

A seguir, faremos uma avaliação da sequência didática e discutiremos suas limitações.

3.3 Avaliação da sequência didática

Nessa seção, avaliaremos as limitações da sequência didática no que se refere às dificuldades que os participantes sentiram quanto à compreensão das atividades e faremos alguns comentários sobre elas. Além disso, falaremos sobre os diferentes desempenhos dos participantes nas aulas, bem como sobre os aspectos positivos que as atividades proporcionaram.

Apesar de nossa sequência didática ter contribuído para o desenvolvimento da leitura em reportagem em inglês proporcionando momentos de engajamento discursivo na sala de aula, reconhecemos que houve limitação tanto na elaboração das atividades no que se refere a sua variedade quanto na quantidade de participantes que espontaneamente aceitaram participar do minicurso *Reading and Learning*³⁰.

Temos também que levar em consideração que no decorrer da aplicação da sequência didática observamos que P1, P2, P3 e P4 já traziam consigo conhecimentos prévios sobre o tema advindos das práticas sociais de linguagem (TV, rádio, *internet*, jornais etc.) e experiências com leituras de textos em língua inglesa (reconhecimento de palavras cognatas, levantamento de hipóteses a partir do título, leitura de imagens), o que facilitou termos alcançado resultados positivos na maioria das atividades.

Urge começarmos pelas dificuldades que os participantes sentiram ao questionarmos, na discussão áudio-gravada, sobre quais atividades eles tiveram mais dificuldades: “perguntas longas³¹ porque dificultava um pouco o entendimento do texto (...) essas perguntas tivemos mais dificuldades e a gente precisa raciocinar mais” (P1);

³⁰ Inicialmente, sete alunos estavam matriculados, mas apenas quatro deles concluíram o minicurso.

³¹ Essas perguntas referem-se à seção de pós-leitura.

“as maiores porque dificultam o entendimento e as menores a gente entende” (P2); “eu acho que nenhuma viu com o auxílio da professora” (P3), “eu achei umas difíceis e outras não...” (P4).

Essa dificuldade com relação às “perguntas longas” foi percebida pelos participantes também no questionário aplicado após o Módulo 1. P1 e P2 afirmaram que sentiram dificuldades em responder e compreender as perguntas “maiores”. P3 manteve a mesma posição, ao afirmar que o auxílio da professora o ajudou na compreensão das atividades, tornando a reportagem clara e compreensível. P4 fez menção à dificuldade de responder a questão que discute acerca de violações dos direitos humanos.

De fato as “perguntas longas” requerem mais raciocínio, como afirmam os quatro participantes, pois elas tentam problematizar o processo de leitura levando em consideração as condições de produção do texto e aspectos ideológicos que ele suscita. Entretanto, vemos a necessidade de se trabalhar com tais questões, uma vez que os alunos estão habituados a responder perguntas mais facilitadoras, que não exigem reflexão, nas aulas de inglês na escola pública. Assim, as perguntas consideradas difíceis pelos alunos foram aquelas que exigiam várias operações de reflexão, perguntas que exigiam que fossem além do que estava sendo dito.

No caso da reportagem trabalhada, foram incluídas questões que abordaram os “crimes” no *Orkut* com o objetivo de fazer emergir alunos pensantes e críticos. Essas questões, inspiradas em Mascia (2005), foram relevantes na sequência didática porque aprimoram o conhecimento de mundo aluno fazendo-o tomar uma posição frente ao tema propondo o desenvolvimento da construção de sentidos da reportagem.

Compreendemos que algumas questões merecem uma reformulação a fim de torná-las mais compreensíveis aos alunos, sobretudo aquelas que dizem respeito à construção de imagens (do repórter com relação ao leitor e vice-versa).

Nas aulas áudio-gravadas, P4 mencionou sentir dificuldades para entender a diferença entre narrar e argumentar, identificar o sujeito da oração, reconhecer jargões e

sentenças na voz passiva. Entendemos que mais exemplos deveriam ser mostrados a fim de ajudar na compreensão sobre esses aspectos.

Outra observação refere-se aos diferentes desempenhos dos alunos nas atividades. P1 e P2, seja nas aulas áudio-gravadas, seja nos depoimentos finais, alcançaram mais sucesso. A justificativa para tal fato remete às leituras prévias realizadas por eles em inglês (na *internet*, em jornais, em revistas). Enquanto que P3 e P4, por terem “menos” em inglês, necessitaram mais do auxílio da professora para a compreensão das atividades.

Essa diferença de desempenho com relação à leitura entre os alunos reforça a importância de promovermos o desenvolvimento do hábito de leitura numa perspectiva discursiva na Escola Pública, uma vez que por meio dela os alunos podem reagir criticamente frente aos problemas tratados no Brasil e no mundo.

P4 apresentou mais dificuldades que P3. Por exemplo, ele não conseguiu explicar de forma clara a diferença entre reportagem e notícia e sentiu dificuldades em falar da reportagem escolhida para a atividade final. No entanto, ele resgatou conhecimentos obtidos nos módulos sobre o gênero, por exemplo, apropriou-se da linguagem não verbal (título, fotos, cores, símbolos), que consideramos uma estratégia relevante para sanar algumas de suas dificuldades, pois, em sua avaliação final do minicurso, ele afirma ter adquirido um nível mais amplo de criticidade sobre os perigos do *Orkut*.

A prática de leitura é uma alternativa promissora para o ensino de inglês como defendido pelos PCN-LE, “a leitura atende as necessidades da educação formal” (BRASIL, 1998, p. 20) e o desenvolvimento do hábito de leitura por meio de textos informativos ou gêneros jornalísticos pode contribuir para ativação de conhecimentos a partir das crenças, valores e determinados modos de pensar e agir das pessoas.

Uma limitação observada em todos os módulos e, particularmente, no Módulo 4, foi a falta de diversidade de modelos de atividades, pois trabalhamos mais com um

formato de atividades que foram as perguntas e sentimos a necessidade de oferecer tipos variados de atividades (oficinas, pesquisas, cartazes, vídeos, exercícios lúdicos etc.). Essa perspectiva de variedade de atividades é defendida por Dolz e Schneuwly (2004, p.105) ao destacarem que é preciso considerar “um arsenal bastante diversificado de atividades” relacionados à leitura. Mesmo sabendo desse propósito diversificado de atividades, tivemos que considerar o fator tempo para executá-las. Entretanto, apesar da pouca variedade, entendemos que as atividades dos quatro módulos contribuíram para nosso propósito de propiciar o engajamento discursivo dos alunos.

Ainda com relação à variedade de atividades, no Módulo 4, por exemplo, nas atividades de linguagem, fizemos emergir a discussão sobre as vozes, a função dos verbos, os jargões. Entretanto, percebemos que deveria ter ocorrido mais enfoque nas ações verbais, no uso da linguagem e na utilização de expressões jornalísticas. A título de ilustração, o uso do *present* e *past perfect tenses* poderiam ter sido mais aprofundados de modo a reforçar a função desses tempos verbais no texto. Do mesmo modo, mais atividades explorando o uso da voz ativa e da voz passiva poderiam ter sido acrescentadas.

Outra limitação diz respeito aos instrumentos de coleta de dados, particularmente, o questionário. Embora tenhamos mencionado no Capítulo II que o questionário favorece uma alta taxa de retorno na pesquisa, percebemos que obtivemos um limitado retorno de respostas. Por outro lado, as notas, a áudio-gravação das aulas e a discussão áudio-gravada possibilitaram melhores condições para responder ao nosso segundo objetivo sobre as contribuições para melhorar a leitura do gênero reportagem por alunos do Ensino Fundamental.

Uma outra limitação desta pesquisa foi o fato de não termos gravado as aulas dos Módulos 1, 2, e parte do Módulo 3, para evidenciarmos mais claramente o engajamento discursivo dos participantes nas atividades da sequência didática. A gravação de todos os Módulos não ocorreu porque inicialmente não tínhamos a intenção

de pilotar as atividades e observar as reações dos participantes nas discussões sobre o tema viabilizado nas reportagens, somente ao longo das aulas percebemos a necessidade dessas gravações para a pesquisa. No entanto, consideramos também que essa limitação não compromete os resultados apresentados nessa análise, tendo em vista que ao aplicarmos as atividades, utilizamos notas de campo, questionário e discussão áudio-gravada, além da gravação de uma parte do Módulo 3 e de todo o Módulo 4, o que fez com que comprovássemos o engajamento discursivo na leitura de reportagem em LE.

De uma forma geral, os participantes reagiram ativamente na leitura frente aos problemas tratados na reportagem. Parece bastante evidente que as atividades realizadas nos módulos promoveram o engajamento discursivo dos alunos, pois além de reconhecerem algumas características do gênero, também se posicionaram diante do assunto tratado.

Vemos que, ao partilharem conhecimentos, os alunos fizeram negociações com o texto e, a partir das experiências prévias dos alunos, construíram conhecimentos em torno do gênero reportagem, do discurso jornalístico, e dos perigos do *Orkut*. O papel do clímax, por exemplo, ficou bem evidenciado, pois os alunos reconheceram que se trata da “parte atrativa que direciona o leitor ao final do texto”. Isto, a nosso ver, constitui um aprendizado significativo sobre o gênero em si. Cabe lembrar o fato de que eles trouxeram exemplos práticos sobre clímax encontrados em suas leituras e também em acontecimentos vistos na TV ou em programas de rádio. Nessa perspectiva, a partir do depoimento dos participantes, quando eles afirmaram que “aprendem discutindo” e que as atividades discursivas “requerem o diálogo”, cremos que compartilhamos conhecimentos que envolveram os alunos na interpretação da leitura por meio dos nossos esclarecimentos a respeito das atividades.

Observamos que os participantes reafirmaram nosso propósito de que as práticas discursivas de leitura em LE promovem uma promoção da cidadania por meio do

diálogo. Pensar num panorama dos conhecimentos que foram adquiridos pelos participantes é pensar nas ações por meio da linguagem, isto é, nos posicionamentos sobre o tema.

Assim, vimos que, por meio da discussão, vivenciamos situações autênticas que acontecem em sociedade, pois elas propiciaram a co-construção de significados sobre os perigos vivenciados na *internet*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos que nossa análise buscou responder a três objetivos, sendo um geral e dois específicos. O geral foi contribuir com a elaboração de material didático alinhado à proposta dos PCN-LE, por meio de uma sequência didática para o ensino de leitura do gênero reportagem em Língua Inglesa. O primeiro específico foi descrever como a sequência didática, elaborada em 4 módulos, apresenta convergência com a proposta dos PCN-LE. O segundo objetivo específico foi investigar se e de que forma a sequência didática contribuiu para melhorar a leitura do gênero reportagem por alunos do Ensino Fundamental.

No módulo 1, priorizamos uma contextualização temática sobre a reportagem, atividade que foi facilitada em virtude das contribuições trazidas pelos participantes acerca do tema “crimes no *Orkut*”. No Módulo 2, as atividades centraram-se nas características do gênero e nas diferenças entre notícia e reportagem. A compreensão do gênero foi intensificada por meio de textos complementares e de exercícios de comparação entre os gêneros. No módulo 3, reforçamos as atividades de interpretação, buscando oportunizar aos alunos à exposição a opiniões presentes na reportagem. Com isso, concluímos que as atividades que exploraram a estrutura da reportagem em forma de pirâmide possibilitaram uma contínua interação entre os participantes e os acontecimentos presentes na reportagem.

Finalmente, no módulo 4, realizamos atividades que priorizaram alguns aspectos linguísticos presentes na reportagem. Entretanto, conforme dissemos, percebemos a falta de variedade nas atividades que abordaram tais aspectos. Concluímos que as atividades nesse módulo necessitam de mais aprofundamento com relação a aspectos linguísticos.

Como vimos, as atividades elaboradas demonstraram ser coerentes com os princípios de leitura adotados nos PCN-LE por explorar as três categorias: o conhecimento prévio, o engajamento discursivo e as fases de leitura (pré-leitura, leitura e

pós-leitura). Com relação ao conhecimento prévio, inserimos, nos módulos, atividades que priorizaram: os conhecimentos de mundo, de organização textual e sistêmico.

Quanto ao nosso primeiro objetivo específico, 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 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 da criticidade 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 língua estrangeira.

Quanto ao nosso segundo objetivo específico, 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.

No entanto, essa experiência pedagógica não é suficiente para o ensino de línguas e, por isso, precisamos abrir espaço para uma prática significativa de transposição didática por meio de uma perspectiva discursiva de leitura em língua inglesa, oportunizando aos nossos alunos a discussão de temas na sala de aula com mais frequência. Nesse âmbito, a teoria e o ensino precisam caminhar juntos, e sabemos que essa realidade ainda não se faz presente na escola pública.

Cabe aos professores de LE refletirem sobre as deficiências do material didático bem como sobre as estratégias de leitura utilizadas no ensino de língua inglesa e sua própria formação pedagógica. Por isso, percebe-se a necessidade de se promover uma capacitação contínua que oportunize um maior aprofundamento dos estudos relacionados à prática pedagógica no que se refere à questão dos gêneros, à linguagem e ao ensino, uma vez que as sequências didáticas representam uma estratégia relevante no ensino de línguas por contribuir para o domínio de um gênero específico.

Por fim, tentamos transpor os conhecimentos teóricos para a prática da sala de aula e esperamos ter contribuído para o desenvolvimento da consciência crítica dos nossos alunos. Almejamos que outras pesquisas e novas sequências didáticas em torno de gêneros jornalísticos, visando à leitura discursiva na escola pública possam emergir, repensando a aprendizagem de inglês na e pela linguagem, bem como almejamos que futuras pesquisas sejam lançadas tendo em vista um olhar investigativo sob formação

docente e sua prática pedagógica no ensino de LE focalizando na elaboração de material didático interativo no âmbito do ensino leitura, mais precisamente, em língua inglesa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

ALVES, R. A. *O gênero textual anúncio publicitário: análise de sua implantação em sala de aula*. Maringá – PR: Universidade de Desenvolvimento de Maringá, 2008.

BARRETO, A. F. *Elaboração de uma seqüência didática centrada no gênero cartum*. Dissertação de mestrado Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa – PB, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e a filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAHIA, Juarez. *Jornal, História e Técnica*. As técnicas do Jornalismo. São Paulo: Ática, 1990.

BELO, Eduardo. Livro- Reportagem. São Paulo: Contexto, 2006.

BERTOLDO, Ernesto S. Leitura e produção oral no contexto de formação de professores de língua estrangeira. In: CARVALHO, Regina Célia de. (orgs.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

BENITES, S.A.L. *Abordagem do texto jornalístico na escola: uma proposta de oficina*. Departamento de Letras. Universidade Estadual de Maringá, 2001.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. As diferentes facetas do interacionismo sociodiscursivo. In: Revista: *Calidoscópio*, vol.3,n.3, p.149-159, set/dez 2005

_____. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007.

BIAZI, T. M. e STUTZ, L. *A formação inicial em língua inglesa e a prática com gêneros discursivos*. Paraná: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2008.

BONINI, A. *Os gêneros do jornal: o que aporta a literatura da área de comunicação no Brasil?* Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, 2003.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: A utilização do jornal na sala de aula. In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas- SP: Pontes, 1995.

CARVALHO, A. (org.). *Reportagem na TV como fazer, como produzir e como editar*. São Paulo: Contexto, 2010.

CARVALHO, R. C. e LIMA. P. (org.). *Leitura múltiplos Olhares*. São João da Boa vista - SP: Unifeob. Mercado de Letras. 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Reportagem: Garantia de autenticidade ou armadilha da falsa imparcialidade?. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTE, D. (orgs.). *O texto leitura e escrita*. 3ª Ed. Revisada. Campinas-SP: Pontes, 2002.

CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas- SP: Pontes, 1995.

_____. As experiências anteriores e a questão da interação em aula de leitura de Língua Estrangeira. Revista Letras 4. Santa Maria, jul/dez, 1992.

_____. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In: CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas- SP: Pontes, 1995.

COIMBRA, Osvaldo. *O texto da reportagem impressa*. São Paulo: Ática, 1993.

COSTA, L. A. da. Jornalismo Brasileiro: caminhos e dúvidas para o estudo dos gêneros jornalísticos nos cinco maiores jornais do País. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007*.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de Gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CRISTÓVÃO, 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 Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001a.

_____. *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.

_____. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A.P. MACHADO, A.M. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. (orgs.). *Elaboração de sequências didáticas para o ensino de língua estrangeira: uma produção coletiva*. O Projeto de Extensão Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas para a Educação básica (NAP/UEL), Londrina, 2007.

DELL' ISOLA, Regina Lúcia. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte. Formato Editorial, 2001.

DEZOTTI, Karina Maria. *Os gêneros notícia e reportagem nos livros didáticos de ensino médio*. Universidade de São Francisco, 2008.

DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. M. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

DOURADO, Maura R.S. Dez anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNL. In: *Linguagem em (dis)curso*, v.8, n.1, jan/abr. 2008, p. 121-148.

DOURADO, Maura R.S. e BONIFÁCIO, Carla A.M. *English in a globalized world*. João Pessoa – PB: Grafset, 2009.

FIELD, Mary Lee. Componentes visuais e a compreensão de textos. Tradução: Rosana S. R. C. Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004.

FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. 13.ed. 1ª impressão. São Paulo: Contexto, 2007. Pgs 100-126.

FARIA, M.A. e ZANCHETTA JR. J. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007

_____. A linguagem visual na imprensa. In: FARIA, M.A. e ZANCHETTA JR. J. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007

_____. Fotojornalismo – para ler a informação visual. In: FARIA, M.A. e ZANCHETTA JR. J. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007.

FRANCESCHINI, F. *Notícia e reportagem: sutis diferenças*. Rio de Janeiro: Comum. 2004, v.9 – n° 22 – p.144-155.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 44ª ed. São Paulo Cortez, 1993.

GUIMARÃES, A. M. de M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. In: *Revista: Linguagem em (dis) curso*. v.6, número 3, set/dez.2006.

_____. *A didatização de gênero em ambientes sociais diversos: a possibilidade de ensinar gêneros de texto através de seqüências didáticas*. Universidade do Vale do Rio Sinos. São Leopoldo – Rio grande do Sul, 2008.

_____.(org.) *O Interacionismo sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas – SP. Mercado de Letras, 2007.

_____.(org.) *Gênero de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental*. 1ª ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2008.

GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto, 2009.

GRIGOLETTO, M. 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.

KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K S. (orgs). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. 2ª ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2006.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1995.

KHALBAUMI, A. S. F. (org.) *Seqüência didática: uma proposta para a formação de leitores*. Cascavel – Paraná: Unioeste, 2008.

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

_____. *Leitura ensino e pesquisa*. 3ª Ed. Campinas – SP: Pontes, 2008b.

_____. *Texto e leitor aspectos cognitivos da leitura*. 12ª ed. Campinas – SP: Pontes, 2009c.

_____. *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre Letramento e interação*. In: ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento perspectivas linguísticas*.Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. e MORAES, S. E. *Tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003.

KINDERMANN, C. A. *A reportagem jornalística no jornal no Brasil: Desvendando as variantes do gênero*. Dissertação de mestrado da Universidade do Rio Grande do Sul, Tubarão, 2003.

_____. *O jornal na sala de aula: a produção textual a partir do gênero reportagem*. Tubarão: Universidade do Rio Grande do Sul, 2003.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Ler e escrever estratégias de produção textual*. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

KOTSCHO, R. *A aventura da reportagem*. Vol. 38. São Paulo: Summus, 1990.

_____. *A prática da reportagem*. 8ª impressão. São Paulo, 2009.

LAGE, N. *A reportagem teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. 7ª ed. São Paulo: Record, 2008.

LEFA, V. J. (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003.

_____. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre – RS. DC. Luzzatto, 1996.

LIMA, D. C. de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. São Paulo: Parábola, 2009.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para o estudo de gêneros discursivos da escrita. In: *Revista Intercâmbio*, São Paulo: Lucerna, 2008.

_____. *A perspectiva dialógica para a leitura crítica de reportagem em sala de aula*. São Paulo: Universidade de Taubaté, 2008.

_____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In. KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. 2ª ed.rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

LOPES, Rubens Fernando de Souza. *A elaboração de material didático: instrumento de (re) constituição dos professores de inglês*. Dissertação de mestrado em linguística aplicada. USP, 2009.

MACHADO, Anna Rachel (orgs). *Linguagem e educação*. O ensino de gêneros textuais. 1ª ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In. DIONÍSIO, A.P. MACHADO, A.M. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, E. G. e BORGHI, C.I.B. *O gênero textual “rótulo de embalagens” como instrumento de ensino-aprendizagem em língua inglesa*. Maringá – PR: Universidade de Desenvolvimento de Maringá, 2008.

MAZZAROLO, Jô (org.). Telejornalismo: onde está o lead? In: *Revista Famecos*. Porto Alegre, nº 11 dez, 1999, p. 57-63.

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

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.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo. Parábola, 2009.

MICHELETTI, G. *Enunciação de gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008.

NASCIMENTO, C.V. do. *Práticas de Letramento e concepção de leitura no Ensino de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, 2009.

PENA, Felipe. *Teoria do jornalismo*. São Paulo: Contexto, 2006.

PEREIRA, R. C. M. *As diferentes vozes de uma reportagem: o mito da imparcialidade*. Universidade Federal da Paraíba, artigo científico, 2008.

PINTO, Abuêndia. Pinto. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A.P. MACHADO, A.M. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. A notícia Jornalística: principais distinções e usos. In: *Letr@ viv@*. v.9, n.1, João Pessoa –PB, 2008.

PRETI, D. (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

REINALDO, Maria Augusta de Macedo. Metodologia de ensino de produção de texto e formação continuada. Projeto integrado CNPq/UNICAMP/UFCG, 2002-5.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. 4ª reimpressão. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

SAITO, Cláudia L. Nascimento. *Telejornal: um gênero para o letramento midiático*. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais*. São Carlos: Editora Claruz, 2009.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves e SOUZA, Danielle Núbia. Motivos e formas de dizer: as condições de produção textual no Jornal escolar. Revista Pesquisa, Campina Grande-PB, v.1, n.3, p.363, 2007.

_____. *O gênero Reportagem no jornal escolar*. In: V. Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande – PB. PIBIC/CNPq/UFCG – 2008. Motivos e formas de dizer: as condições de produção textual no Jornal escolar. Revista Pesquisa, Campina Grande-PB, v.1, n.3, p.363, 2007.

SILVA, Carla Messias Ribeiro. *O Modelo didático do gênero comentário jornalística modelo radiofônico: Uma necessária etapa a intervenção didática*. Dissertação em linguística aplicada e estudos da linguagem. São Paulo – SP. 2008.

SILVA, M. L. da. *Gênero textual reportagem: da produção jornalística à experiência escolar*. Programa de Pós-graduação em Letras da UFPB, Campus I, na área de concentração: Linguagem e Ensino, Dissertação de Mestrado 2002.

SIGNORINI, Inês. (org.). [RE] *Discutir texto, gênero, e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.

SOUZA, L. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. Gêneros textuais e ensino. In: DIONÍSIO, A.P. MACHADO, A.M. e BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SOUZA, V. C. *Imagem da enunciação no gênero reportagem*. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SODRÉ, M. e FERRARI, M. H. *Técnica de reportagem notas sobre a narrativa jornalística*. São Paulo: Summus, 1996.

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

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VASCONCELOS, F. *Anatomia da reportagem*. São Paulo – SP: Publifolha, 2008.

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

WEBER, A e BARROS, A. C. O Gênero reportagem em veículo de assessoria de comunicação para o público rural. In: *Linguagem em (dis)curso.*, v. 6, n. 2, p. 199-212, mai./ago, 2006.

WILSON, C.D.R.J. Notícia de jornal impresso e notícia de jornal eletrônico: um mesmo gênero ou gêneros diferentes? In: *Revista Letra Magna de Divulgação científica em língua portuguesa e literatura*. ano 03- n 04 – 1º semestre, 2006.

Sites consultados

GONÇALVES. E. A reportagem na televisão. acesso em 5/1/2009

<http://www.ipv.pt/forumedia/4/17.htm> acesso em 5/4/2009

A notícia e sua estrutura. acesso em 5/4/2009.

<http://lucajor.vilabol.uol.com.br/estrutnot.htm> acesso em 5/5/2009

Como construir um texto jornalístico acesso em 5/4/2009

http://www.abae.pt/ecoreporter/EcoReporter/texto_jornalístico.htm

Notícias ou reportagens? Acesso em 5/4/2009

www.setubalnarede.pt/content/index.php?action+articlesDetailFo&rec=55237tp acesso em 5/4/ 2009

<http://lucasneves.spaceblog.com.br/r3027/Reportagens/> acesso em 5/4/2009

<http://www.veramenezes.com/lingenero.htm> acesso em 5/7/2009

[http:// www3.unisul.br-paginas-ensino-pos-linguagem-0630-01.htm](http://www3.unisul.br-paginas-ensino-pos-linguagem-0630-01.htm) acesso em 6/5/2009

http://static.publico.clix.pt/nos/livro_estilo/12-regras-c.html acesso 5/9/2009

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PARTICIPANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

CENTRO DE HUMANIDADES/UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – PÓS-LE

ORIENTADOR: PROF. DR. MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA

ALUNA: MARIA VALÉRIA SIQUEIRA MARQUES

Pesquisa sobre compreensão de leitura do gênero reportagem em língua estrangeira

Nome da instituição (opcional):

Aluno

(a): _____

Data: ____/____/2010 cidade: _____ Estado: _____

Perguntas relacionadas ao primeiro módulo

1. Que perguntas ajudaram você compreender melhor o texto? Por quê?

2. Que perguntas favoreceram a discussão do texto? Por quê?

3. Quais foram as perguntas que você sentiu mais dificuldade em responder?

4. O que você entendeu sobre o tema desenvolvido no texto?

5. Você levantou alguma hipótese ou previsão sobre o texto? Justifique.

Perguntas relacionadas ao segundo módulo

1. Você compreendeu as características da reportagem? Se afirmativo mencione algumas.

2. Você verificou as hipóteses e previsões que fez no texto? Elas foram confirmadas? Justifique.

3. Em sua opinião, o confronto com outros textos colaborou para a compreensão da leitura do texto em estudo? Justifique.

4. Você compreendeu a diferença entre notícia e reportagem? Justifique.

5. Quais perguntas desse módulo você sentiu dificuldades ou facilidades de compreensão? Justifique.

Perguntas relacionadas ao terceiro módulo

1. Que conhecimentos prévios você traz sobre o assunto?

2. você aprendeu algumas informações sobre o tema? Justifique.

3. Como você compreende os efeitos de sentidos provocados pelo texto e os efeitos de sentidos provocados pelos colegas? Há uma semelhança entre os dois lados?

4. Que situações sociais esse texto está relacionado? Mencione algum exemplo.

Perguntas relacionadas ao quarto módulo

1. Que relação você faz entre os aspectos linguísticos e sociais com o texto?

2. Você compreendeu o uso de expressões ou palavras que estão relacionadas com o tema? Justifique.

3. Quais os recursos verbais ou não-verbais que despertaram sua atenção?

4. Que elementos interacionais ajudou você compreender o texto?

5. Depois de todas as atividades realizadas sobre o texto você saberia distinguir uma reportagem de outros textos? Justifique.

Obrigada!

ANEXO B – MÓDULO 1 – ATIVAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS TEMAS E DO CONHEIMENTO DE MUNDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES/UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA I: Curso: Reading and Learning
ALUNA-PROFESSORA : MARIA VALÉRIA SIQUEIRA MARQUES
2010.2

MÓDULO1 – ATIVAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS TEMAS

Oficina 1

TEXT 1: A Web Site Born in U.S. Finds Fans in Brazil

RIO DE JANEIRO — Ask Internet users here what they think of Orkut, the two-year-old Google social networking service, and you may get a blank stare. But pronounce it "or-KOO-chee," as they do in Portuguese, and watch faces light up. By SETH KUGEL

Published: April 10, 2006

"We were just talking about it!" said Suellen Monteiro, approached by a reporter as she gossiped with four girlfriends at a bar in the New York City Center mall here. The topic was the guy whom 18-year-old Aline Makray had met over the weekend at a Brazilian funk dance, who had since found her on Orkut and asked her to join his network.

Orkut, the invention of a Turkish-born software engineer named Orkut Buyukkokten, never really caught on in the United States, where MySpace rules teenage cyberspace. But it is nothing short of a cultural phenomenon in Brazil. About 11 million of Orkut's more than 15 million users are registered as living in Brazil — a remarkable figure given that studies have estimated that only about 12 million Brazilians use the Internet from home. Expect Brazilian Portuguese dictionaries to add "orkut" to upcoming editions.

"Surto," a popular comedic play showing in Rio de Janeiro, is peppered with references to Orkut. And the site's jargon has entered the Brazilian lexicon, like "scrap" (pronounced "SKRAH-pee" or "SHKRAH-pee"), meaning a note that one user leaves in another's virtual scrapbook for everyone — including jealous boyfriends and girlfriends and curious suitors — to see.

But the sheer popularity of Orkut, which people can join by invitation only, has had several unexpected consequences. Almost as soon as Brazilians started taking over Orkut in 2004 — and long before April 2005, when Google made Orkut available in Portuguese — English-speaking users formed virulently anti-Brazilian communities like "Too Many Brazilians on Orkut."

And, more darkly, Orkut's success has made it a popular vehicle for child pornographers, pedophiles and racist and anti-Semitic groups, according to Brazilian prosecutors and nonprofit groups. Safer Net Brasil, a nongovernmental organization founded late last year, tracks human rights violations on Orkut and has generated much press coverage of illegal activity on the site. (Many forms of racist speech are outlawed in Brazil.).

In February, after several failed attempts to contact Google's Brazil office, Mr. Nunes de Oliveira said, SaferNet Brasil filed a complaint with federal prosecutors in São Paulo. Prosecutors summoned Google's Brazilian sales staff to a meeting on March 10 and asked them for help identifying users breaking Brazilian human rights laws.

Google declined a reporter's requests for a direct interview with Mr. Buyukkokten, but a spokeswoman forwarded some of Mr. Buyukkokten's responses by e-mail. The Brazilian office, he said, handles ad sales and does not even work with Orkut, which produces no revenue. "Orkut prohibits illegal activity (such as child pornography) as well as hate speech and advocating violence," he wrote. "We will remove such content from Orkut when we are notified."

But Mr. Nunes de Oliveira said that removing the content was not what they were asking for. "The incapacity of the authorities to investigate these crimes is principally the lack of cooperation by Google in identifying those users," he said. He also worried that Google was not archiving evidence of crimes as it deleted offending pages.

In general, though, Orkut fanatics seem undisturbed by illegal activity on the site, which most of those interviewed said they had never come across personally. They were more interested in finding long-lost classmates and friends, one of the site's most lauded abilities. Schools, workplaces, even residential streets have "communities" joined by people who have studied, worked or lived there.

And everyone has stories of romance foiled by a telltale posting. Ms. Makray once found the page of a man who had flirted with her in a club. "He hadn't told me that he had children or that he was married," she said. "I discovered it on Orkut."

Mr. Nunes de Oliveira of SaferNet stressed that he was only against the illegal uses of Orkut. "It's a fantastic tool, an excellent service," he said. "We do not want it gone."

Read more: (<http://www.nytimes.com/2006/04/10/technology/10orkut.html>).

1. Estudo do texto:

Pré-leitura

g) Qual é o título da reportagem?

h) Qual é o tema da reportagem?

i) Quem é o autor da reportagem?

j) Quando a reportagem foi publicada?

k) O que é o Orkut?

l) Quem seria o leitor destinatário dessa reportagem? Justifique sua resposta.

1. () Apenas adultos
2. () Crianças e jovens
3. () Profissionais especializados
4. () Leitores interessados

m) Há recursos não-verbais no texto? Qual é a função deles na reportagem?

n) Qual é o suporte da reportagem?

o) Quais são as razões – históricas e sociais – que determinam essa reportagem.

Justifique sua resposta.

- | | | |
|--------------------|------------------------|-------------------|
| 1. () catástrofes | 5. () editorial | 8. () tecnologia |
| 2. () finanças | 6. () esportes | |
| 3. () política | 7. () pessoas famosas | |

j) Em qual momento histórico-social os fatos aconteceram? E quais ações foram tomadas a partir deles?

Leitura

a) Qual é o nome do inventor do Orkut?

b) Qual é o percentual de brasileiros que usam o Orkut?

c) Quando o Orkut se tornou popular no Brasil? Por quê?

d) Que violações dos direitos humanos foram descobertas no Orkut? E que atitudes foram tomadas para resolver o problema?

e) Quem é Tiago Nunes de Oliveira?

Pós-leitura

1) Os efeitos de sentidos referem-se às ideologias. Mas, o que é ideologia? Discuta os pontos seguintes com seus colegas de classe e a professora:

a) Qual é a ideologia que subjaz o aparente discurso na reportagem?

- () a negligência do Google;
- () o Orkut põe em questão verdades ou mentiras;
- () o relacionamento das pessoas através do Orkut;

b) Quais as imagens que perpassam o discurso? Fãs ou infratores no Brasil? Pesquise alguns fatos sobre essas questões na internet.

c) Qual é a imagem que o enunciador-repórter faz de si mesmo e de seus interlocutores?

d) Qual é a imagem que o enunciador repórter tem da idéia que seus interlocutores faz dele em outras palavras são: deslizes, lapsos, proibições, os ditos nos não ditos.

e) De acordo com o texto, quais são os tipos de violações que os usuários podem sofrer através do Orkut? E você já tem assistido alguns casos na TV ou leu em revistas e jornais sobre violações? Reporte para os colegas de classe.

Questões inferenciais

a) Por que o Orkut obteve pouco sucesso entre os americanos?

b) Por que o Orkut é um fenômeno cultural no Brasil? Justifique sua resposta.

c) Quais são as vozes presentes no texto? E o que essas vozes tentam mostrar ao leitor?

d) Você acha que a reportagem tem tom de seriedade ou não? Comente sua resposta.

Questões sobre os valores linguísticos e culturais

1. Responda em português:

a) Identifique eventos no texto que demonstrem a vida social dos jovens americanos.

b) Como o Orkut tem contribuído para a promoção da cultura brasileira (ex: grupos musicais, atores famosos, teatro, cinema etc.). Comente.

c) O que essas aspas na sentença "We are just talking it" indicam? Explique.

d) Qual é a função dos marcadores argumentativos: 'sobre, mas, depois' na reportagem? Fale sobre seu uso.

e) Quais são os temas mais discutidos pelos jovens através do Orkut? Por quê?

() namorados ou namoradas;

() festas;

() convites;

() encontros;

() aniversários;

f) De acordo com o texto, há alguns jargões que entraram no léxico brasileiro? Qual é a importância desses empréstimos para o nosso léxico?

g) Pesquise sobre pedofilia ou outros tipos de violações no Orkut e escreva em seu caderno alguns comentários em Português sobre eles.

Obrigada!

Tenha um bom dia!!!

ANEXO C – MÓDULO 2 – FAMILIARIZAÇÃO COM O GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES/UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA I: Curso: Reading and Learning
ALUNA-PROFESSORA: MARIA VALÉRIA SIQUEIRA MARQUES
2010.2

Módulo 2 — Familiarização com o gênero textual reportagem

1. Características da reportagem:

The report contains:

- Headline; (manchete)
- Lead; (lide)
- Photo; (foto)
- Body of the text; (corpo do texto)

Manchete (headline)

- As manchetes são curtas, econômicas e causam impacto no leitor.

WHAT ARE HEADLINES?

The headlines are short and they can tell us a lot. The headlines need to be economical and, at the same time, cause impact to the reader. Therefore, the reading of a headline requests knowledge of the reader's world and an understanding about what the report says.

2. Answer in Portuguese or English:

a) What were your impressions about the headline "A Web Site Born in U.S. Finds Fans in Brazil"? Write your impressions.

b) Headlines are normally written to call your attention, but don't tell you everything. Let's have a look at them? Then, answer the questions below.

- Why Brazil Loves Orkut!
- Twitter growth slows while usage expands globally, report says;
- Is orkut in trouble? Facebook Just Doubled in Brazil and India;

c) What is the most difficult headline to understand? Why?

d) What is the easiest headline to understand? Why?

e) What headline, in your opinion, awakens the reader's curiosity? Why?

f) What is the size and color of the letters? Where is the title located? What interpretations can be made about these nonlinguistic aspects?

3. Exploração do lide:

What is a lead?

The lead is the first paragraph of the reporting news and the principal fact of a series, more interesting. It answers a set of five questions **what, who, when, where, how**,

why. A good reporting news tries to answer these questions in its first paragraph.

Let's read the first paragraph from this reporting news and answer the six questions of the lead.

Example:

RIO DE JANEIRO — Ask Internet users here what they think of Orkut, the two-year-old Google social networking service, and you may get a blank stare. But pronounce it "or-KOO-chee," as they do in Portuguese, and watch faces light up. By Seth Kugel
Published: New York, April 10, 2006.

Questions	answers
What?	Internet users think of Orkut, the two-year-old Google social networking service.
Who?	Seth Rugel
When?	April 2006
Where?	Rio de Janeiro
How?	Friends or internet users
Why?	The incapacity of authorities to investigate crimes is principally due to Google lack of cooperation in identifying users.

Complementary exercise

- 1) Read the text below and answer the six questions about the lead in Portuguese or in English:

TEXT: Why Brazil Loves Orkut!³²

Danny posted on Search Engine Watch after Google Analyst Day: *"My favorite part is probably the explanation of why Orkut only seems to be taking off in Brazil. "Brazilians are just very community-oriented." What, all those crazy US kids jumping into MySpace like my niece don't have a sense of community?"*

Published: New York, March 9, 2006.

I've been thinking about this myself lately and took the liberty of speaking with some Orkut loving Brazilians, my wife (who is from Brazil), representatives from Google Japan (there are over 100,000 wired Brazilians living in Japan) and others about Orkut and came up with this list:

1. Brazilians are incredibly community oriented and refer to groups as Tribelistas, or tribos. People tend to associate with these groups in everyday conversation and continuously refer to how they are Heavy Metal fans, Evangelical Christians, Sambistas, Macumberos, PT supporters, or whether they prefer Skol to Kaiser.

³² Cabe-nos informar que na versão do aluno foi apresentado somente o lide, pois buscávamos criar expectativas de leitura e pedimos que o mesmo visitasse a página da internet para a contextualização dessa reportagem na aula seguinte.

Social Networking caught on really quick in Brazil because of this relevance to everyday life. There is definitely more of a coolness factor to social networking in Brazil.

2. Orkut is very easy to pronounce in Portuguese. Try telling someone from Brazil to go to Friendster.com or MySpace. The names of those sites are lost in translation. When someone pronounces "Orkut" in Portuguese (especially Brazilian Portuguese with the heavy influence on the "ch" T sound), they can easily spell it, visualize the word and remember it next time they get in front of the computer.

3. Orkut sounds like Yakult or "iogurte" (yogurt). Yakult is the Brazilian version of the popular Japanese Yakult yogurt drink. Everyone drinks it in Brazil when they're kids. There is a totally unintentional instant association between the words Orkut, iogurte and Yakult in Brazil.

4. Brazilians with constant Internet access are on the upper echelon of "diferencia social." Although Brazilians are some of the most outgoing people I've ever met, they are quite cautious when meeting others and inviting them into their circle of friends.

By using a service like Orkut, users can prequalify the new friends they make by judging their ability to access the Internet, write and read correctly, and see which friends they share.

5. The fact that Orkut is now associated with Brazil has added flame to the popularity fire. This is a country which is quite proud of their culture, economic position in South America, and World Domination of Soccer (futbol). Now, they are proud to have Orkut as their own.

6. Mobility – Many young professionals or just younger Brazilians in general have moved from Sao Paulo to Curitiba, Floripa and other bustling southern Brazilian towns (not to mention Miami, New York, Washington DC, Italy, Spain, and Japan). Social Networking is a way to keep in touch with groups of friends much easier than mass emails.

7. A large number of Brazilians access the Internet from Internet Cafes and online gaming cafes. Orkut has grown in popularity due to this mobility factor. One can access their accounts from anywhere.

8. I've noticed with some Brazilians, *especially women*, there is a lot of competitiveness when it comes to attracting attention (this could be universal of course). The awards, fan citations and friendship offerings in Orkut just fuel this tendency. It's also cool to have Orkut 'friends' from Europe, the US, and Japan on your profile.

9. Again, Yakult and pronunciation. When I told the people at Google about the pronunciation factor they seemed amazed. Google is beginning to enjoy the same compatibility with the Portuguese language. Not to say Yahoo does not, and Hotmail certainly does, but the Google hip factor has made "goo-gly" a new part of the Brazilian Portuguese language and its association with Orkut is beginning to lead to Google and Gmail converts.

10. Orkut's color scheme is the same as the Brazilian World Cup team's away jerseys (or is it home? the BLUE ones). This is going out on a limb however, since the color is also similar to Argentina's flag and uniform colors.

11. Lack of advertising. Most Brazilians I know are sick of advertising. Outdoor billboards, political radio infomercials, ads painted on walls, cars driving around with loud speakers

on top, people selling water or Silvio Santos Tele Sena lotto tickets clapping their hands at the gate outside of the house – referred to as Poluicao Visual. Orkut has no advertising, yet :)

Read more: <http://www.searchenginejournal.com/why-brazil-loves-orkut/3082/#ixzz0zDcMg3Gs>

g) What?

h) Who?

i) When?

j) Where?

k) How?

l) Why?

3. Read the reporting news in the internet page and answer:

c) Why does Brazil love Orkut? Write your opinion about it.

d) What is the preference of the Social Networking by internet users in the U.S.A? Why?

c) What new information did you get from the text? Make comments.

g) Do you agree or disagree with what the author said in the text? Why?

h) What is your evaluation of the text? Justify your answer.

i) What other approach to the theme do you propose? Why?

Read the text below and answer:

Google could face Brazil lawsuit

Wednesday, 23 August 2006, 12:36 GMT 13:36 UK

Google could face legal action in Brazil for failing to provide details of site users allegedly involved in pornography and crime.

Brazilian prosecutors say that Google's community website Orkut - popular in Brazil - contains information promoting crime and child pornography.

Federal prosecutors want a judge to order Google in Brazil to disclose users' information or be closed down. They also want Google to pay \$61m (£32.2m) as a fine for damages.

The prosecutors say this fine stems from Google's failure to obey former judicial orders.

By withholding information about Orkut users, Google is thwarting a separate criminal investigation, the prosecutors argue.

User information

However, in reaction to news of the prosecutors' complaint last week, Google said that it had met all requirements.

"We have obeyed all the judicial orders that requested we remove undue content," said Google spokesperson Nicole Wong at the time.

"Some orders demanded that we turn over user information for investigation and we complied," she said.

Google also said Brazilian officials should request information from the US, since that is where Orkut pages were hosted.

The search engine said it did not hold information about its users or any of Orkut's online communities in Brazil.

Based on Google information, Orkut has about 16 million users, of which nearly three-quarters are Brazilian.



Google says it has complied with all information requests

Read more: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/business/5278370.stm>

1) Read and answer the six questions about the lead in Portuguese or English:

- What?

- Who?

- When?

- Where?

- How?

- Why?

2) According to the text, mark True (T) or False (F):

- a) Google provided details of site users allegedly involved in pornography and crime. ()
- b) Orkut contains information promoting crime and child pornography. ()
- c) Federal prosecutors want Google to pay \$61m (£32.2m) as a fine for damages. ()
- d) Google said that it met all requirements. ()
- e) Based on Google information, Orkut has about 14 million users, of which nearly three-quarters are Brazilian. ()

3) Read the text and answer the questions below:

a. Who is the author of the text?

b. Who is the addressee of the text?

c. What is the theme developed in the text?

d. What hypothesis did you raise about the text?

e. What knowledge do you have about the theme?

f. The information is in verbal and nonverbal languages. It was used a photo to start the section. What is the intention of this resource in the text?

g. What is the relation of the photo with the text?

h. What is your evaluation of the text? And what did you learn about it?

Linguistic and nonlinguistic aspects

Text: A web site born in U.S. Finds Fans in Brazil

1) Are there visual resources in this reporting news? Justify your answer.

2) What is the discursive domain of the text? Journalistic, religious, health, commercial, industrial... Justify your answer.

3) Are there divisions in the text? Do they help or make it difficult to understand? Why?

4) Which is the section that this reporting news is on the internet? Comment about it.

5) What is the target audience? And what is the place of production of the facts?

() Newspaper

() Magazine

() Book

() Radio

() TV

() Internet

6) What is the origin of these violations (ex: pornographers, pedophiles, racists, anti-semitic groups)? Why did Google refuse to cooperate with the investigations about violations on Orkut? What are Google's interests behind this decision?

7) What kind of speech is this? Narrative, descriptive, argumentative? In what sense does the text add or put into question what you know about the theme?

8) What is the intention of this text? Did you read texts about this theme in Portuguese? If your answer is negative, look for reports in English or in Portuguese about Orkut's popularity in Brazil.

Differences between Reporting news and News coverage

1. Read and discuss about points of similarities and points of differences in the reporting news:

Reporting news and News coverage	similarities	differences
	<ul style="list-style-type: none">• Informative character;• Freedom in the use language;• exemption and objectivity;• faithful mirror of reality;	<p>Reporting news: Opens discussion about the event;</p> <p>News coverage: Coverage of events;</p> <p>Reporting news: approaches the theme without a direct connection with the day of the edition.</p> <p>News coverage: Register of facts and interpretations without comments;</p> <p>Reporting news: Raises a pre-established issue;</p> <p>News coverage: immediate</p>

Example of news coverage:

Google and the Pedophiles

By ANDREW DOWNIE/RIO DE JANEIRO

Wednesday, Sep. 06, 2006

It doesn't have the cachet or name recognition of Myspace or Facebook, but in Brazil, Google's relationship site Orkut boasts a coverage that its more celebrated rivals cannot match. Almost half of Brazil's 32 million internet users have a profile on Orkut. Go to any cyber café in Rio de Janeiro or Sao Paulo and wired youngsters will be leaving messages for friends, checking out potential dates and surfing through hundreds of thousands of communities, from the spiritual ("We love God"; 254,072 members), intellectual ("Addicted to books"; 46, 203 members) and physical ("I've got a big butt, what about it?"; 62,673 members).

But Brazilian prosecutors say that pedophiles, anti-Semites and racists are also using Orkut to peddle less innocuous messages. And they accuse Google of protecting them by balking at revealing the IP addresses and other information that could help law enforcement track them down. A judge last week gave Google 15 days to hand over the incriminating data or face a daily fine equal to \$900,000. "Making it easier for those Brazilians who use anonymity of Orkut to commit crimes of child pornography and racism reflects a profound disrespect for national sovereignty," Judge José Marcos Lunardelli said in last week's ruling. "Brazilian law is applicable here."

Read more:

<http://www.time.com/time/nation/article/0,8599,1531986,00.html#ixzz0zYkkDxXF>

2. Answer the questions about the text above:

Pre-reading:

a) What is the title of the news coverage?

b) Who is the author?

c) What is the theme? Give your opinion about it.

d) Read and answer, what is the purpose of this news coverage? And where was it published?

e) Answer based on the paragraph 1:

- What?

- Who?

- When?

- Where?

- How?

- Why?

f. Visit the website and speak about the sections on the page on the internet?

g. Are there images in this news coverage? Do they help in understanding the text in English? Why?

h. How much does Google have to pay if it were fined by Brazilian justice?

Reading

d) According to the text, why aren't Myspace or Facebook successful in Brazil? Then, what explains Orkut's popularity in this news coverage?

e) What are the similarities of this text with the text studied on the first class? Comment on this.

f) What new information did you learn from the reporting news? List and comment on them.

Post-reading

d) Why is Google refusing to pass information about criminals to the police? How do you evaluate this decision?

e) What punishment do you think these criminals should have?

f) What is the meaning of the expression 'Brazilian law is applicable here'? Do you agree or disagree with it? Why?

g) What were the steps taken by judge José Marcos Lunardelli in relation to Google?

h) How do you rate the language of the text? Clear, objective, difficult, easy, inappropriate? Why?

i) What other approach to the theme would you propose? Why?

j) What are the voices present in this text? Who is the speaker?

k) How do you evaluate this news coverage considering the language of the text (ex: difficult, easy, clear, inadequate, objective, subjective)? Why?

Another example of news coverage.

Google site 'used by drug gang'

Friday, 22 July, 2005,

Ten people have been arrested in Brazil after authorities discovered them allegedly using Google's online community site, Orkut, to sell drugs.

The drugs ring was uncovered after police tapped phone calls and monitored online communications through Orkut. The site, used for building online communities and making contacts, is hugely popular in Latin America.

According to media reports, more than half of the seven million community members are from Brazil.

"We discovered the drug ring first via authorised phone tapping, and later the investigation included monitoring of their activities on the internet," an officer at the Drugs Enforcement Service in Niteroi, near Rio de Janeiro, told the Reuters news agency.

"We are aware of the situation and are currently looking into it," Google said in a statement.

"When we are made aware of situations that are against our terms of service we take appropriate action."



Police say the drugs gang

used Orkut to broker deals tapping, and later the investigation included monitoring of their activities on the internet," an officer at the Drugs Enforcement Service in Niteroi, near Rio de Janeiro, told the Reuters news agency.

"We are aware of the situation and are currently looking into it," Google said in a statement.

"When we are made aware of situations that are against our terms of service we take appropriate action."

Social spaces

Orkut, launched by Google in 2004, is an invitation-only service which lets people build up networks of contacts with whom they chat.

It is similar to other social networking sites which have become increasingly popular such as Friendster, and MySpace which was recently bought by Rupert Murdoch's News Corp.

The Brazilian authorities say that the drug dealers used the Orkut network service to link up deals to sell ecstasy and marijuana. The online community site was created by Turkish software engineer Orkut Buyukkokten.

Read more:
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4706489.stm>

Pre- reading

1. Observe the *lead* and answer:

- What?

- Who?

- When?

- Where?

- How?

- Why?

2. Read the News coverage.

a. What characteristics can you observe in the news coverage (ex: coverage of events, immediate and informative character, freedom in the use language)? Justify.

b. What is the theme discussed?

c. What was discovered by police in the site Orkut?

d. What consequences of this fact can affect the life of users?

e. Mark which information is the focus in the news coverage:

- () Orkut's inventor
- () violations on Orkut
- () invasion of hackers
- () selling drugs on Orkut
- () Orkut's success

Reading

a. In your opinion, what are the lexical items that promote the understanding of the text? Why?

b. What are the voices that speak in the text? Give examples.

c. According to the text, what do you understand by 'social spaces'? Mention some spaces that you know or take part in.

d. What is the problem treated in the text? Explain it.

e. What is the climax of the News coverage? Why?

f. What are the effects of meaning caused by the lead?

g. What is the relation of the verbs used in the lead (arrested, discovered) with the News coverage?

h. What is the connection of the verbs (was uncovered, used, discovered) with Google? Explain it.

Post-reading

1. What is the relation between the news coverage and the use of passive voice in the *lead*. Mark and justify your answer.

() focus on action

() cause an impact on the reader

() Take the focus of attention from who is the causative of the fact

2. Mention some marks of the argumentative speech that refers to foreign language. Example: "ly" in "currently". In English the "ly" indicates the reader that the action is developing.

"We are aware of the situation and **are currently looking** into it," Google said in a statement. (action in developing)

3. Based on your knowledge, what is the meaning of the expression 'drugs ring'?

4. Based on the context, what is the meaning of the expression 'networking'?

5. What is the audience of the text? Why?

Now, write in this graphic the characteristics observed concerning the *reporting news* and the *news coverage* that you identified in the three texts.

Some characteristics — A Web Site Born in the U.S. Finds Fans in Brazil	Some characteristics – Google and the Pedophiles
--	---

1) What are the discursive events shown in the news coverage? Describe them.

Immediate fact (<i>News coverage</i>) Google and the Pedophiles	Detaild information (<i>reporting news</i>) A Web Site Born in the U.S. Finds Fans in Brazil
--	---

Complementary exercise

1) Search one example of news coverage and one example of a reporting news in English or in Portuguese about Orkut's success or pedophilia in the Orkut. After, write on the notebook some similarities and differences that you found them with relation to the characteristics. Comment them with your classmates.

2) Organize a poster with the characteristics of the reporting news and discuss the theme.

3) List in a poster some arguments for and against about the reporting news researched. Comment with classmates.

Speak about the report research:

Title:

Support:

Discourse domain:

Format and color of the letters:

Moment and place of the production:

Intention of the production:

4. What are the facts that affect people's lives and its effects of meaning?

.....

.....

5. What did you learn with this reading?

.....

.....

THANKS!

HAVE A NICE DAY!

ANEXO D – MÓDULO 3 – ATIVIDADES DE LEITURA DO GÊNERO EM FOCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES/UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA I: Curso: Reading and Learning
ALUNA-PROFESSORA: MARIA VALÉRIA SIQUEIRA MARQUES
2010.2

Módulo 3 – Atividades de leitura do gênero em foco

Text: A web site born in U.S. Finds Fans in Brazil

World knowledge

1) Read the text and answer the questions:

a) Are there any photos on the reporting news?

b) Explain the characteristics of the genre reporting news according to what you learned.

c) What happens during the elaboration of a reporting news? Justify your answer.

d) What is the main objective of the text?

e) Who do you frequently visit on Orkut? Why?

f) Is it possible to create affective bonds through Orkut?

g) What is the usefulness of relationship sites for you, such as Orkut, MSN, Facebook, Twitter...? Why?

h) What do you think of the excessive levels of public exhibition sites?

i) Why did Orkut become a cultural phenomenon in Brazil? (paragraph 1).

j) How can one explain the popularity of Orkut in Brazil? (paragraph 4 or 5).

l) What is SaferNet Brazil?

m) Why did Google decline a request for a direct interview with Mr. Buyukkokten? (paragraph 8, 9, 10).

n) Explain the comments Mr. Nunes de Oliveira did in relation to Google.

o) Based on the text above answer *yes* or *no*:

Reporter's notes	yes	no
Orkut fanatics seem undisturbed by illegal activity on the site.		
They were more interested in finding long-lost classmates and friends, one of the site's most lauded abilities.		
A man who had flirted Ms. Makray was single and didn't have children.		
A man lied for Ms. Makray in a club. She discovered it through Orkut.		

p) Do you agree that to lie on Orkut is a sensible attitude? What is your opinion about it?

q) Why did the text include statistical data?

2. Find other texts in Portuguese or in English that discuss these themes. Suggestion of topics/themes.

- relationships on Orkut;
- violation on Orkut;
- lying on Orkut;
- finding old friends and marking new friends;

3. Now share with the other groups the different results of your investigations. Write down the main arguments about the theme presented in the discussion. Now, each student will comment about her/his text.

4. Read and comment:

a) What is the theme of the first reporting news? Why?

- () about relationships
- () site of relationships
- () about internet
- () newspaper
- () magazine

b) What is the social place of the interactions?

c) Who are the sender and receiver in the first reporting news?

e) What are the ideologies present in the first reporting news? Why?

Thematic content

1. Answer with the classmates:

a) What is the value concept developed in the text?

b) In your opinion, what are the main points of the text? Why?

c) Write an argument about:

Orkut's Popularity	Violations on Orkut	Google's refusal

d) What is the kind of language used in the text (formal, colloquial, popular)? Examples.

e) And what is the intention of this type of language used in the text (ex: persuade, convince the reader, facilitate the understanding)? Comment.

f) Is there any criticism in the text? Who?

g) Search a similar text about violations on Orkut and how it affected people's life.

Knowledge of textual organization

1. How is the text organized concerning:

- size;
- nature of discourse;
- a combination of types of speeches;
- photos;

2. What is the kind of speech that is used in the text (narrative, argumentative, descriptive)? Justify with expressions from the text.

3) What is the function of the personal pronoun in “We were just talking it”?

4) Who are the participants in the text?

5) What is the function of the connectors *but, about, almost* in this reporting news?

6) What is the predominant verbal tense? (present, simple, present perfect). Give examples.

7) What is the effect of meaning in “...and long before April 2005, **when** Google made Orkut available in Portuguese”? And in “SaferNet Brasil, a nongovernmental founded late **last year**” ?

8) What is the speech that predominates: “direct or indirect” ? Give example.

Some reflective questions about the reporting news:

1. What is the function of the lead?

2. What is the function of paragraph 1? And what is the information linked to the lead?

3. Select some interesting details of the reporting news.

4. Select some dispensable details of the reporting news.

5. Mention some points that hold the reader’s attention:

- () general plan
- () reflection
- () story
- () action

- () direct and indirect speech
- () long paragraph

6. Write about the profile of the characters:

Suellen Monteiro:
Aline Makray:
Thiago Nunes de Oliveira:
Orkut Buyukokten:
The reporter:

Characteristics of the reporting news

1) What are the main characters presented in the text?

2) Mark below, in your opinion, what kind of reporting news is this? Why?

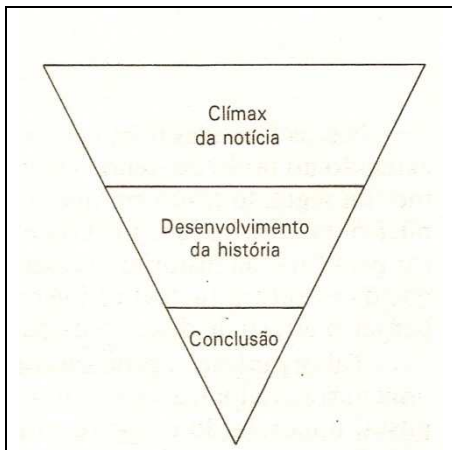
- () report of facts
- () report of action
- () documentary reporting news

3) Is there a chronological time in this reporting news? Why?

4) Does a long paragraph help the understanding of the text? And what about short paragraphs? Comment.

5) Let's know the most common types of organization of reporting news: the inverted pyramid, normal pyramid, mixed pyramid and answer the questions below:

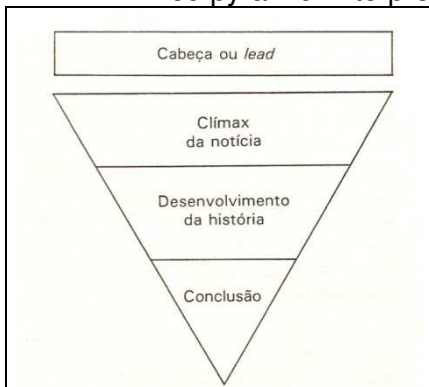
- inverted pyramid: interpretative



- normal pyramid: report of action, chronological or conventional



- mixed pyramid: interpretative and chronological



a) What is the type of pyramid of the first reporting news 'A Web Site Born in U.S Finds Fans in Brazil'? Why?

b) What is the type of pyramid of the news coverage 'Google and Pedophiles'? Why?

c) What is the climax of the first reporting news 'A Web Site Born in U.S Finds Fans in Brazil'? ?

d) What is the function of the lead in the journalistic text ?

Systemic knowledge

1. What are the voices that speak in the text? Give examples.

2. Why is the direct speech so frequently used?

3. What are the linguistic resources that express objectivity in this text? Give examples.

- () verbs
- () adjectives
- () nouns
- () conjunctions
- () adverbs

4. Read the passage and answer the questions:

“The topic was the guy whom 18-year-old Aline Makray **had met** over the weekend at a Brazilian funk dance who **had since found her** on Orkut and asked **her** to join his network.”

a. What is the effect of meaning of the present perfect in the sentence?

b. Who does the pronoun ‘her’ refer to?

c. What is the meaning of the word *since* in the sentence above?

d. Who is speaking in the paragraph 8 and what is being discussed?

5. According to the text, why the success of Orkut has become a popular vehicle for child pornographers, pedophiles and racist and anti-semitic groups?

6. In your opinion, why were these crimes difficult to be solved by Google?

7. Search in groups other similar facts of pedophilia. Comment them in the classroom.

THANKS
HAVE A NICE DAY!

ANEXO E – MÓDULO 4 – REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE LINGUAGEM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES/UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA I: Curso: Reading and Learning
ALUNA-PROFESSORA: MARIA VALÉRIA SIQUEIRA MARQUES
2010.2

Módulo 4 – Realização de atividades de linguagem

Questions about the linguistic aspects

1. Read the sentences and answer the questions below:

Fragment 1: About 11 million of Orkut's more than 15 million users are registered as living in Brazil — a remarkable figure given that studies **have estimated** that only about 12 million Brazilians use the Internet from home.

Fragment 2: And, more darkly, Orkut's success **has made** it a popular vehicle for child pornographers, pedophiles and racist and anti-semitic groups, according to Brazilian prosecutors and nonprofit groups. SaferNet Brazil, a nongovernmental organization founded late last year, tracks human rights violations on Orkut and **has generated** much press coverage of illegal activity on the site. (Many forms of racist speech are outlawed in Brazil.).

Fragment 3: SaferNet's president, Thiago Nunes de Oliveira, a professor of cyberlaw at the Catholic University of Salvador, said the problem **had exploded** in the last few months.

a. Observe the use of the verbs in bold in the text. Do they indicate some statement? Are they negative or affirmative? Why?

b. What is the verbal tense in the examples above: present, simple past or present perfect?

c. What is the subject in '*has made*'? And in '*has generated*'?

d. In letter "c", what is the meaning of '*had exploded*'? Is the verbal tense in the present or in the past?

e. Do you know the structure of the present perfect tense? If your answer is affirmative, explain it?

f. Find in the text 'A web site born in U.S finds fans in Brazil' a similar structure of present perfect tense? And explain it.

2. Read this passage below:

Fragment 1: “We were just talking about it” said Suellen Monteiro, approached by a reporter as she **gossiped** with four girlfriends at a bar in the New York City Center mall here.

a. What is the meaning of the verb *gossiped*? Is this word part of formal or informal language? Why?

b. Who is the speaker in three topics above (a,b,c)? (the narrator or the reporter) Why?

c. How do the verbs (approached, gossiped, named, estimated, founded, said etc.) are connected to the theme of the reporting news ‘ A web site born in U.S finds fans in Brazil’?

3. Read, reflect and answer about the discursive representations found in the reporting news.

a. In the sentence “Ask internet users here what they think of Orkut...”, who is speaking?

b. Find these sentences in the text and answer who the subject is.

- ...**who** had since found her on Orkut and asked her to join his network.
- ...**who** clicked on Hungry as a nod to her heritage.
- ...**who** wrote in Portuguese but jokingly registered as being from Mauritius.

The Present perfect tense/ and The past perfect tense

have or has + past participle

have + estimated

has + estimated

had + estimated

We use the present perfect to indicate a past action whose results are felt in the present.

Regular verbs: participle past is formed in –ed

Ex: estimate – estimated/ generate – generated

Irregular verbs: The participle past can be similar or different of the simple past.

Ex: simple past *made* is equal to the past participle *made*. = similar

But in the verb *be* is different form. Ex. simple past is *was/were* and past participle is *been*.

Positive statements

subject	Have/has	Past participle of the main verb	complement

The problem	has/had	exploded	in the last few month.
Negative statements			
subject	Have/has/had	Past participle of the main verb	complement
The problem	hasn't/hadn't	exploded	in the last month.
Interrogative statements			
Have/has/had	subject	Past participle of the main verb	complement
Has/had	the problem	exploded	in the last month?

Positive/negative short answers:

yes/no	subject	haven't/hasn't/hadn't
Yes,	I/you/we/they he/she/it	have. has. had.
No,	I/you/we/they he/she/it	haven't. hasn't. hadn't.

Words that can be found with the present perfect tense: for, since, still, yet, already, recently, just, usually etc.

Example:

Aline Makray **had met** over the weekend at a Brazilian funk dance who **had since found** her on Orkut and asked her to join his network.

1) Why is the word 'since' used in this sentence? Justify.

Reflection about the uses of language

1. Read, reflect and answer:

"Surto", a popular comedic play showing in Rio de Janeiro, is peppered with references to Orkut. And the site's jargon **has entered** the Brazilian lexicon, like "scrap" (pronounced "SKRAH-pee" or "SHKRAH-pee"), meaning a note that one user leaves in another's virtual scrapbook for everyone – including jealous boyfriends and girlfriends and curious suitors – to see.

a. Who is the subject of *has entered* and what is the effect of meaning in the context?

b. What is the meaning of "SHKRAH-pee" in this context?

c. What is a jargon, in your opinion? Do you know other jargons used in networks?

d. Is the speaker in this sentence the narrator or the reporter?
 "Surto", a popular comedic play showing in Rio de Janeiro."

e. Observe the verbs “*is peppered*” and “*has entered*” in the text and answer:

- the expression “*is peppered*” refers to the present or to the past? -----
- the expression “*has entered*” refers to the present, past or future? -----

f. According to the text inside the box above, is Orkut a cultural propagator? Why? What is the focus of this context?

Language in use

1. Read and answer:

Passive voice: About 11 million of Orkut’s more 15 million users **are registered** as living in Brazil.

Passive voice: “Surto”, a popular comedic play showing in Rio de Janeiro, **is peppered** with references to Orkut.

a. Why is the passive voice used in these sentences?

- to attract the reader’s attention;
- to communicate impartiality.

2. What is the purpose of the present tense in this title ‘A web site born in U.S. **finds** fans in Brazil’? Justify.

- to create a dynamic atmosphere;
- to indicate an implicit agent.

3. What are the lexical items that refer to the word ‘Orkut’?

4. Jargons are scientific registers that explain difficult words to a limited public. Are there any jargons in this reporting news? Mention examples and the effects of meaning.

Challenge.

1. Read the sentences below and mark the correct tense that is used:

a) “Orkut’s success **has made** it a popular vehicle for child pornographers, pedophiles and racist and anti-Semitic groups, according to Brazilian prosecutors and nonprofit groups.”

() simple past; () present perfect; () past perfect; () active voice; () passive voice

b) “SaferNet’s president, Thiago Nunes de Oliveira, a professor of cyberlaw at the Catholic University of Salvador, said the problem **had exploded** in the last few months. “

() simple past; () present perfect; () past perfect; () active voice; () passive voice

c) “...we **identified** 5,000 people who were using the Internet, and principally Orkut, to distribute images of explicit sex with children,” he said. “

() simple past; () present perfect; () past perfect; () active voice; () passive voice

d) "SaferNet Brazil **filed** a complaint with federal prosecutors in São Paulo. Prosecutors **summoned** Google's Brazilian sales staff to a meeting on March 10 and asked them for help identifying users breaking Brazilian human rights laws. "

() simple past; () present perfect; () past perfect; () active voice; () passive voice

2. Read and observe the sentences in bold:

- Orkut's success **has made** it a popular vehicle for child pornographers, pedophiles and racist and anti-Semitic groups.
- The site's jargon **has entered** the Brazilian lexicon.
- SaferNet Brasil, a nonvermental organization **has generated** much press coverage.

f. What is the focus of the first (1st) sentence?

g. What is the focus of the second (2nd) sentence?

h. Are these sentences in the past tense or in the present perfect? Why?

i. Who is the agent (actor) in the third (3rd) sentence? And what is the focus?

j. In the sentences above, what does the use of the present perfect indicate? Justify.

- an action that happened in the past;
- an action that started in the past and goes on in the present;
- an action that happened repeatedly but not continuously in the past;
- a very recent action.

Characteristics of the narrative

Direct speech	Indirect speech
"In 45 days of work, we identified 5,000 people who were using the Internet, and principally Orkut, to distribute images of explicit sex with children,"	He said (that) in 45 days of work, they had identified 5,000 people who were using the Internet, and principally Orkut, to distribute images of explicit sex with children,"
"He hadn't told me that he had children or	She said (that) he hadn't told her that he

that he was married," "I discovered it on Orkut."	had children or that he was married and (that) she had discovered it on Orkut.
"It's a fantastic tool, an excellent service," "We do not want it gone."	He said (that) Orkut was a fantastic tool, an excellent service and they did not want it gone.

1. Reading the sentences, how do you understand the "direct speech"?

2. What is the effect of meaning caused by the indirect speech in the reporting news?

3. Specify who is the speaker in the second column of sentences?

4. What is the most relevant information for you? Why?

5. What is the function of 'that' in the indirect speech?

Final Production

1. Find examples of reporting news and present them to the classmates.

THANKS
HAVE A NICE DAY!

ANEXO F – REPORTAGENS SELECIONADAS PARA DISCUSSÃO

Twitter growth slows while usage expands globally, report says

By Jennifer Leggio | January 19, 2010.



The most recent State of the Twittersphere Report, published today by inbound marketing firm Hubspot, shows that Twitter is experiencing a significant decline in the growth of new users. This report analyzes more than 5 million Twitter accounts and 6 million tweets, using data collected from the firm's popular Twitter Grader tool.

According to the report, the Twitter new user growth rate dropped from 13 percent in March 2009 to just 3.5 percent as of October 2009. It also appears that site traffic has suffered a decline, however that could be attributed to the growing number of business-focused third-party Twitter clients currently available.

On the flipside, the report states that Twitter users are more engaged than ever before. In the seven months since we last examined the State of the Twittersphere, the average Twitter account holder has become less of a newbie. The average user is following more people, followed by more people and has posted more updates.

The report showed that the average account is now following roughly 175 people versus 45 people in July 2009; those same accounts now have about 300 followers versus only about 15 percent of that in July; and these same accounts have an average of 400+ updates now versus just over 100 in July. The report surmises that this is due to more experienced users now making up more of the Twitter population. Interestingly, 82 percent of users have less than 100 followers and 81 percent of users are following less than 100 people.

One of the more compelling pieces of the report is the geographical analysis. In July 2009, 15 percent of the top 20 Twitter locations were within North America. Now, 40 percent of the top 20 Twitter locations are outside of North America. The top rated locations outside of North America now include London, Brazil, UK, Germany, Sao Paulo, Singapore, Indonesia, Australia and India.

Download the full January 2010 State of the Twittersphere report [here](#). Older State of the Twittersphere reports from July 2009 and December 2008 are also available for download.

Connect with me on Twitter [here](#). Kick off your day with ZDNet's daily e-mail newsletter. It's the freshest tech news and opinion, served hot. Get it.



TRAVEL

From Issue #31

Welcome to: MIAMI

By Jasmine Brooks

Miami has always been a vacation hotspot and a popular spring-break destination. Located in Florida, the southern gem of the U.S., Miami is known for its fashion, nightlife, beaches and rockin' social scene. Home to the Miami Dolphins, as well as countless celebrities, Miami's cosmopolitan vibe has landed it as a "must-see" city.

So who calls Miami home? Eva Mendez, JLo and Mark Anthony, Enrique Iglesias and Rosie O'Donnell—just to name a few!

MUST SEE AND DO VISIT

South Beach, with its turquoise blue waters, beautiful people and sandy shores as far as the eye can see. Known as SoBe, it is the ultimate beach destination. Rent a chair or sprawl out on the sand and spend the day swimming, sunning and relaxing!

SHOP

Lincoln Road Mall, an internationally recognized outdoor shopping district closed to traffic. With every store you can imagine, it is the jewel of Miami and the ultimate place to see and be seen. Stop for lunch at one of the many restaurants in this area and have fun people-watching. Want to shop 'til you drop? Head around the corner to Ocean Drive and Collins Avenue shopping district to score more finds!

EXPLORE

Miami by water and experience the excitement of a Zodiac RIB (rigid-hulled inflatable boat) ride—the same boats used by the FBI & Coast guard. As you speed along the water, you'll learn about the area, possibly see a dolphin or two and feel the sun and wind on your face.

Voted #1 Activity to do in Miami Beach on tripadvisor.com!
www.oceanforceadventures.com



STREET FASHION

“MIAMI FASHION IS ALL ABOUT STAYING COOL!” says Luisa Patroni, a Miami native. Bright colours, breezy fabrics and interesting cuts are what Miami fashion is all about.



MIAMI'S MUST-HAVE FASHION ACCESSORY? A DESIGNER BIKINI!!”

For the ultimate shopping trip, plan to hit some local fashion shows. Or better yet, visit during Fashion Week, an international celebration of Latin fashion design!

www.miamifashionweek.com



PLANNING YOUR TRIP

Planning a Miami trip can be nearly as much fun as the vacation itself! Whether you are travelling with friends or family, there are tons of options in this area. Go online to learn more.

Talk to other travellers, read reviews and check out real traveller photos: www.tripadvisor.com

Want to see a rocket launch?

NASA is only a 3-hour drive from Miami. Look at their online timetable: www.nasa.gov

Check out festival schedules;

whether you are into film or fashion, there's bound to be something that will spark your interest: www.miamiandbeaches.com



FACT OR FICTION

The Bermuda Triangle

The Bermuda Triangle is described as an imaginary triangle in the sea with points at Miami, Puerto Rico and Bermuda. For over 50 years, legends and stories have been told of the mysterious disappearances and paranormal activities that have taken place in this area. Also known as "The Death Triangle," many pilots and captains avoid the area to this day.

The myths are many, but the disappearances are proof that there is certainly something strange about this area. Sailors have reported compasses spinning wildly. Entire crews have disappeared. Boats have gone missing and then mysteriously reappear years later—as though no time had gone by at all. From military aircrafts to sailing boats, the number of missing vessels, and people, has boggled many.

Some are convinced that the Bermuda Triangle is indeed an inexplicable phenomenon. Others say the number of disappearances has been blown out of proportion and is really no different than any other part of the ocean.

Fact or fiction? You can blame it on bad weather patterns, hurricanes or strange magnetic pulls. Some believers have even suggested alien activity. Others think it could be a time warp. Whatever the case, it's one of the greatest mysteries of our time—and it's right here in Miami!



photos by Christine Mangosing

Is Orkut in Trouble? Facebook Just Doubled in Brazil and India

July 1st, 2009

By Justin Smith

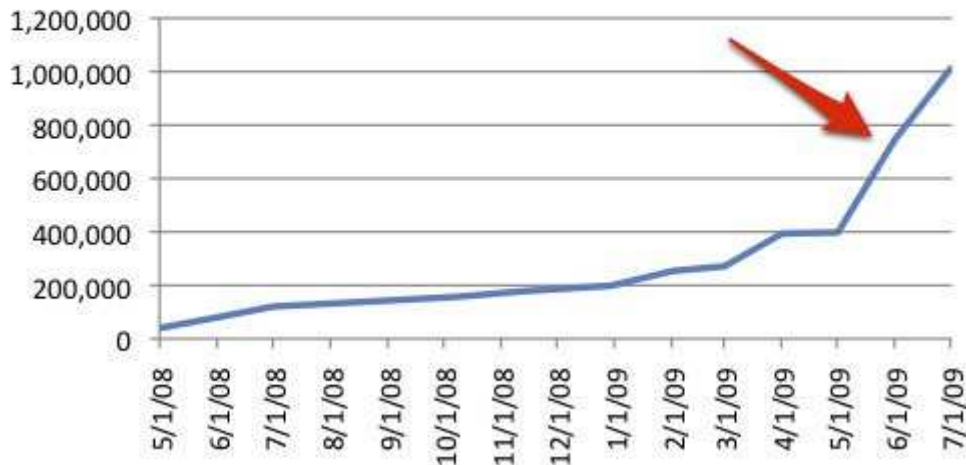
While Facebook has over 230 million active users and has been rapidly growing around the world in the last 24 months, Orkut, the social network run by Google, has remained dominant in Brazil and India. Although Facebook has grown slowly in those two countries, it's never been able to turn the corner – until now.

Starting about 60 days ago, Facebook's growth began accelerating rapidly in both Brazil and India, growing several times faster in May and June than it did in March and April.

In fact, Facebook nearly doubled in Brazil during May alone. Its growth has continued in June, and today Facebook has just crossed the **1 million** active user mark in Brazil for the first time ever – up 100% in the last 45 days.

Facebook Audience Growth - Brazil

(InsideFacebook.com)



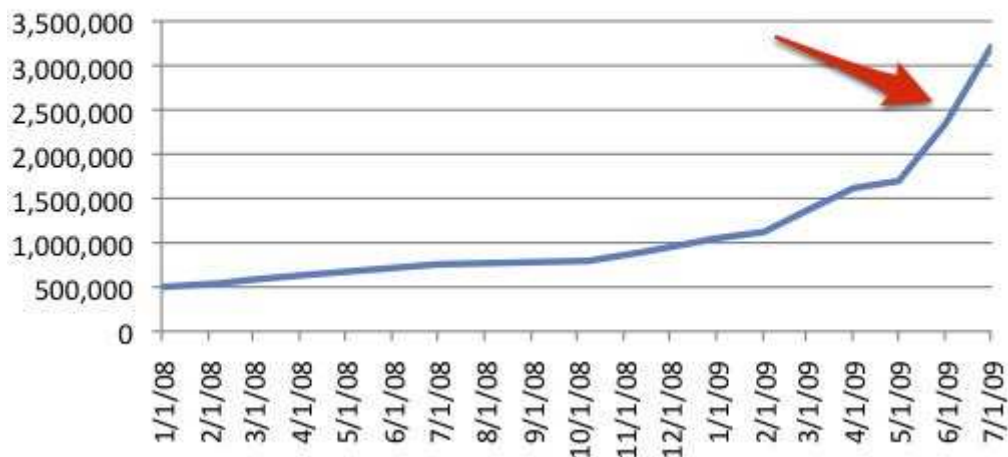
Granted, Orkut still claims well over 20 million monthly visitors in Brazil, but we've seen this kind of pattern before. Facebook has the potential to double in new countries every 2-3 months several times over as it spreads through new populations, but it is probably still too early to claim that this is the canary in the coal mine for Orkut.

Curiously, however, just as Facebook started exploding in Brazil, the same thing was happening in India, the other major country where Orkut is the leading social network with 13 million monthly active users.

While Facebook has been growing slowly and steadily in India for the last couple of years, Facebook exploded in May and June, doubling from 1.6 million to 3.2 million monthly active users in the country in the last 60 days.

Facebook Audience Growth - India

(InsideFacebook.com)



Do these trends correlate? Time will tell, but it certainly looks like Facebook is gaining significant steam in Orkut's biggest strongholds.

Brazil and India are far from the only countries where Facebook is fighting to claw its way to the top spot. Nevertheless, Facebook continues to grow in almost every country we're tracking the company in – and in most countries, by double digit percentages in total reach every month. Facebook is clearly a global phenomenon – it will be very interesting to see where things stand in another year.

Reports Claim Twitter Down Due To Iranian Hacking



As we reported earlier tonight (and first online), Twitter suffered a major outage Thursday evening (US Time)/ Friday (everywhere else.) New reports claims that Twitter being down might have been caused by Iranian hackers.

Multiple sites are claiming that for a brief time before Twitter went down, a message briefly appeared on Twitter.com that claimed that the site had “hacked by the Iranian Cyber Army.”

The message went on to claim that “U.S.A. Think They Controlling And Managing Internet By Their Access, But They Don’t, We Control And Manage Internet By Our Power, So Do Not Try To Stimulation Iranian Peoples To....”

As reported earlier, this is the first big outage for Twitter for some time, and caps a year in which the previously unreliable service has mostly stayed up, even in the face of massive growth.