

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Juliana Roberta Cruz Baptista

O uso de gêneros discursivos midiáticos no ensino de leitura de francês língua estrangeira (FLE)

Taubaté-SP

2023

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Juliana Roberta Cruz Baptista

O uso de gêneros discursivos midiáticos no ensino de leitura de francês língua estrangeira (FLE)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Taubaté – SP

2023

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBI
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

B222u Baptista, Juliana Roberta Cruz

O uso de gêneros discursivos midiáticos no ensino de leitura
de francês língua estrangeira (FLE) / Juliana Roberta Cruz
Baptista. -- 2023.

203 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Gêneros discursivos. 2. Leitura online. 3. Ensino de línguas.
4. Multiletramentos. 5. FLE. I. Universidade de Taubaté. Programa
de Pós-graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 410

Juliana Roberta Cruz Baptista

O uso de gêneros discursivos midiático no ensino de leitura de francês língua estrangeira (FLE)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Data: 27 / 03 / 2023

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a: Maria Aparecida Garcia Lopes- Rossi — Universidade de Taubaté (UNITAU)

Professora Dr^a: Eliana Vianna Brito Kozma — Universidade de Taubaté (UNITAU)

Professora Dr^a: Juliana de Castro Santana — Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA)

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Célia Regina e Ricardo (*In memoriam*), e à minha irmã e amiga, Camila, pela história e jornada que compartilhamos e pelo amor incondicional que move nossa caminhada.

Ao meu marido, Toni, amado companheiro, pelo amor e pela cumplicidade que nos une. À minha amada madrinha, Ligia (*In memoriam*), para quem a eternidade cedo se descortinou e cuja suavidade de sua presença e os memoráveis exemplos norteiam minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Aquele(a)s que por mim passa(ra)m e que, no ritual de trocas da vida, deixa(ra)m generosamente um pouco do que havia de melhor em si.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, por ter generosamente se colocado à disposição para a orientação deste trabalho. Agradeço sua dedicação para a concretização desta pesquisa.

À Profa. Dra. Karin Quast com quem iniciei o projeto da dissertação pela compreensão com que acolheu minha decisão de mudança de temas.

À Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damião e à Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma, pelas preciosas considerações que teceram e caminhos que indicaram durante a qualificação desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto De Oliveira, pelo grande incentivo à presente pesquisa durante a apresentação de um recorte desta no CICTED 2018.

À Profa. Dra. Miriam Puzzo, pela excelência de suas aulas bakhtinianas.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, pela excelência e paixão com que leciona.

À Profa. Dra. Solange Teresinha Ricardo de Castro (In memoriam), por tudo o que me ensinou. Minha gratidão é eterna.

A todos os demais professores que integram o quadro docente do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

À Profa. Dra. Fabrina Moreira Silva, por sua competência e generosidade docente e porque juntas idealizamos e concretizamos o projeto Français Langue Étrangère Dans L'École Publique (Francês Língua Estrangeira Dentro da Escola Pública - FLEDEP).

Aos eternos amigos Manuel Grifeu Menéndez e Loide de Paula por terem visto em mim (a semente de) uma professora de língua francesa.

Às amigas Juliana Ferreira dos Santos, Analídia Tafuri e Maria Érika Andurens, pelas risadas, angústias e momentos que compartilhamos.

Aos/Às aprendizes que confiam seus sonhos, objetivos e necessidades ao meu trabalho.

[...] Se eu fosse ensinar a uma criança a arte da jardinagem, não começaria com as lições das pás, enxadas e tesouras de podar. Eu a levaria para passear por parques e jardins, mostraria flores e árvores, falaria sobre suas maravilhosas simetrias e perfumes; a levaria a uma livraria para que ela visse, nos livros de arte, artes de outras partes do mundo. Aí, seduzida pela beleza dos jardins, ela me pediria para ensinar-lhe as lições das pás, enxadas e tesouras de podar [...]

Rubem Alves

RESUMO

O presente trabalho propõe o uso de gêneros discursivos midiáticos no ensino de francês língua estrangeira (Français Langue Étrangère –FLE). Especificamente, esta pesquisa se volta para o uso dos gêneros discursivos notícia e reportagem em sala de aula de FLE. A escolha desses gêneros foi motivada pela natureza socio-histórica situada que lhes confere sentido; pela ampla circulação de enunciados pertencentes a esses gêneros discursivos em diversas esferas sociais; pela multimodalidade que os constitui; pela possibilidade de se mobilizarem as competências leitoras das quais os aprendizes presumidamente já dispõem em seu repertório de mundo para a aprendizagem de FLE, bem como pelas relações dialógicas que se estabelecem entre os fatos sociais neles retratados e a realidade socio-histórica dos aprendizes – sujeitos sociais – que compõem a sociedade contemporânea. O objetivo deste trabalho é, portanto, propor atividades de leitura para a sala de aula que contemplem as linguagens verbal e visual no ensino de FLE, a partir do uso de enunciados autênticos e atuais inscritos nos gêneros discursivos notícia e reportagem veiculados nas seguintes plataformas digitais francófonas: France24; Radio France Internationale (RFI); Radio Télévision Suisse (RTS) e Télévision France1 (TF1). O problema que motivou esta pesquisa relaciona-se à escassez de materiais didáticos de FLE que contemplem enunciados atuais, autênticos, preservados em sua integralidade e capazes de contemplar os múltiplos modos de manifestação da linguagem. Neste sentido, este trabalho se justifica à medida que pode, a partir das atividades nele propostas, vir a viabilizar aos atores das salas de aula de FLE – professore(a)s e aprendizes – oportunidades de aprendizagem situada, de construção e expansão de competências de leitura e de expansão de repertório linguístico-discursivo-social em FLE. Para tanto, esse trabalho tem como referencial teórico a concepção bakhtiniana de linguagem, a perspectiva sociocognitiva de leitura e a pedagogia dos multiletramentos. Os resultados desta pesquisa indicam que a seleção de enunciados atuais, socio-historicamente situados, responsivos às necessidades linguístico-discursivas e aos interesses sociais do(a)s aprendizes juntamente com a elaboração de uma sequência didática, sensível às particularidades e necessidades contextuais do público para o qual se volta, se delinea como um recurso — e um percurso — pedagógico exequível e potencialmente viabilizador de um trabalho didático-pedagógico capaz de contemplar a linguagem em seus múltiplos modos de manifestação e significação.

Palavras-chave: gêneros discursivos; leitura online; ensino de línguas; multiletramentos ; FLE.

ABSTRACT

The present work proposes the use of media discourse genres in the teaching of French as a foreign language (Français Langue Étrangère –FLE). Specifically, this research focuses on the use of the following discourse genres: news and reporting. The choice of these genres was motivated by the situated socio-historical nature that gives them meaning; the wide circulation of these statements in different social spheres; by the multimodality that constitutes them; the possibility of mobilizing the reading competence that learners presumably already have in their world repertoire for FFL learning; as well as for the dialogical relations that are established between the social facts portrayed in them and the socio-historical reality of the apprentices - social subjects - that make up contemporary society. The objective of this work is, therefore, to propose reading activities for the classroom that contemplate the verbal and visual languages in the teaching of FFL based on the use of the discursive genres of news and reporting aired on the French-speaking on these digital platforms: France24; Radio France Internationale (RFI); Radio Télévision Suisse (RTS) e Télévision France1 (TF1). The problem that motivated this research is linked to the scarcity of FLE teaching materials that include current, authentic statements, preserved in their entirety and capable of considering the multiple modes of manifestation of language. In this sense, this work is justified insofar as it can, based on the activities proposed therein, offer those involved in French as a foreign language classes - teachers and students - opportunities for situated learning, development and expansion of reading and writing skills and linguistic-discursive-social repertoire in FLL. This research therefore has the Bakhtinian conception of language as its theoretical reference. The results of this research indicate that the selection of current utterances, socio-historically situated, responsive to the linguistic-discursive needs and social interests of the learners, together with the elaboration of a didactic sequence, to the sensitive particularities and contextual needs of the public to which it turns, it is outlined as a feasible pedagogical resource — and path — that potentially enables a didactic-pedagogical work capable of contemplating language in its multiple modes of manifestation and meaning.

Keywords: discourse genres ; lecture en ligne ; languages teaching; multiliteracies ; FFL.

RÉSUMÉ

Le présent travail propose l'utilisation des genres de discours médiatiques dans l'enseignement du français langue étrangère (Français Langue Étrangère –FLE). Plus précisément, cette recherche se concentre sur l'utilisation des genres discursifs actualité et reportage. Le choix de ces genres a été motivé par la nature socio-historique située qui leur donne du sens; par leur large diffusion de ces déclarations dans différentes sphères sociales; par la multimodalité qui les constitue; la possibilité de mobiliser les compétences en lecture que les apprenants possèdent déjà dans leur répertoire de monde pour l'apprentissage de FLE; ainsi que pour les relations dialogiques qui s'établissent entre les faits sociaux qui y sont représentés et la réalité socio-historique des apprenants - sujets sociaux - qui composent la société contemporaine. L'objectif de ce travail est donc de proposer des activités de lecture pour la classe qui contemplent les langages écrits et visuels dans l'enseignement du FLE, à partir de l'utilisation des genres discursifs nouvelle/actualité et reportage diffusés sur les plateformes numériques francophones suivantes : France24; Radio France Internationale (RFI); Radio Télévision Suisse (RTS) e Télévision France1 (TF1). Le problème qui a motivé cette recherche est lié à la rareté des supports pédagogiques du FLE qui incluent des énoncés actuels, authentiques, préservés dans leur intégralité et capables d'envisager les multiples modes de manifestation du langage. En ce sens, ce travail se justifie dans la mesure où il peut, à partir des activités qui y sont proposées, offrir aux acteurs des classes de FLE - enseignants et élèves - des opportunités d'apprentissages situés, de développement et d'élargissement des compétences en lecture. un répertoire linguistique-discursif-social en FLE. Cette recherche a donc pour référence théorique la conception bakhtinienne du langage. Les résultats de cette recherche indiquent que la sélection d'énoncés actuels, situés socio-historiquement, répondant aux besoins linguistiques-discursifs et aux intérêts sociaux des élèves, ainsi que l'élaboration d'une séquence didactique, les particularités sensibles et les besoins contextuels de public auquel il s'adresse, il est conçu comme une ressource pédagogique viable — et un parcours — qui permet potentiellement un travail didactique et pédagogique capable de contempler le langage dans ses multiples modes de manifestation et de signification.

Mots-clés: genres discursifs ; lecture en ligne ; enseignement des langues ; multilittératies ; FLE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis comuns de competências – escala global	26
Quadro 2: Critérios de aplicabilidade adotados na seleção de enunciados para atividades de leitura em FLE	133
Quadro 3: Primeiro procedimento da sequência didática para atividades de leitura em FLE.....	138
Quadro 4: Segundo procedimento da sequência didática para atividades de leitura em FLE.....	141
Quadro 5: Terceiro procedimento da sequência didática para atividades de leitura em FLE.....	143
Quadro 6: Quarto procedimento da sequência didática para atividades de leitura em FLE.....	145
Quadro 7: Quinto procedimento da sequência didática para atividades de leitura em FLE.....	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Níveis comuns de referência – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas	25
Figura 2: Pirâmide invertida	103
Figura 3: Exemplar de notícia veiculada em plataforma digital francófona.....	105
Figura 4: Modos de relato adotados nos gêneros reportagem e notícia	120
Figura 5: Exemplar de reportagem veiculada em plataforma digital francófona.....	121
Figura 6: Critérios de ordem discursiva adotados na seleção de enunciados para atividades de leitura em FLE desta pesquisa	131
Figura 7: Sequência didática para atividades de leitura em FLE.....	136
Figura 8: Primeira notícia selecionada: L’OMS tire la sonnette d’alarme sur “l’épidémie” d’obésité qui frappé l’Europe.....	149
Figura 9: Sequência didática para atividades de leitura em FLE- 1ª notícia	154
Figura 10: Plano sugestivo de expansão temática – 1ª notícia	155
Figura 11: Segunda notícia selecionada: Coca-Cola partenaire de la COP27: «la crédibilité du sommet est sapée», dit Greenpeace.....	156
Figura 12: Sequência didática para atividades de leitura em FLE - 2ª notícia	161
Figura 13: Plano sugestivo de expansão temática – 2ª notícia	162
Figura 14: Primeira reportagem selecionada: Au Ghana, les fripes importées depuis l’Occident sont sources de pollution.....	163
Figura 15: Sequência didática para atividades de leitura em FLE – 1ª reportagem	168
Figura 16: Plano sugestivo de expansão temática – 1ª reportagem	169

Figura 17: Segunda reportagem selecionada: Fracture numérique: um quart des personnes âgées penitent à accéder à leurs droit.....	170
Figura 18: Sequência didática para atividades de leitura em FLE – 2ª reportagem....	175
Figura 19: Plano sugestivo de expansão temática – 2ª reportagem.....	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
------------------	----

1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Breve trajetória histórica do ensino de Língua Francesa no Brasil.....	32
1.2 A concepção sociocognitiva de leitura.....	45
1.3 A concepção bakhtiniana de linguagem	57
1.4 O conceito de gêneros discursivos	64
1.5 O ensino de línguas estrangeiras a partir de 1970	68
1.5.1 O ensino de línguas estrangeiras na atualidade: as novas tecnologias, os multiletramentos e os gêneros discursivos.....	78
1.6 Estratégias de leitura no ensino de línguas estrangeiras: do impresso ao digital...	87

2 - OS GÊNEROS DISCURSIVOS NOTÍCIA E REPORTAGEM

2.1 O gênero discursivo notícia	97
2.2 O gênero discursivo reportagem.....	119

3 - ATIVIDADES DE LEITURA DE NOTÍCIAS E REPORTAGENS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE FLE

3.1 Critérios adotados na seleção de notícias e reportagens proposta como atividade de leitura em FLE.....	130
3.2 Particularidades da proposta de atividades de leitura a partir de notícias e reportagens veiculadas em plataformas digitais	134
3.3 Procedimentos adotados nas atividades de leitura de notícias e reportagens veiculadas em plataformas francófonas para o ensino de FLE.....	136
3.4 Seleção de notícias e reportagens.....	148
3.4.1 Primeira notícia selecionada: L'OMS tire la sonnette d'alarme sur "l'épidémie" d'obésité qui frappe l'Europe.....	149
3.4.1.1 Aplicação da sequência didática proposta.....	154

3.4.1.2 Plano sugestivo de expansão temática.....	154
3.4.2 Segunda notícia selecionada: Coca-Cola partenaire de la COP27: « la crédibilité du sommeil est sapée », dit Greenpeace.....	156
3.4.2.1 Aplicação da sequência didática proposta	161
3.4.2.2 Plano sugestivo de expansão temática.....	161
3.4.3 Primeira reportagem selecionada: Au Ghana les gripes importées depuis l'Occident sont sources de pollution.....	163
3.4.3.1 Aplicação da sequência didática proposta.....	168
3.4.3.2 Plano sugestivo de expansão temática.....	168
3.4.4 Segunda reportagem selecionada: Fracture numérique: un quart des personnes âgées peinent à accéder à leurs droits.....	169
3.4.4.1 Aplicação da sequência didática proposta.....	175
3.4.4.2 Plano sugestivo de expansão temática.....	175
CONCLUSÃO.....	177
REFERÊNCIAS.....	183

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema o uso de gêneros discursivos veiculados em plataformas digitais francófonas no ensino de leitura de francês língua estrangeira (Français Langue Étrangère-FLE), doravante FLE. O objetivo deste trabalho é, portanto, propor atividades de leitura para o ensino de língua francesa que contemplem a linguagem em seus diferentes modos de manifestação a partir do uso de enunciados autênticos e atuais inscritos nos gêneros discursivos notícia e reportagem veiculados em plataformas digitais francófonas (France 24; Radio France Internationale (RFI); Radio Télévision Suisse (RTS) e Télévision France 1 (TF1). Pela experiência desta pesquisadora, inicialmente como aprendiz e atualmente como professora de FLE-e de PLE—, o problema que motiva esta pesquisa relaciona-se à escassez de materiais didáticos que contemplem enunciados autênticos, atuais e preservados em sua integralidade, capazes de ir ao encontro das necessidades comunicativas presumidas do(s) aprendiz(es) e de contemplar as práticas de compreensão e produção discursiva socio-histórico situadas no processo de ensino- aprendizagem em FLE de maneira situada, dialógica, multimodal e responsivamente ativa.

Assim é que, buscando contemplar as necessidades comunicativas dos aprendizes de FLE, esta pesquisadora tem a seguinte pergunta de pesquisa: como promover atividades de leitura no ensino de FLE que façam uso dos gêneros discursivos notícia e reportagem veiculados em plataformas digitais francófonas de modo a contemplar a linguagem em suas diferentes formas de manifestação?

Esta pesquisa considera inicialmente a hipótese de que a inserção dos gêneros discursivos notícia e reportagem em sala de aula possa vir a se colocar como um recurso pedagógico não (apenas) para que os aprendizes de (F)LE se apropriem dos elementos estruturais da língua alvo, mas, sobretudo, para que eles sejam capazes de construir e /ou ampliar suas competências de leitura de modo multimodal, bem como de desenvolver e expandir seu repertório linguístico-discursivo-social em FLE. Com efeito, considera-se nesta pesquisa a hipótese de que o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula

pode igualmente atuar a favor da formação de aprendizes leitore(a)s. Faz-se necessário esclarecer que a necessidade de tal formação se relaciona à importância que aqui se atribui ao (inter)agir social constitutivo e indissociável do processo ensino-aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) e/ou materna. Tendo em conta à indivisibilidade do trinômio linguagem-sociedade-cidadania, a possibilidade de atuar sobre a formação de aprendizes leitore(a)s no ensino de FLE é aqui também projetada a partir da percepção de que “a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais [...]” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017, p. 349), e de que, portanto, fora deles, ela deixa de existir.

Assim é que, os objetivos específicos desta pesquisa são: propor uma seleção de quatro enunciados jornalísticos inscritos nos gêneros discursivos notícia e reportagem, veiculados em plataformas digitais francófonas, para serem apresentados como atividades de leitura em sala de aula para os/as aprendizes de FLE e propor uma sequência didática para a realização dessas atividades com vistas a favorecer a construção e a expansão de conhecimentos linguístico-discursivo-sociais a partir de enunciados glociais (LIPOVETSKY, 2012; TRIVINHO 2022), que se situam na vida cotidiana. Para tanto, esta pesquisa, de natureza qualitativa (HAGUETTE, 2010), se vale dos seguintes procedimentos metodológicos: a realização de seleção de quatro enunciados jornalísticos, duas notícias e duas reportagens, veiculados nas plataformas digitais francófonas: France24; Radio France Internationale (RFI); Radio Télévision Suisse (RTS) e Télévision France 1 (TF1), a serem apresentados como atividades de leitura em FLE; a elaboração de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) composta de cinco procedimentos/momentos de leitura para a realização de tais atividades.

Desse modo, esta pesquisa, que insiste no fato de que “compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto” (FARACO, 2009, p.42), fundamenta-se teoricamente na concepção bakhtiniana de linguagem, no conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN,

2016; VOLÓCHINOV, 2017), na concepção sociocognitiva de leitura e na pedagogia dos multiletramentos (COURTNEY et al., 1996; KRESS, 2009; COPE; KALANTZIS, 2015; STREET, 2014). Inscrita nos domínios da Linguística Aplicada, a presente pesquisa se materializa a partir do levantamento bibliográfico de referenciais teóricos que a embasam.

A título de enquadre contextual, faz-se necessário esclarecer que como professora de língua francesa em ambientes diversos – escola de línguas estrangeiras; escola regular, base militar, etc. e usuária de alguns dos materiais didáticos atualmente tidos como referência mundial para o ensino de FLE, tais como os que compõem as coleções *Alter Ego+* e *Défi* (adotadas pelas Alianças Francesas do Brasil, da França e de outros países do mundo) e ainda daqueles que se voltam para a preparação de exames internacionais (DELF- Diploma de Estudos em Língua Francesa; DALF- Diploma Aprofundado de Língua Francesa; TCF- Teste de Conhecimento do Francês), esta pesquisadora percebe limitações no tratamento conferido à linguagem nesses materiais que não raramente propõem atividades nas quais os seus diferentes modos de manifestação são apresentados de maneira dicotômica e as atividades predominantemente voltadas para a observação de seus constitutivos estruturais. De tal evento advém a necessidade de se realizarem intervenções pedagógicas constantes, especificamente, nas atividades de leitura neles propostas. A natureza dessas intervenções, em síntese, relaciona-se comumente ao descompasso existente entre o momento de produção dos enunciados propostos nesses manuais didáticos e o momento em que eles são apresentados em sala de aula; à desconexão, por vezes, existente entre as temáticas neles propostas e os interesses/necessidades presumidos dos aprendizes; à fragmentação dos enunciados; à atomização enunciado-imagem; a desvinculação da escrita e da oralidade; à (parcial ou total) inautenticidade desses enunciados; bem como à primazia atribuída ao trabalho dos elementos sistêmicos da língua em detrimento da linguagem enquanto prática sócio-histórica situada cada vez mais multimodal (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017).

Coracini (2021), projetando seu olhar sobre esse recurso pedagógico, sintetiza tais entraves do seguinte modo:

[...] o que o LD traz para ser lido são trechos de obras, completamente descontextualizados, solto, cujo interesse é suscitar o ensino de uma categoria gramatical qualquer, desconsiderando que leitura é interpretação e que é pela interpretação que o aluno é capaz de se colocar, colocar seus problemas, suas dúvidas, posicionar-se [...] (CORACINI, 2021, p.170-171).

As intervenções mencionadas evidenciam a incontornável natureza desatualizada do livro didático em sua condição de material impresso, bem como sua relativa inadequação como veículo portador dos gêneros discursivos, notícia e reportagem, dada a assincronicidade dos enunciados neles propostos em relação ao momento de sua produção e de sua recepção em sala de aula.

Ao tecerem observações sobre a natureza desse instrumento pedagógico, Lajolo e Zilberman (2011, p.103.) se expressam do seguinte modo: “o livro didático é o primopobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque é anacrônico”.

Um outro ponto a ser observado na adoção ortodoxa de(sses) manuais didáticos, refere-se à representação simbólica de natureza imperativa neles investida e à submissão do agir docente a esse artefato pedagógico não raramente percebido e legitimado, por professores e aprendizes, como uma via incontornável de acesso ao saber, como fonte de “ ‘respostas certas’ ” (CORACINI, 2021, p.173) [grifo da autora].

E é insistindo num inventário de instruções verticalizadas que a adoção acrítica desse recurso pedagógico, particularmente no ensino de línguas estrangeiras, pode vir a reduzir o trabalho docente, que é — ou deveria ser — em essência concreto e particularizado, a um processo contínuo de reproduções. Assim, no plano da sala de aula, a adoção acrítica do livro didático pode significar um trabalho docente pouco reativo às prescrições didático-pedagógicas abstratas e homogeneizantes. Já no plano da perspectiva de linguagem assumida no ensino das línguas estrangeiras a adoção acrítica do livro didático pode significar a adesão, voluntária ou involuntária, à uma proposta pedagógica norteada por visões e compreensões dicotômicas da linguagem. Para além do plano das ações didáticas, no plano social — que também reveste o ensino de línguas estrangeiras —, a adoção acrítica de materiais didáticos pode significar ainda a adesão

e ou a aceitação de ideologias e de perspectivas educativo-socio-culturais (demasiadamente) eurocêntricas e, por conseguinte ocasionar alienações socio-identitário-cultural em sala de aula (MIGNOLO, 2020; PRIEUR; VOLLE, 2016; ROLLAND, 2005; RAJAGOPALAN, 2012; QUIJANO, 2005; KUMARAVADIVELU, 2003). Isso porque, a concepção de linguagem, a concepção de sociedade, os valores axiológicos, “as estratégias e os procedimentos neles contidos são propostos como um guia aplicável em todos os contextos [...]” (GRIGOLETTO, 2003, p.84) e, por conseguinte, para todos os públicos. Disso resulta que “o contexto de cada sala de aula, dos alunos, dos diferentes conhecimentos que carregam, das dificuldades ou facilidades que tem para aprender aspectos da linguagem [...]” (CORACINI, 2021, p.173), não se constitui como centro de ação nas práticas docentes pautadas no uso do livro didático.

Num estudo dedicado à compreensão da dinâmica estabelecida no trinômio professor-aluno-livro didático, Coracini et al. (1996) observando argumentam que:

[...] na sala de aula, duas são as posturas geralmente adotadas com relação ao livro didático; a) o seu uso constante e fiel, de modo que ele seria o portador de verdades inquestionáveis; b) a não adoção de livro didático: neste caso, ocorre a substituição do material por textos avulsos ou por atividades e exercícios extraídos de vários livros didáticos; em ambos os casos, permanece o mesmo tipo de exercícios, de perguntas de compreensão, de direcionamento de produção escrita que ocorre no livro didático. Trata-se da “internalização” do LD pelo professor. Em todas as situações, o LD é a base do ensino de línguas tanto materna quanto estrangeira; em todas as situações o professor tem a ilusão de controlar o conteúdo a ser ensinado, o saber a ser transmitido, as respostas “corretas” a serem dadas pelos alunos, mas é, na verdade, controlado, escravo do livro do professor (CORACINI et al., 1996, p.1) [grifo das autoras].

Parece constituir o núcleo de consideração das autoras, o fato de que a adoção do livro didático faz com que as ações do professor em sala de aula sejam guiadas, restritas e ritualizadas e que não haja espaço de manobra para que esse possa se adaptar às particularidades de seu público. Tal evento parece indicar que a concepção simétrica do material didático não consegue dar conta do fato de que:

[...] os grupos que constituem as várias classes com que os professores são confrontados não são todos idênticos e não são formados de maneira homogênea. Em alguns casos, os níveis de habilidade dos alunos podem ser

heterogêneos, assim como sua idade ou formação social. Em outros, os caminhos educacionais, as relações com a língua-alvo, as expectativas em relação à aprendizagem podem ser múltiplas, o que implica atitudes e comportamentos em sala de aula que às vezes são muito diferentes de um aluno para outro. O uso de um livro idêntico em todas as aulas, associado a um método fielmente reproduzido pelos professores, não leva em consideração essas diferenças, que também podem ser chamadas positivamente de "características", que às vezes influenciam fortemente em todo o processo de aprendizagem. O interesse pelo manual e pelo material complementar que pode acompanhá-lo então aparece. (RIQUOIS, 2010, p.130) [tradução nossa] ¹

Por assim ser, a escolha dos gêneros discursivos notícia e reportagem veiculados em plataformas digitais francófonas para atividades em sala de aula parece se justificar pela natureza sócio-histórica situada que lhes confere sentido; pela ampla circulação desses enunciados na sociedade globalizada; pela possibilidade de se mobilizarem os conhecimentos prévios dos quais os aprendizes dispõem em seu repertório presumido de mundo para a aprendizagem de FLE; pela sincronia que se estabelece entre os fatos sociais retratados nesses gêneros e a realidade sócio-histórica dos aprendizes; pela dimensão multimodal (COPE; KALANTZIS, 2015; KRESS 2009; LEU et al., 2017) que entretece os enunciados dispostos nas plataformas midiáticas complementando sua construção de sentidos, bem como pela possibilidade de o profissional docente poder acessar documentos autênticos dispostos em plataformas digitais e adequá-los às necessidades comunicativas presumidas de seus aprendizes. A esse respeito, contestando a hegemonia do livro didático em sala de aula, Riquois (2010) sugere que:

[...] a possibilidade de complementar o manual com auxílio de material didático adicional pode ser uma vantagem definitiva para qualquer professor que deseje

¹ les groupes qui constituent les différentes classes auxquelles sont confrontés les enseignants ne sont pas tous identiques et ne sont pas constitués de manière homogène. Dans certains cas, les niveaux de compétence des apprenants peuvent être hétérogènes, tout comme leur âge ou leur appartenance sociale. Dans d'autres, les parcours scolaires, les relations avec la langue cible, les attentes par rapport à l'apprentissage peuvent être multiples, ce qui implique des attitudes et des comportements en classe parfois très différents d'un apprenant à l'autre. L'usage d'un manuel identique dans toutes les classes, associé à une méthode reproduite fidèlement par les enseignants, ne prend pas en compte ces différences, que l'on peut aussi nommer de façon positive ces « caractéristiques », qui influent parfois fortement sur l'ensemble du processus d'apprentissage. L'intérêt du manuel et du matériel complémentaire qui peut l'accompagner apparaissent alors.

oferecer atividades e documentos variados que estejam mais próximos das necessidades de seu público (RIQUOIS, 2010, p.130) [tradução nossa]²

Trazendo à baila o atual estado das instituições que compõem o todo social na sociedade neoliberal (DARDOT, LAVAL, 2010) – orientada por uma bússola que tem na economia o seu norte magnético –, Coracini (2014) aponta a questão político-econômica, bem como a própria formação deficitária do professor como sendo alguns dos elementos subjacentes à ampla adesão e ao uso, não raramente incontestado, dos livros didáticos em sala de aula. Para a autora:

[...] apoiando-se no argumento de que é preciso facilitar o trabalho do professor, assoberbado de trabalho mal pago, com pouco tempo para preparar suas aulas, editoras ou sites vendem o produto, muitas vezes encomendado a certos autores, comumente também professores dessa(s) língua(s). Ocultam, assim, uns e outros, a verdadeira razão pela qual aderem professores e escolas ao uso desse material: a formação lacunar do professor, que, frequentemente, não se sente ou não é considerado (bem) preparado para a tarefa de ensinar. (CORACINI, 2014, p.8).

Tomando emprestadas as palavras de Deleuze e Guattari (1995, p.8), parece ser possível dizer que os livros didáticos parecem ser dados para professores como são dadas “pás e picaretas aos operários”. A lógica mecânica e uniformizante que rege seu uso, bem como a dinâmica linear(izada) que os estrutura insinua dar conta de demarcar a territorialidade incatalogável da linguagem que se materializa num número infindo de possibilidades de combinações enunciativas pertencentes à(s) realidade(s) do mundo social, “ao mundo da vida na sua eventicidade e unicidade [...] inapreensível pelo mundo da teoria” (FARACO, 2009, p.18).

Desse modo é que, a proposta de trabalho que aqui se apresenta pode vir a ser relevante à medida que tem como ponto de partida a realidade histórico-social dos falantes — e dos aprendizes — da língua em processo de aprendizagem e atribui aos fatores socio-histórico-discursivos subjacentes à linguagem um papel constitutivo no

² [...] la possibilité de compléter le manuel en puisant dans des supports pédagogiques complémentaires pourra être un avantage certain pour tout enseignant qui souhaite proposer des activités et des documents variés et plus proches des besoins de son public (RIQUOIS, 2010, p.130).

desenvolvimento e na articulação de competências discursivo-sociais na língua alvo. Segundo Coracini (2014), num sentido amplo:

[...] adquirir uma língua estrangeira significa adentrar em outra língua-cultura, em discursividades outras que modificam a subjetividade daquele que nela imerge, sem, contudo, abandonar a sua língua-cultura primeira que sempre estará ali como vozes que servem de parâmetro para a compreensão e apreensão do diferente (CORACINI, 2014, p.12).

A título de enquadre contextual, faz-se necessário esclarecer que, embora não seja inequívoco e haja espaço para realidades outras, o perfil do(a)s aprendizes presumido(a)s de língua francesa, que compõem o público para o qual se volta a seleção de atividades proposta na presente pesquisa, mostra-se assaz diversificado. Em linhas gerais, trata-se de um público com nível superior de ensino (estudantes de graduação e ou pós-graduação, professore(a)s universitário(a)s, médico(a)s, advogado(a)s, juíze(a)s, arquiteto(a)s, engenheiro(a)s, psicólogo(a)s, militares, pilotos de aeronave, etc.); com média idade que varia de 16 (aluno mais jovem atualmente) a 73 anos (aluno mais velho atualmente); *grosso modo* composto máxime por indivíduos pertencentes a seguimentos sociais (tidos como) economicamente favorecidos na sociedade brasileira, que buscam a aprendizagem da língua francesa tanto para fins específicos (estudar num país francófono; realizar exames internacionais; partir em missões militares; etc.) quanto para fins culturais e/ou de natureza pessoal (dedicar-se a uma nova aprendizagem; superar desafios; realizar o sonho de falar francês; viajar; etc.).

Vale observar, ainda, que no momento de ingresso ao curso, não raramente, os (pretensos) aprendizes expressam verbalmente um forte sentimento de admiração pela (pré-concepção da) língua e pela (pré-concepção da) cultura francesa que se materializa em enunciados como: eu sempre quis aprender francês; é uma língua muito bonita; meu sonho é aprender a falar francês; francês é elegante; a língua francesa é muito difícil, mas é chique; a língua francesa não é para qualquer um; eu amo a França; meu sonho é conhecer Paris; não posso morrer sem aprender a falar francês, etc. Sistemáticamente (re)produzidos, tais discursos – que parecem se (retro)alimentar de representações históricas que modela(ra)m e naturaliza(ra)m um conceito de França secularmente

entalhado no imaginário social brasileiro (ROLLAND, 2005) –, revelam o capital simbólico (BOURDIEU, 1989) de que (ainda) se revestem a língua e a cultura francesa em nossa sociedade (brasileira). Ressalta-se aqui, a propósito, que “o imaginário não é o irreal, mas a indiscernibilidade entre o real e o irreal” (DELEUZE, 1992, p.84).

Paralelamente, ao ter em conta o fato de que alguns aprendizes necessitam/ desejam obter as certificações internacionais DELF-DALF³ (Diploma de Estudos em Língua Francesa; Diploma Aprofundado de Língua Francesa), emitidas pelo ministério francês de Educação nacional⁴, a proposta de trabalho sobre a qual se erige essa pesquisa estabelece – embora a ele não se submeta – eventuais pontos de contato com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas⁵. Trata-se de um documento voltado para o ensino-aprendizagem das línguas oficiais europeias que, em síntese, estabelece parâmetros e diretrizes para o desenvolvimento de competências comunicativas em língua(s) estrangeira(s) em diferentes níveis (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001). Assim, em seu capítulo introdutório, o documento se (auto)define do seguinte modo:

[...] O quadro europeu comum de referência **oferece uma base comum** para a elaboração de programas de línguas vivas, de referenciais, de exames, de manuais, etc. na Europa. Ele descreve também [...] o que os aprendizes de uma língua devem aprender a fim de usá-la para fins comunicativos; ele enumera igualmente os conhecimentos e as habilidades que os aprendizes devem adquirir com o objetivo de ter um comportamento linguageiro eficaz. [...] Enfim, o Quadro de referência **define os níveis de competência** que permitem medir o progresso do aprendiz a cada etapa da aprendizagem [...].⁶ (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p.9, grifo do autor) [tradução nossa].

³ DELF (Diplôme d’Études en Langue Française) ; DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française).

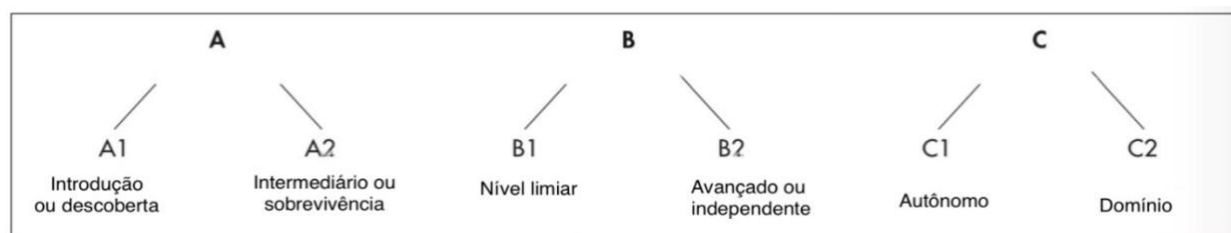
⁴ Le Ministère de L’Éducation Nationale.

⁵ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – CECRL.

⁶ Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l’élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d’examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi [...] ce que les apprenants d’une langue doivent apprendre afin de l’utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu’ils doivent acquérir afin d’avoir un comportement langagier efficace.[...] Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l’apprenant à chaque étape de l’apprentissage[...](CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p.9).

Especificamente sobre esse excerto, o que é preciso, inicialmente, dele extrair é o fato de que as diretrizes que compõem o documento em questão orientam, em grande medida, os livros didáticos que se voltam para o ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras; a grade curricular dos institutos (oficiais) que oferecem cursos de línguas estrangeiras, bem como os testes oficiais que conferem aos aplicantes diferentes certificações de acordo com três níveis gerais – A, B e C – divididos em seis subníveis de proficiência, conforme se observa a seguir:

Figura 1: Níveis comuns de referência



Fonte : Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.25).⁷ Disponível em: <https://coe.int/16802fc3a8>

A despeito de suas particularidades de natureza socio-histórico-cultural e geopolítica, o quadro europeu comum de referências para línguas “é amplamente utilizado por **organismos privados** de ensino de línguas vivas estrangeiras e por organizações **de avaliação de línguas**”⁸ (PARLEMENT EUROPÉEN, 2013, p.12, grifo do autor) [tradução nossa]. Disso resulta que ao aderirem a essa proposta de nivelamento linguístico, justificada por sua (suposta) praticidade no que tange à avaliação e à comprovação de conhecimento(s) adquirido(s) em língua(s) estrangeira(s), educadores, instituições de ensino e os livros didáticos dos quais se faz uso, ajustam

⁷Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.25) [tradução nossa]. Disponível em: <https://coe.int/16802fc3a8>

⁸ « Le CECR est largement utilisé à la fois par les organismes privés d'enseignement de langues vivantes étrangères et les organisations d'évaluation des langues » (PARLEMENT EUROPÉEN, 2013, p.12). Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/JOIN/2013/495871/IPOL-CULT_ET%282013%29495871_FR.pdf

suas ações às diretrizes estabelecidas por esse documento. Assim, quando (e se) submetidas ao referido documento, o conjunto de competências comunicativo-discursivas a serem devolvidas no processo ensino-aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) passa a responder aos seguintes parâmetros avaliativos:

Quadro 1 – Níveis comuns de competências – Escala global⁹

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema de atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
		É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações

⁹ Níveis comuns de competência – Escala global (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.49). Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

Utilizador elementar	A2	peçoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p.49).

Embora seja possível, mas não seja o objetivo desta pesquisa, detectar alguns pontos sensíveis do quadro europeu comum de referência para línguas (CONSEIL D'EUROPE, 2001), algumas observações se impõem. De imediato, cumpre observar o fato de que o referido documento se volta para a(s) realidade(s) e a(s) necessidade(s) do continente europeu. Ou seja, a assimilação ortodoxa de tal documento em contextos sociais diversos parece mitigar, a um só tempo, as condições, as demandas e as particularidades (geo)políticas, sociais e econômicas das sociedades não europeias. É numa ótica crítica do papel político desempenhado por esse documento, amplamente adotado fora do continente europeu, que Prieur e Volle (2016, p.75) [tradução nossa] advertem que sua pretensão inicial seria “como seu próprio nome sugere, servir de referência. Isto foi feito e para além da esfera europeia. Em todos os lugares nos submetemos a ele com reverência. A crítica permanece laboriosa, marginal [...]”¹⁰

Nessa perspectiva, ao passar da camada objetiva para a camada subjetiva da observação posta, é trazida à tona a hipótese de que a adoção generalizada de tal documento dentro de contextos alheios ao europeu pode(ria) vir a confinar o ensino de

¹⁰ « comme l'indique son nom, tenir lieu de référence. C'est chose faite et ce bien au-delà de la sphère européenne. Partout, on s'y soumet avec révérence. La critique demeure laborieuse, marginale[...] » (PRIEUR ET VOLLE, 2016, p.75)

línguas estrangeiras numa espécie de unissonância eurocêntrica e, por conseguinte, a validar, por meio da adoção de uma postura subalterna e acrítica, o modelo de relação colonizador–colonizado que historicamente o subjaz (BRUÉZIÈRE, 1983; RAJAGOPALAN, 2003; ROLLAND, 2005; QUIJANO, 2005; HORNE, 2018; MIGNOLO, 2020).

Para a proposta investida nesta pesquisa, há ainda um outro ponto delicado do documento. Ele diz respeito à (tentativa de) fragmentação das competências comunicativas a serem desenvolvidas em LE, bem como à própria concepção de língua(gem) que nele parece ser posta como passível de compartimentalização, fazendo com que o projeto de ensino de línguas para o contexto de sala de aula, ordenado em níveis e competências isoláveis umas das outras, se distancie da língua(gem) viva, dinâmica, heterogênea e multimodal (BAKHTIN, 2016; COPE; KALANTZIS, 2015; MAINGUENEAU, 2015) que vige na realidade da vida social. Com efeito, um tratamento didático demasiadamente esquematizado, reduzido a delimitações vocabulares e estruturais não parece conferir à linguagem a latitude que lhe é inerente. Aliás, a tentativa de segmentação da linguagem parece ser exatamente o lugar comum de onde a abordagem bakhtiniana se desprende ao compreender que toda tentativa de circunscrição desta mostra-se não apenas estéril, mas de fato utópica, uma vez que na vida cotidiana “a realidade linguístico-social é heterogênea [...]” (FARACO, 2009, p.84). Pedagogicamente inscrita numa lógica aparentemente linear, progressiva e microcós mica, a proposta de fatiamento da língua(gem) em níveis e competências parece perder de vista o fato de que “vivemos [...] num mundo de linguagens, signos e significações” (FARACO, 2009, p.49) justapostas, dialógicas, ininterruptas e não raramente suscetíveis de uma nova amplificação, de uma (res)significação.

Ainda que não se restrinja, especificamente, a proposição de uma divisão demarcada e circunscrita no ensino de (F)LE em níveis, por compreender que a (pretensa) simplificação que em seu interior se insinua vai de encontro à concepção bakhtiniana de linguagem – cuja amplitude indica compreender a imprevisibilidade e a contingência como elementos indissociáveis da linguagem –, a presente pesquisa

converge, ocasionalmente, para (apenas) algumas das elaborações de nivelamento dispostas no referido documento com o objetivo de contemplar aquele(a)s aprendizes que tencionam realizar os exames DELF-DALF e TCF. Assim, comunga-se aqui, manifestamente, de um dos princípios basilares do ensino de línguas estrangeiras exposto no quadro comum europeu de referência para o ensino de línguas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001), segundo o qual é imprescindível que as ações empreendidas no processo de ensino-aprendizagem de (F)LE tenham em seu horizonte as motivações do(a)s aprendizes, as suas características, as condições socio-histórico-estruturais na qual ele(a)s se inserem, e que adotem os meios, os modos e os materiais apropriados às suas necessidades comunicativas.

Um outro ponto de concordância encontra-se inscrito nessa mesma rubrica e coloca em relevo o fato de que, para que haja aprendizagem, os aprendizes “[...] precisam de um aporte de língua substancial, contextualizado e inteligível, bem como de oportunidades de utilizar a língua de maneira interativa”¹¹ (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.109).

Efetivamente, do ponto de vista acional, a partir da via pedagógica que aqui se pretende tomar, não parece ser possível desviar da evidência de que (também) o ensino de línguas estrangeiras precisa dialogar com as experiências cotidianas do(a)s aprendiz(es), com temas pertencentes a um horizonte histórico-político-social glocal (LIPOVETSKY, 2012; TRIVINHO 2022), a um só tempo local e global, com pontos de referência (multi)culturais, valorativos, simbólicos e repertórios discursivos individuais e coletivos (RAJAGOPALAN, 2003; GIROUX, 2005; PENNYCOOK, 2006, STREET, 2014, TÍLIO, 2014; MONTE MOR 2021). Ou seja, é preciso trazer o mundo, em todo o seu dinamismo e complexidade linguístico-político-histórico-social, para dentro da sala de aula, e assim expandir as possibilidades de aprendizagem, de (form)ação crítico-cidadã e de responsividade ativa do(a)s aprendizes frente ao objeto de estudo para o qual se

¹¹ [...] il leur faut un apport de langue substantiel, contextualisé et intelligible ainsi que des occasions d'utiliser la langue de manière interactive[...] (CONSEIL DE L'EUROPE)

voltam e ao mundo social ao qual pertencem (GIROUX, 2005; MORAN, 2007; BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017).

Assim é que, buscando contemplar às necessidades comunicativas dos aprendizes de FLE, esta pesquisa que se interroga sobre como promover atividades de leitura no ensino de FLE que façam uso dos gêneros discursivos notícia e reportagem veiculados em plataformas digitais francófonas de modo a contemplar a linguagem em suas diferentes formas de manifestação, coloca como seu objetivo a proposta de atividades de leitura em sala de aula que contemplem enunciados nos quais diferentes formas de manifestação discursiva se encontram dispostas para a apreciação do(a)s aprendizes-leitore(a)s, a partir do uso dos gêneros discursivos notícia e reportagem veiculados nas plataformas digitais francófonas France24; Radio France Internationale (RFI); Radio Télévision Suisse (RTS) e Télévision France1 (TF1).

Dada a percepção de escassez de materiais disponibilizados para o ensino de FLE capazes de promover a construção e expansão de repertórios linguístico-discursivo-sociais e de possibilitar o florescer de novas ações no trabalho docente, a proposta de atividades de leitura para o ensino de FLE, da qual se incumbe a presente pesquisa, se estrutura a partir da elaboração de cinco procedimentos de leitura que constituem como uma sequência didática para as atividades de leitura de enunciados jornalísticos, notícia e reportagem, veiculados em plataformas digitais francófonas que se baseiam na sequência didática sugerida por Lopes-Rossi (2018) para atividades de leitura de reportagens veiculadas em mídia impressa e em língua materna. Assim, para além dos objetivos expostos, esta pesquisa espera contribuir para o compartilhamento e expansão de saberes e práticas docentes voltadas para o ensino de (F)LE, bem como de língua materna .

Inscrita nos domínios da Linguística Aplicada, a presente pesquisa materializa-se a partir de um levantamento bibliográfico de referenciais teóricos que tratam da concepção bakhtiniana de linguagem e de gêneros discursivos, da concepção sociocognitiva de leitura e da abordagem dos multiletramentos. De natureza qualitativa, esta pesquisa , ao contrário do que ocorre com as pesquisas nas quais o pesquisador

projeta seu olhar sobre uma população de objetos de observação comparáveis entre si, o olhar do pesquisador se volta para “as especificidades de um fenômeno em termo de suas origens e a sua razão de ser” (HAGUETTE, 2010, p.59). Alheia à previsibilidade dos procedimentos implementados no campo das ciências exatas, a metodologia qualitativa busca o entendimento do ser humano no complexo de sua subjetividade e contingência. Assim, esta pesquisa articula o embasamento teórico apresentado para a consecução de seu objetivo e constitui-se a partir da seleção de quatro enunciados a serem propostos como atividade de leitura em FLE e da produção de uma sequência didática para a realização das atividades então propostas.

Esta dissertação está dividida em três seções principais. A primeira trata dos pressupostos teóricos que fundamentam a presente pesquisa. A segunda versa sobre a natureza dos gêneros discursivos notícia e reportagem. A terceira apresenta a seleção de atividades propostas no ensino de FLE, bem como os critérios adotados em sua realização, as observações e considerações acerca da seleção de enunciados proposta como atividade de leitura aos aprendizes e a sequência didática composta de cinco procedimentos/momentos de leitura. Por fim, são apresentadas a discussão de resultados e a conclusão da pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA

Esta seção apresenta os pressupostos teóricos que norteiam a presente pesquisa e as propostas de atividades de leitura no ensino de FLE, elaboradas a partir de notícias e reportagens coletadas em plataformas midiáticas digitais. Para tanto, integram essa seção: 1- breve incursão na trajetória do ensino de FLE no Brasil; 2- a concepção sociocognitiva de leitura; 3 concepção bakhtiniana de linguagem; 4- o conceito de gêneros discursivos; 5- o ensino de línguas estrangeiras a partir de 1970; 6- as estratégias de leitura no ensino de línguas estrangeiras.

1.1 Breve trajetória histórica do ensino de Língua Francesa no Brasil

Não sendo tarefa exequível para esta pesquisa o alcance da exatidão exigida na descrição histórico-retrospectiva do ensino secular da Língua Francesa no Brasil, este trabalho contenta-se, pela delimitação temática que o condiciona, em fornecer a seus possíveis leitores apenas um breve panorama da difusão desse idioma no cenário brasileiro.

A inserção do ensino da língua francesa no Brasil está, historicamente, entrelaçada à época na qual aqui se encontrava vigorante o Estado Imperial Português. Trata-se de um período que teve como marco a chegada (fuga) da família real portuguesa na (para) cidade do Rio de Janeiro no ano de 1808, e que veio a termo em 15 de novembro de 1889, data em que foi proclamada a república no Brasil.

Se durante os séculos XVIII e XIX a difusão da Língua Francesa em territórios ultramarinos era resultante dos processos de colonização impingidos pela França, na Europa, sua propagação obedecia às razões de ordem intelecto-culturais. Embora se encontrasse geograficamente situado além-mar, o Brasil desempenhava, ainda que provisoriamente, a função de sede do Reino Português e por essa razão a influência exercida pela França sobre ele era, em essência, de natureza cultural. Com efeito, tal influência advinha da própria corte portuguesa que mostrava grande apreço pela cultura

das ciências e das artes, bem como pelos hábitos e luxos europeus que a França iluminista e sua *manière de vivre* parecia inspirar e consubstanciar. Essa admiração lusitana mostra-se particularmente importante por conferir sentido às evidências da influência francesa em nosso território que se faziam perceptíveis nas mais diversas instâncias sociais do Brasil Império (1808-1889) e da Primeira República (1889-1930). Em seu relato de viagem ao Brasil, o artista francês Jean Baptiste Debret (1768-1848), integrante da Missão Artística Francesa (1816-1831) que a pedido do príncipe regente D. João VI desembarcou no Brasil em 26 de março de 1816 com a incumbência de aqui dar início a uma cultura artística, observa que:

o luxo europeu seduz o brasileiro: ele se apraz de adotá-lo; também em todas as capitais das províncias ele(s) não é (são) estranho(s) aos nossos mores: vê-se, nas reuniões brasileiras, brilhar a dança e a musica, ao meio de elegantes enfeites imitados da mais moderna moda francesa (DEBRET, 1834, p.20, tradução nossa).¹²

E é especificamente no domínio da cultura e das artes que se destaca o papel assumido pela literatura francesa, a qual dispendo de grandes pensadores do século das luzes elegia a França como caminho incontornável de civilização, imprimindo no cenário nacional as marcas de sua cultura e conferindo brilho e status singular à língua de Molière e aos falantes que nela se expressa(va)m. De acordo com o historiador Caio Prado Jr. (2011,p.398), embora estivesse submetido comercialmente à Inglaterra, intelectualmente Portugal encontrava-se sob o domínio da França que assumia no cenário mundial o papel de “meca do pensamento ocidental”. Para esse historiador:

[...] o fato é tão notório que não se precisa mais insistir nele. Tudo que se escreveu no Brasil desde o último quartel do século XVIII, que é quando realmente se começa a escrever alguma coisa entre nós, traz o cunho do pensamento francês: ideias, o estilo, o modo de encarar as coisas e abordar os assuntos. Aliás, a leitura dos nossos avós, a parca leitura que se fazia nesta colônia de analfabetos em que só um punhado de pessoas saberia ler, e destas, muito poucas se ocupariam com coisas do espírito, é quase toda de origem ou inspiração francesa. (PRADO JR., 2011, p.399).

¹² Le luxe européen le séduit: Il se plaît à l'adopter ; aussi dans toutes les capitales des provinces n'est-il plus étranger à nos moeurs : on voit , dans les réunions brésiliennes, briller la danse et la musique, au milieu des élégantes toilettes imitées de la mode française plus moderne (DEBRET, 1834, p.20)

Incidentalmente, para que se possa compreender a dimensão do analfabetismo no Brasil no período colonial ao qual Prado Jr. (2011) se refere no excerto acima, faz-se necessário explicitar que nos dois primeiros séculos do processo de colonização ao qual o Brasil foi submetido, a educação que aqui se realizava era de caráter religioso e de incumbência dos padres jesuítas que representavam a Companhia de Jesus (*Societas Iesu*) fundada em 1534 por Inácio de Loyola juntamente com seus companheiros, estudantes da Universidade de Paris. Como resultante “o que ocorreu na Europa medieval se repetiria na colonização Brasil: a batina se tornaria o refúgio da inteligência e cultura” (PRADO JR., 2011, p.298).

Também para Antonio Candido de Melo e Souza (1918 -2017), sociólogo e crítico literário, cuja grande parte da vida acadêmica foi dedicada à observação do binômio literatura e sociedade na formação do Estado brasileiro: “uma parte considerável do que temos aprendido desde o século XIX, constitui-se de produtos diretos da cultura francesa e de elementos transmitidos pela língua francesa” (CANDIDO,1977, p.10). Assim, projetando um olhar analítico retrospecto sobre a natureza das leituras que aqui vigiam, Candido (1999) coloca que:

[...] o que aqui predominou e deu a tônica foi uma literatura de senhores, que transpôs o requinte da literatura metropolitana [...] os pontos de referência eram externos, estavam na Metrópole, onde os homens de letras faziam os seus estudos superiores e de onde recebiam prontos os instrumentos de trabalho mental (CANDIDO, 1999, p.16).

A interpretação dada por Candido (1999) não apenas enfatiza a subordinação colonial do Brasil frente a sua metrópole Portugal, mas também joga luz sobre a relação de submissão cultural de Portugal à França. Em termos práticos, o Brasil se encontrava sob duplo domínio e isso se devia, conforme esclarece Candido (2004), ao fato de que:

[...] o governo português sempre timbrou [...] em manter os seus domínios americanos desprovidos dos instrumentos de transmissão e difusão da cultura superior. No Brasil não havia universidades, nem tipografias, nem periódicos. Além da primária, a instrução se limitava a formação de clérigos [...] as bibliotecas eram poucas e limitadas aos conventos, o teatro era paupérrimo, e muito fraco o intercâmbio entre os núcleos povoados do país, sendo difícilima a entrada de livros (CANDIDO, 2004, p.8).

Essa observação de Candido (2004) permite que se sublinhe a estreita relação existente entre a aprendizagem de francês língua estrangeira e a prática de leitura no Brasil. Ao tratar precisamente da ascensão da Língua Francesa no cenário europeu e a influência por ela exercida na formação cultural do Brasil, Candido (1977) explana que:

[...] o latim e em parte o grego tiveram na Europa uma função privilegiada porque eram a via de acesso a um universo cultural de uma certa forma completo e autossuficiente. Através deles se podia adquirir noções científicas ainda úteis, uma filosofia que era a própria base de toda a reflexão, uma literatura que constituía o modelo supremo. Forneciam, além disso, através da História Antiga, os instrumentos necessários à construção de uma visão do mundo. Tendo o desenvolvimento de nossos países coincido com o surgimento da era industrial e com a transformação radical das visões do mundo, tornou-se necessária a escolha de outros instrumentos linguísticos capazes de nos pôr em contato com as fontes da nova cultura. Na realidade, o grego e o latim não tinham mais condições de desempenhar esse papel; e como entre nós ultrapassaram a condição de objeto de conhecimento de alguns religiosos e eruditos, uns e outros pouco numerosos, coube à língua francesa ocupar, de uma certa forma, esse lugar. (CANDIDO, 1977, p.11,12).

Assim, é impulsionada pela “situação verdadeiramente excepcional que ela adquirira no século XVIII em toda a Europa como língua universal das pessoas cultas” (CANDIDO 1977, p.13), bem como por todo o ideário de cultura e sofisticação sobre o qual se erigia no imaginário social um conceito de França -- e mais precisamente das representações simbólicas e efeitos de sentido que sua capital Paris era capaz de produzir nos espíritos — que em 1837, ano da criação do Colégio Pedro II, é instituído no Brasil o ensino obrigatório da língua francesa. Ficando, portanto, disposto de acordo com o artigo 3º do decreto de 2 de dezembro de 1837 que:

Neste collegio serão ensinadas as línguas latina, grega, franceza e ingleza; rethorica e os princípios elementares de geographia, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botânica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia (BRASIL, 1837, p.60).

Se o ensino até então praticado no Brasil era caracterizado pela fragmentação e pela aleatoriedade do ensino praticado primeiramente pelos jesuítas e posteriormente pela criação das Aulas Régias¹³, a partir da criação do Colégio Dom Pedro II, e a exemplo

¹³As Aulas Régias foram estabelecidas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 29 de junho de 1759, e se inscreviam nas reformas políticas administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo que posteriormente viria a ser conhecido como Marquês de

dos liceus franceses, os estudos passam a ser de natureza seriada. Faz-se necessário enfatizar aqui a grande influência francesa na educação brasileira. Paralelamente, faz-se necessário evidenciar que para o ensino de línguas estrangeiras eram vigorantes os meios e modos aplicados no continente europeu no ensino de grego e latim, ou seja, o método tradicional (gramática-tradução). Isso significa dizer que o ensino de francês no Brasil encontrava-se fortemente relacionado ao estudo e a tradução de textos literários franceses. Com efeito, a ampla penetração da cultura francesa era percebida no conjunto de elementos que compunha o cenário educacional que então se delineava. Enquanto o ensino da língua inglesa tinha como finalidade o estreitamento das relações comerciais com a Inglaterra, o ensino de francês estava intimamente relacionado às representações simbólicas construídas no imaginário ocidental que elevava a França iluminista à condição de berço da (nova) civilização que emergia da Revolução Francesa (1789).

Por assim ser, o projeto educacional do Colégio Dom Pedro II, os materiais didáticos dos quais ele dispunha, bem como sua concepção arquitetônica de autoria do arquiteto francês Grandjean de Montigny (1776-1850), pareciam refletir os valores, os modos e as diretrizes ideológico-político-educativas vigorantes nos liceus parisienses. Efetivamente, para o professor e arquivista Escragnolle Dória (1997), o ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850), responsável pelo decreto de 2 de dezembro de 1837 que criou o Colégio Pedro II, “tinha como objetivo criar no Brasil um estabelecimento nacional de ensino que recordasse a grandeza do Colégio de

Pombal. A criação das Aulas Régias marcou o surgimento do ensino público, oficial e laico no Brasil, visto que, até então, a educação formal encontrava-se sob o controle da Igreja [...]. Conforme coloca Cardoso (2004), as Aulas Régias, centradas no ensino das Humanidades, caracterizavam-se por um sistema de aulas avulsas, isento de autonomia pedagógica com diferentes níveis de hierarquização tanto das disciplinas quanto dos professores e restrito a uma pequena parcela da sociedade.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helene Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: Vol.I. -Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. P.179-191.

França, considerado o maior monumento cultural da Europa” (DÓRIA, 1997, p.11). Em seu discurso de março de 1838, data do início das atividades do Colégio Dom Pedro II, Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850) deixa claro que as diretrizes que compõem o projeto educacional dessa instituição que se inicia não se materializam ao acaso, “não são teorias inexpertas; elas foram importadas de países esclarecidos, têm o cunho da observação, tem o abono da prática e deram o resultado de transcendente utilidade. Não vos assuste, pois a sua literal observância” (SOUSA, 2015, p.265).

Para Candido (1977) a hegemonia cultural da França Iluminista sobre outras nações e o processo de institucionalização do ensino da língua francesa especificamente no Brasil durante o período imperial se deve ao fato de que:

[...] no início do século XIX, quando as colônias espanholas e portuguesas tornaram-se nações, ela estava no clímax de seu prestígio e de sua formação civilizadora. Muito natural, pois que tenha se tornado a língua moderna de ensino obrigatório e indispensável [...]. Certamente isto não é um simples acidente histórico e esta situação só pôde se formar graças às características de versatilidade e universalidade que permitiram à cultura francesa uma posição única entre as demais [...] (CANDIDO, 1977, p.12).

Candido (1977) sugere ainda que a institucionalização do ensino de francês empreendido em território nacional não se deu a um acaso anódino, uma vez que nela se articula(va)m representações de natureza intelecto-político-ideológica. Tanto é assim que, no imaginário do mundo ocidental onde na época se vive ou se sonha viver o século das luzes, “toda a gente quer saber falar francês; considera-se isso como uma prova de boa educação; causa espanto a predileção que se tem por esta língua [...], os franceses estão *à la mode*” (HAZARD, 1948, p.55).

Concebido à luz dos colégios franceses idealizados por Napoleão Bonaparte (1769-1821), o Colégio Dom Pedro II fez surgir no país que então se formava um modelo escolar a ser seguido. Em termos metodológicos, isso significou a adesão institucionalizada à abordagem de ensino (já) vigente no ensino de Línguas Estrangeiras: o método tradicional. Incontornavelmente, também as diretrizes e os saberes que circulavam nesse colégio tornaram-se referenciais para a criação de outras instituições nacionais de ensino. Conseqüentemente o ensino da Língua Francesa e o

valor simbólico-social que nela (já) se investia não apenas se legitima, como também se expande progressivamente no cenário nacional. Uma vez institucionalizado, exercendo forte influência sobre as práticas pedagógicas em processo de constituição e compondo o quadro de saberes imprescindíveis para o projeto de construção de uma jovem nação que vislumbra(va) tornar-se grande, o ensino do francês parece(u) sedimentar-se como elemento indissociável da excelência educacional humanista idealizada para o Colégio Dom Pedro II.

Conforme relata Fantinato (2017, p.80) “o ensino de francês e da cultura francesa teve presença permanente nos programas escolares da instituição”, e especificamente no Colégio Pedro II, o vigor do prestígio experimentado por esse idioma é evidenciado na ininterruptibilidade de seu ensino que, embora tenha sido submetido a redirecionamentos de naturezas diversas, atualmente ainda se encontra vigorante. Mas embora sua expansão esteja historicamente entrelaçada à sua inserção no currículo educacional que se constituía no Brasil, o ensino de Língua Francesa não se manteve confinado nos limites das salas de aula dos cursos regulares (CHAUBET, 2004). Paralelamente, a difusão da língua e da cultura francesa é intensificada no Brasil a partir de 1885, com a fundação da primeira sucursal da Aliança Francesa de Paris(1883) ¹⁴ na cidade do Rio de Janeiro.

A chegada da Aliança Francesa, organismo subvencionado e controlado pelo Estado francês, possibilitou que o ensino de francês alcançasse, dentre outros, o público feminino. Convém aqui sublinhar que, embora em 1832 a obra *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* ¹⁵de tradução de Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885) já

¹⁴ « Fondée à Paris em 1883, l'Alliance Française est une association à but non lucratif de droit local qui a pour mission la diffusion et la promotion de la langue française et de des cultures francophones ». (FONDATION ALLIANCE FRANÇAISE). Disponível em: <https://fondation-alliancefr.org>
"Fundada em Paris em 1883, a Aliança Francesa é uma associação sem fins lucrativos, de Direito local que tem por missão a divulgação e a promoção da Língua Francesa e das culturas francófonas" (FONDATION ALLIANCE FRANÇAISE). Disponível em: <https://fondation-alliancefr.org> [tradução nossa] Acesso em: 12/02/2020.

¹⁵ Trata-se de uma obra de Nísia Floresta Brasileira Augusta, realizada a partir da versão textual francesa (De l'Égalité des Deux Sexes de Poulain de La Barre) e considerada como sendo uma tradução livre de *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), de Mary Wollstonecraft (1759 – 1797).

reivindicasse o direito das mulheres à instrução e questionasse as concepções patriarcais socio-historicamente vigentes no Brasil (Imperial), a educação e as instituições que dela se ocupavam tinham em seu horizonte um perfil de aprendiz presumido segundo o qual ser do sexo masculino e pertencente à elite da sociedade que se forjava era de rigor (CANDIDO, 1999; DUARTE, 2010).

Não estando restrita aos domínios do ensino regular, o aprendizado do idioma francês e a propagação intelecto-ideológica francesa encontravam-se inscritos na diplomacia cultural ativa empreendida pela França em território brasileiro. E ao assim proceder, “a França será o primeiro país a propor como estratégia de dominação colonialista pelo ensino do francês a partir da criação, em 1883, da Aliança Francesa” (SUPPO, 2000, p.312). No ensino público e/ou institucionalizado, a Língua Francesa se manteve vigente por décadas dado o capital simbólico (BOURDIEU, 1989) intelecto-cultural construído sobre ela e dela indissociável. Para Chaubet (2004) “a política cultural exterior moderna se não foi inventada, foi ao menos modelada pelos atores da Aliança Francesa parisiense [...]”¹⁶ (CHAUBET, 2004, p.763) [tradução nossa].

Resistente às reviravoltas do cenário sociopolítico dessa jovem nação em constante processo de (trans)formação (CANDIDO, 1977), o ensino (formal) de francês testemunhou a ascensão e o declínio do Segundo Império (1840-1889), assistiu à aurora e a decrepitude do período Republicano (República Velha 1889-1930) e experimentou no florescer da Era Vargas (1930-1945) a consolidação de sua presença nas legislações educacionais então reformuladas. Dentre tais reformulações, ressalta-se a adoção do Método Direto/intuitivo, vigente na França desde 1901, para o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999), instituído oficialmente no Colégio Pedro II pelo Decreto nº20.833, em 21 de dezembro de 1931¹⁷. Paralelamente, faz-se

¹⁶ « La politique culturelle extérieure fut, sinon inventée, du moins façonnée par les acteurs de l'Alliance Française parisienne [...] » (CHAUBET, 2004)

¹⁷ Decreto nº20.833, de 21 de Dezembro de 1931: Extingue cargos de professores no Colégio Pedro II e dispõe sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras no mesmo Colégio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931>. Acesso em 16/02/2020.

necessário ainda destacar que o idioma francês teve seu prestígio endossado com a fundação do primeiro curso superior de Língua e Literatura Francesa na Universidade de São Paulo em 1934 (CANDIDO, 1977).

No cenário político interno, o projeto da Reforma Capanema de 1942¹⁸ (ROMANELLI, 1986) que inicialmente previa o recuo do ensino de francês, após ter sido contestado por parte da sociedade e de alguns integrantes do próprio governo, é reformulado e consolida a inscrição da Língua Francesa, bem como a da Língua Inglesa, no quadro dos saberes relevantes, não apenas para fins instrumentais, mas sobretudo para a prática da vida cotidiana. Leffa (1999, p.12), numa perspectiva avaliativa, postula que “as décadas de 40 e 50 do século XX, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”. Ainda assim, a crise da língua francesa era iminente e a diplomacia já não centralizava suas ações para a preservação da histórica primazia da Língua Francesa. De fato, “o objetivo a partir de então é o de conseguir que o francês seja posto no mesmo pé do inglês nos programas oficiais” (ROLLAND, 2005, p.289). Contudo, é necessário que se constate que, ainda que os idiomas francês e inglês se encontrassem inseridos no ensino regular nacional desde a fundação do Colégio Pedro II, “a presença da Língua Francesa em nossa sociedade era muito mais forte em função da influência da França em nossa cultura e na ciência” (PAIVA, 2003, p.53).

Na esfera internacional desde o término da primeira guerra mundial (1914-1918) o quadro político-socioeconômico começava a se reconfigurar e uma nova dinâmica no domínio das línguas estrangeiras parecia se impor. A singular ascensão econômico-industrial estado-unidense no período pós-guerra (1920), trouxe em seu bojo significativas reordenações micro e macroestruturais nas diferentes instâncias da

¹⁸ “Reforma Capanema foi o nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas, a do ensino secundário [...] No que diz respeito ao ensino de línguas [...] a Reforma Capanema apresentou o que de mais avançado havia para o ensino de línguas na época no Brasil [...]”. (HELB- História do Ensino de Línguas no Brasil). Disponível em: www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63:reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas&Itemid=2. Acesso em 16/02/2020.

sociedade então vigente. Como resultante, a língua e a cultura francesa que historicamente desfrutavam de uma predileção na sociedade brasileira, tiveram sua condição hegemônica posta à prova pelo fascínio que o cinema falado passou a exercer e, por conseguinte, com a grande penetração que a língua inglesa passou a ter em nossa sociedade (PAIVA, 2003). Conforme esclarece Tota (2000):

[...] o cinema, a maior de todas as invenções americanas na área do *entertainment*, divulgou, mais do que qualquer outro meio, o *American way of life*, americanizando primeiro, os Estados Unidos, depois o resto da América (TOTA, 2000, p.21).

O papel assumido pelos Estados Unidos no cenário mundial a partir da década de 40; a posição periférica e dependente do Brasil no horizonte político-econômico que se descortinava e a disseminação da concepção capitalista de sociedade materializada no *american way of life* parecem ter sido fatores que levaram a Língua Inglesa a ser compreendida pela sociedade brasileira como língua de acesso à tecnologia, ao consumo e à ascensão social (TOTA, 2000). Diferentemente do que ocorria com a profundidade da literatura francesa — eixo em torno do qual se dava o ensino-aprendizagem de francês — que se encontrava ao alcance de poucos e conferia a aprendizagem de seu idioma certa erudição, o caráter sintético e ideológico do cinema estado-unidense mostrava-se ao alcance de muitos — se não de todos — e revestia a Língua Inglesa de uma racionalidade prática, fazendo com que a aprendizagem dessa língua fosse compreendida como porta de acesso inequívoca para o ingresso nesse *modus vivendis* que se forjava (TOTA, 2000; ROLAND, 2005).

Efetivamente, a influência cultural e linguística que a França até então exercera de modo quase absoluto sobre a sociedade brasileira começa a se enfraquecer com o que se convencionou denominar Queda da França¹⁹. Ocorrido em 10 de maio de 1940, ocasião em que a França foi invadida pelas forças armadas alemãs, sob as ordens de

¹⁹ Queda da França: 10 de maio de 1940, a França, que era considerada por Hitler a maior ameaça da Europa continental no Ocidente, foi conquistada pelo exército de Adolf Hitler. Esse evento ficou conhecido no Brasil como: Batalha de França e/ou Queda da França.

Adolf Hitler (1889-1945) durante a Segunda Guerra Mundial, tal evento marcou a história dessa nação de modo indelével (ROLLAND, 2005). O ofuscamento que a derrota experimentada produz sobre a imagem da França, então ocupada, ocorre ao mesmo tempo em que os Estados- Unidos se erige como uma potência mundial e que aqui cresce o fenômeno da veiculação e da absorção dos hábitos e dos valores culturais estadunidenses, bem como da própria Língua Inglesa (TOTA, 2000). Como observa Paiva (2003, p.1) “as línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural”. Seguindo nessa mesma linha de percepção, Chaubet (2004) inscreve o projeto de difusão da Língua Francesa fora do território europeu num conjunto de ações de viés colonialista que tem como objetivo a conquista de espíritos.

Mas é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1961-1971) ²⁰ e da retirada da obrigatoriedade do ensino de língua(s) estrangeira(s) nela disposta que o ensino institucionalizado de Língua Francesa sofre seu grande declínio. Encontrando-se, a partir de então, a cargo dos estados, a inclusão do ensino de língua(s) estrangeira(s) no currículo escolar assume natureza optativo-complementar e tal evento resulta numa diminuição da oferta de línguas estrangeiras nas escolas. Não obstante a ausência de obrigatoriedade do ensino de LE, a Língua Inglesa, representante de uma nação de grande destaque político-econômico no cenário mundial, impõe-se na sociedade brasileira, por sua força simbólica, como um saber imprescindível ao progresso (ROLLAND, 2005). Como resultante, faz-se observável o surgimento exponencial de cursos particulares que se volta(va)m para o ensino de Língua Inglesa em nosso território nesse período.

²⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei N° 4024 de 20 de Dezembro de 1961. Capítulo I: Art.35. 1° Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1961). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18 /02/2020.

Embora a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) tenha reinstituído a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira a partir da 5ª série — atualmente 6º ano — bem como a necessidade de se ofertar ao menos uma LE no ensino médio, a Língua Francesa não voltou a compor o quadro de opções implementáveis dada a incontestável vantagem simbólica da qual agora desfrutava a Língua Inglesa numa sociedade que, emancipando-se da tutela cultural francesa, ansiava por se americanizar (ROLLAND, 2005).

Face a esse novo cenário marcado por relevantes mudanças no âmbito político-cultural, o ensino de francês no Brasil acabou encontrando-se restrito à esfera privada. Assim, coube, quase que exclusivamente, à Aliança Francesa ocupar-se de sua difusão, bem como da manutenção da francofilia²¹ secularmente inscrita no imaginário coletivo da elite brasileira (ROLLAND, 2005).

A despeito da assimetria ideológico-valorativa que passou a nortear o ensino das línguas estrangeiras no Brasil — fortemente centrado no ensino de língua inglesa —, bem como da crise do modelo francês (ROLLAND, 2005), a partir de 1960, a França, por intermédio da Aliança Francesa, apostou na possibilidade de uma bipolaridade linguístico-cultural de fluxo paralelo e assim continuou empreendendo seu projeto de expansão. Organizando-se, portanto, de modo mais sistemático, essa instituição que se ocupa de promover e difundir a imagem da França no cenário internacional e que se coloca como uma obra patriótica, uma ação militante que se vale de uma “arma pacífica: a língua francesa” (BRUÉZIÈRE, 1983, p.12), multiplicou o número de suas sucursais em território brasileiro, atingindo já em 1979 um total de 30 associações. Presente em quase todos os estados do Brasil, e dispondo atualmente de 40 unidades representativas aproximadamente, a Aliança Francesa — incumbida de encarnar e disseminar uma imagem refinada de França (ROLLAND, 2005) — penetra, historicamente, o ensino privado do idioma francês no Brasil dada a densa relação que entretêm com o governo francês. No contexto brasileiro, país não colonizado pela França, a missão desse organismo diplomático-cultural é, segundo sublinha Home (2018, p.224) [tradução

²¹ Define-se **francofilia** como admiração ou amizade pela França (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS – DICIO). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/francofilia>. Acessado em 19/01/2020

nossa], “reafirmar e cultivar a francofilia das elites locais sem laços diretos com a França”²².

Por assim ser, convém aqui sublinhar que o ensino de língua francesa no Brasil parece inserir-se num campo complexo de forças não limitadas à esfera propriamente pedagógica, mas que por ela também se materializam (BRUÉZIÈRE, 1983; CHAUBET, 2004, 2013; ROLLAND, 2005; HORNE, 2018). De fato, centrado historicamente no domínio político-cultural francês, tanto os materiais didáticos, veículos fecundos de difusão de valores que não raramente visam fomentar um sentimento de admiração pela cultura e pela universalidade dos valores francesa, quanto às práticas pedagógicas inscritas no processo de ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira no Brasil, parecem ainda se encontrar, em grande medida, subordinados aos meios, aos modos, e aos fins das diretivas político-cultural-educativas francesas e de suas indissociáveis intencionalidades subjacentes (BRUÉZIÈRE, 1983; CHAUBET, 2004, 2013; ROLLAND, 2005; HORNE, 2018). De fato, “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política” (GERALDI, 1984, p.42). A tessitura desses meios e modos de conceber e conduzir o ensino de FLE no Brasil parece ir ao encontro da hipótese de que “a França tem globalmente dificuldades para abrir-se a uma relação cultural que não se baseie em um axioma duplo de anterioridade e de superioridade, e na ideia conexa de filiação de outras culturas” (ROLLAND, 2005, p.466). Nesse sentido, a busca por alternativas aos materiais didáticos voltados para o ensino de FLE que motiva esta pesquisa, pode significar também a possibilidade de distanciamento e ou de não adoção, voluntária ou involuntária, das ideologias e perspectivas educativo-socio-culturais que incontornavelmente se colocam como constitutivas dos materiais didáticos — não raramente provenientes de editoras francesas — sobre os quais se dá o ensino de FLE no Brasil.

²² “to reaffirm and cultivate the francophilia of local elites with no direct ties to France” (HORNE, 2018, p.224). Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13507486.2017.1412402>

1.2 A concepção sociocognitiva de leitura

A história da leitura no sistema educacional brasileiro até os anos 1970 está estreitamente relacionada à concepção de língua(gem) então vigente. Fortemente centrado nos aspectos estruturantes da língua, o ensino de Língua Portuguesa encontrava-se sob a influência da perspectiva estruturalista de Fernand Saussure e, *grosso modo*, voltava-se ao exame exaustivo dos elementos sistêmicos constituintes da língua então compreendida como um sistema instrumental de signos. Assim, ecoando a perspectiva teórico-linguística saussuriana, a concepção de leitura adotada nas escolas parecia não conhecer outro método que aquele regido pela capacidade de se decifrar códigos e sentidos previamente constituídos pela suposta linearidade existente entre significante e significado (SAUSURRE, 2005).

Espelhando, portanto, a noção de língua como um conjunto de códigos alheio à concepção de língua(gem) enquanto prática socio-histórica constitutiva dos indivíduos-sociais, a prática de leitura nas escolas brasileiras limitou –se , até a década de 1970, à prática de decodificação. De forma bastante sintética, trata-se de um modelo procedimental, denominado *bottom up*, que atribui à leitura um caráter hierárquico e ascendente, delegando ao leitor o processamento gradativo-progressivo, dos elementos que compõem o texto, a saber: letras; palavras; frases, etc. Em uma análise desse princípio, Solé (1998) esclarece que nele:

[...] o leitor perante o texto processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. (SOLÉ, 1998, p.23).

Assim, dada natureza de sua concepção, de seus procedimentos e, sobretudo, do papel atribuído ao leitor, para quem o texto se apresenta como um produto inequívoco e, portanto *prêt à porter*, parece legitimar a compreensão de que esse modelo de leitura inscreve a noção de texto num conceito de leitura assaz estruturalista. Em suas

considerações sobre o papel do texto no ensino de leitura em sala de aula, Marcuschi (1996) parece corroborar tal compreensão ao evidenciar que:

[...] a escola trata o texto como um produto acabado que funciona como uma *cesta natalina*, onde a gente bota a mão e tira coisas. O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um *processo* [...]. A língua é opaca, não é totalmente transparente, podendo ser ambígua, polissêmica, de modo que os textos podem ter mais de um sentido [...] (MARCUSCHI, 1996, p.72 - 73).

Desse modo, faz-se relevante grifar que, embora o conhecimento dos elementos estruturais seja parte integrante da aprendizagem de línguas materna e ou estrangeira(s), uma vez que aquilo que enunciamos, enquanto falantes de uma determinada língua, submete-se, incontornavelmente, às regras que a regem, não parece ser razoável que o ensino de algo tão contingente como a leitura se volte integralmente para o estudo desses elementos em detrimento de tantos outros. Neste sentido, pode-se compreender que o modelo de leitura *bottom up*, fortemente imbricado à concepção normativa da língua tem no significante, e não na significação, seu núcleo de ação. Trata-se, portanto, de um modelo de leitura diminuto, que não tem em seu horizonte a intenção de conceder ao leitor a possibilidade de estabelecer um diálogo com o(s) enunciado(s) proposto(s), e que, por assim proceder, acaba por reservar ao aprendiz-leitor, ainda que incautamente, o papel de um mero expectador, e não (co)autor do texto, além de amputar a leitura da essência que lhe confere sentido: a dialogicidade (BAKHTIN, 2016) . Pois como observa Marcuschi (2008, p.76):

[...] o texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos [...] o texto não é uma unidade formal da língua como, por exemplo, o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma e a frase. [...] Isto equivale dizer que, se por um lado, as operações tipicamente linguísticas como sintaxe, a morfologia e a fonologia são inevitáveis, a análise textual não deve parar nesses aspectos. [...] O texto acha-se construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas. (MARCUSCHI, 2008, p.76 e 77).

Longe de se resumir a um único modo de operação, a prática da leitura demanda (também, mas não apenas) um complexo processo sócio-cognitivo no qual o leitor não exerce papel coadjuvante, posto que “a atividade de produção de sentidos (ou de

compreensão de texto) é sempre uma atividade de coautoria [...] os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor” (MARCUSCHI, 1996, p.72). Contudo, é necessário que se tenha presente que a decodificação é parte indissociável desse processo, pois como esclarece Solé (1998, p.23): “para ler, necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias”.

Se por um lado a importância do papel desempenhado pela decodificação no processo de leitura mostra-se inquestionável, uma vez que a partir dela são engendrados os primeiros passos para a construção de sentido de um enunciado, por outro lado, os aspectos cognitivos da leitura passaram a ser objeto de estudo a partir dos anos 70 do século XX, como explicam Kato (1990) e Solé (1998).

Sob essa perspectiva, o leitor, até então externo ao texto, assume papel ativo no processo de leitura na medida em que passa a ser compreendido como construtor de sentidos para o texto. À luz dessa nova concepção, ao se deparar com um dado texto, o leitor é capaz de realizar previsões, levantar hipóteses acionando seus conhecimentos prévios (processamento descente - top down) e interagindo com as informações do texto (processamento ascendente- bottom up) sendo, portanto, capaz de construir sentido(s). Essa interação de processamentos top down e bottom up, ou seja, dos conhecimentos do leitor e das informações do texto, cria as possibilidades de inferências.

Ao tratar especificamente do processo de leitura, Marcuschi (1999) pontua o caráter inexato e não sequencial de sua natureza constitutiva. Para esse autor a linearidade não é uma marca dos textos, nem as compreensões que deles se extraem podem ser tidas como absolutas e ou unidimensionais. Com efeito, diversos fatores atuam sobre a compreensão de uma dada produção textual. Os conhecimentos de mundo aportados ao texto exercem, inexoravelmente, força impar sobre ele, e, portanto, o particularizam, em maior ou menor medida, às projeções histórico-sociais inscritas na subjetividade do leitor. Numa perspectiva mais próxima à relação que sustenta a tríade autor-texto-leitor, parece legítima a compreensão de que as experiências deste emprestam matizes singulares ao texto que para ele se apresenta. Por essa razão “ [...]

nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores” (MARCUSCHI, 2008, p.229).

Disso resulta que um texto não exerce tirania sobre um leitor, não se impõe de maneira unidimensional a ele, posto que o papel deste é assaz ativo na construção de seu significado dado caráter histórico-social subjacente ao processo de leitura. Sob essa perspectiva traz-se à tona a importância do levantamento de hipóteses por parte do leitor no processo de construção de sentidos. Para tanto, faz-se primaz que o leitor seja capaz de extrapolar a concepção de uma suposta inequívoca literalidade invariável contida nos arranjos de palavras dispostos num texto, e consiga perceber o caráter figurado, metafórico, abstrato e ideológico que o subjaz. É preciso analisá-lo não como uma produção reduzida a sua concepção física, socialmente isolada de um contexto social maior, mas como elemento comunicativo sócio-historicamente situado, por intermédio do qual enunciador- enunciado e leitor se tocam transformando palavras em ideias que trazem em seu cerne objetivos e intenções que, explícita ou implicitamente, buscam atingir propósitos comunicativos previamente estabelecidos num dado momento social no qual se dá a produção, a recepção e a circulação de um dado enunciado, conforme aponta(rá) os estudos de Bakhtin (BAKHTIN, 2016). Sob a ótica de Marcuschi (1996, p.72) “as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas”. Sobre a relação texto-leitor, Marcuschi acrescenta ainda que:

[...] os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo. (MARCUSCHI, 2008, p.241)

Desse modo, de acordo com a perspectiva sociocognitiva de leitura, cabe a capacidade inferencial do leitor detectar aquilo que raramente se encontra explicitamente exposto num texto para que a leitura seja de fato bem-sucedida. As inferências são compreendidas nesta perspectiva como elementos basilares da compreensão textual. Marcuschi (1996, p.74) conceitua preliminarmente inferência como: “aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para

chegarmos a outras informações novas”. De modo semelhante Coscarelli (2002, p.2) coloca que “as inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. Coscarelli (2002) traz à baila a necessidade de se estabelecerem limites para esse conceito com o fito de se evitar que ele adentre o terreno da imprecisão conceitual e tenha o seu valor extraviado de seu sentido. Para tanto, a autora propõe duas condições para delimitar o conceito de inferência:

[...] a primeira seria a condição de a informação não-explicita no texto ser acrescida a ele pelo leitor e a segunda seria a de que esse acréscimo fosse feito respeitando as indicações do texto, e não seguindo cegamente as vontades do leitor. (COSCARELLI, 2002,p.3).

À luz da linguística cognitiva, Vargas (2015) estabelece relação entre o processo de inferenciação e a prática da leitura interativa. Sob seu ponto de vista, o leitor é co-autor do texto que para ele se apresenta. E assim como Marcuschi (1996) e Coscarelli (2002), esse autor também compreende o papel do conhecimento enciclopédico aportado pelo leitor como sendo um elemento constitutivo para a (re)construção de sentidos do texto e para a geração de novos significados. Com efeito, o papel das inferências no processo de leitura é assaz grande e complexo dado seu caráter contingente. Disso decorre que a construção de sentidos para um texto proposto em sala de aula ativa não apenas o repertório linguístico dos aprendizes, mas também o repertório de conhecimento de mundo de que dispõem. Enquanto o conhecimento linguístico dos alunos tende a ser relativamente equilibrado, dada a própria natureza escolar que agrupa os aprendizes segundo critérios de uma relativa equivalência de conhecimentos adquiridos, o conhecimento de mundo, resultante de experiências diversas e singulares e, portanto, de ordem assimétrica parece extrapolar os limites da simetria — legítima ou ilegítima — vigorante no ambiente escolar. Ao acolhermos como fato o caráter assimétrico do conhecimento de mundo dos aprendizes-leitores, acolhermos também a evidência de que as inferências realizadas pelos leitores são de natureza singular, uma vez que as “fazemos usando nosso conhecimento sobre o mundo, conhecimento esse que varia de pessoa para pessoa” (COSCARELLI, 2002,

p.10). Evidencia-se, assim, que os “conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão” (MARCUSCHI, 1999, p.96).

Em linhas gerais, o processo de leitura engloba tanto conhecimentos linguísticos (fonético, morfológico, sintático, semântico etc.) compartilhados pelos falantes de uma determinada língua, quanto conhecimentos extralinguísticos (conjunto de saberes outros que os indivíduos dispõem e que aportam contribuição à leitura e à compreensão textual). Assim, incontornavelmente, o primeiro contato do leitor com o texto exige o (re)conhecimento do código linguístico que lhe é estruturante. E, de fato, como observam Wolff e Lopes (2014):

[...] o leitor precisa dispor de informações suficientes no texto - as chamadas pistas linguísticas: aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos - que permitam estabelecer pontes de sentido coerentes naquilo que lê. (WOLFF; LOPES, 2014, p. 185).

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de que seja também parte integrante do repertório de conhecimentos linguísticos do(s) leitor(es) o (re)conhecimento dos gêneros textuais e de suas particularidades já que nem sempre suas marcas são (auto)evidentes. O conhecimento do gênero discursivo (BAKHTIN, 2016) que se apresenta para o leitor não é nem pode ser compreendido como de segunda ordem para a compreensão global de uma proposta textual. Isso porque “os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular [...] e cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido” (MARCUSCHI, 2008, p.243). Conhecê-lo(s) permitirá ao leitor realizar antecipações, previsões e suposições que serão confirmadas e/ou refutadas durante a leitura. Compreender os propósitos comunicativos de um texto exige daquele que se propõe a fazê-lo a mobilização de uma série de estratégias oriunda de operações cognitivas de diversas ordens - social, linguística, discursiva, etc. (KOCH, 2005 a).

Assim, ao se deparar com um dado texto, o leitor é convocado a acionar o seu acervo de conhecimentos enciclopédicos, armazenado em sua memória em forma de esquemas/frames (MARCUSCHI, 1999). Para Marcuschi (1999) a memória é um elemento basilar na compreensão de texto. “A memória forma um conjunto dinâmico de

conhecimentos que funcionam como hipóteses de trabalho a serem ativadas pelo input textual” (MARCUSCHI, 1999, p.98). De fato não parece haver lugar para dúvidas de que o conjunto de conhecimentos que nela encontra-se registrado engloba um amplo leque de experiências, representações e conceitos, socio-historicamente constituídos que inexoravelmente atuam como base para o processo de construção de sentidos do(s) texto(s) que se descortina(m) no horizonte do indivíduo leitor.

Vê-se então que “o processamento textual é, portanto, estratégico” (KOCH, 2005 a, p.97). E um componente importante nesse conjunto de estratégias diz respeito aos objetivos de leitura. Segundo Solé (1998), o ato de ler envolve finalidade. E, incontornavelmente, ela se torna um norte para o qual se move nossa interpretação textual. “Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo” (SOLÉ, 1998, p.22). De acordo com Koch (2005b), é também possível que o leitor não interaja com o texto do modo previamente imaginado pelo autor e que enverede por caminhos que o distanciam das informações veiculadas pelo texto e dos efeitos de sentido tencionados no ato de sua produção. Por conseguinte, tal fato pode se tornar uma armadilha para o leitor, pois grande parte dos textos está, até certo ponto, aberto a algumas possibilidades de interpretação cooperativa, mas não a toda sorte de compreensões, muito menos aquelas de natureza digressiva, unidimensional e/ou arbitrária.

Disso decorre que o objetivo de leitura é parte fundamental do processo de compreensão textual, posto que ele estabelece um ponto referencial para o leitor, além de balizar o campo das interpretações (im)possíveis. Com efeito, “mesmo que variadas, as compreensões de um texto devem ser compatíveis” (MARCUSCHI, 2008, p.232). Por essa razão, “ao se discutir por que alguém leu um texto como leu, uma das possibilidades a ser contemplada é que se conclua que o leitor pode ter manobrado mal” (POSSENTI, 1992, p.13).

Embora o estabelecimento de objetivo(s) para leitura seja uma estratégia de natureza metacognitiva (KLEIMAN, 2009), faz-se necessário evidenciar que nem todos

os passos que movem o leitor durante o processo de interação com o texto são frutos de estratégias conscientes. Em termos práticos, isso significa dizer que o processo de leitura realiza-se mediante a articulação de operações cognitivas e metacognitivas. Sobre a natureza dessas estratégias, Kato (1990) explana que:

[...] as *estratégias cognitivas em leitura* designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto *estratégias metacognitivas em leitura* designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (KATO, 1990,p.102, grifo da autora).

De modo bastante conciso, enquanto as estratégias cognitivas são aquelas das quais fazemos uso de maneira inconsciente e não preliminarmente planejado, as estratégias metacognitivas, podem ser compreendidas como aquelas que nos permitem conhecer, controlar, organizar e regular nossos próprios conhecimentos (KLEIMAN, 2009) conferindo, assim, significativa contribuição para processo de leitura, posto que esse, em seu infundo e, por vezes, sinuoso ir e vir exige do leitor um contínuo (re)direcionamento de rota e (re)pensar estratégico. A metacognição é compreendida, portanto, como um elemento chave para o processo de leitura, uma vez que viabiliza ao leitor-aprendiz a possibilidade de identificação e correção dos próprios erros, bem como o monitoramento e a avaliação de seu desempenho no processo de compreensão de um texto que para ele se apresenta e para o qual ele deve levantar hipóteses e previsões que serão, *a posteriori*, confirmadas e/ou refutadas. Segundo Kleiman (2009, p. 36) “na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento”. Essa concepção de leitura que vigorou durante parte das décadas de 70 e 80 era fortemente influenciada pela Psicolinguística e pela Psicologia Cognitiva. Em vista disso, o leitor “ocupava um lugar proeminente e central na investigação subsidiada por essas disciplinas, pois interessava o seu funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão da escrita” (KLEIMAN, 2004, p.14).

A partir da década de 1990, a(s) pesquisa(s) sobre leitura conhece(m) seu ponto de inflexão. Entendida, doravante, como prática social, a leitura textual traz à cena a socio-historicidade constituinte do sujeito-leitor. Em suas considerações, Marcuschi

(2008, p. 230) esclarece que “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

À luz da concepção de leitura como prática social, concepção amplamente difundida atualmente nos domínios da Linguística Aplicada, a interpretação de um texto não é, nem pode ser reduzida à ideia de uma suposta hierarquia subjacente ao binômio texto-leitor. Em termos práticos, isto (parece) significa(r) dizer que no processo de leitura não há espaço para a primazia deste sobre aquele ou vice-versa. Por assim ser, também a abstração da (inexequível) dicotomia indivíduo-sociedade, perde espaço para a noção de sujeito socio-histórico situado e a concepção de leitura que dessa percepção reverbera afasta-se dos limites de uma suposta circunscrição cartesiana na qual parece se inscrever a corrente cognitivista. De fato, como observa Koch (2005b, p.98): “não tardou que a separação entre exterioridade e interioridade presente nas ciências cognitivas clássicas se visse questionada, principalmente, pela separação que opera entre fenômenos mentais e sociais” (KOCH, 2005b, p. 98).

Na perspectiva de que linguagem e sociedade são indissociáveis, a concepção de leitura voltada para a prática social é socio-histórica. Visto por esse prisma, o texto assume lugar de interação entre os interlocutores e por seu intermédio se constrói sentidos (KOCH, 2005a). Trata-se portanto de uma forma de ação social, relacional, alicerçada na dialogicidade, eixo da língua(gem). Com efeito, mostra-se ser evidência inequívoca que, para a Linguística Aplicada o conceito de leitura está estreitamente relacionado à função social da língua(gem). Dito isso, parece ser legítima a hipótese de que o olhar projetado por essa ciência para esse objeto não é de natureza vertical, mas sim horizontal. O que equivale a dizer que mediante o conhecimento acumulado do qual atualmente dispõe o campo científico da Linguística Aplicada, a leitura não é, nem pode ser resumida a uma prática procedimental linear-cartesiana, embora essa também a componha. Para a Linguística Aplicada, a leitura parece se ampliar para uma experiência linguística contingente, dada natureza axiológica que subjaz a relação autor-texto-leitor.

Efetivamente, “a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm” (KOCH, 2005 b, p.8).

Conseqüentemente, sob a perspectiva de leitura concebida como prática social, também a noção de conhecimentos prévios se expande. Se antes eles relacionavam-se, *grosso modo*, aos conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos dos quais o leitor dispunha e os quais eram acionados no momento de sua interação com o texto, a partir desse novo olhar conceitual, passam a ser igualmente considerados os valores sociais e culturais legados da sociedade que o leitor aporta ao texto que a ele se apresenta. A esse respeito, Marcuschi (2008, p.240) sublinha que “a língua é um fenômeno cultural, histórico e cognitivo [...] é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Assume-se, portanto, como postulado, a condição do leitor como sujeito socio-historicamente situado e a compreensão textual passa a não ser mais compreendida como uma ação unidimensional. Segundo essa concepção, na qual o leitor é compreendido como sujeito social ativo, o texto passa a ser considerado um lugar de interação, não sendo seu sentido, portanto, (pré)determinado e/ou explícito ao sujeito-leitor que passivamente o acata, mas sim construído na interação texto-sujeito inseridos num dado contexto (KOCH, 2002). Trata-se, portanto, de um conceito de texto não atomizado no qual as diversas camadas de sentido que o constituem não se sobrepõem em valor, mas se complementam conferindo-lhe materialidade enquanto evento comunicativo. De modo bastante breve, o texto parece ser o ponto de convergência de um amplo e complexo conjunto de saberes de diversas ordens (linguísticos, cognitivos e sociais). E “em função da crítica às práticas escolarizadas da produção textual de leitura ganhou força a concepção de que o ensino/aprendizagem dessas práticas como interação verbal social tenha os gêneros do discurso como objeto de ensino” (RODRIGUES, 2005, p.153). O olhar que agora incide sobre o processo de leitura o concebe como forma e resultante de ação social. Disso resulta que as práticas sociais cotidianas que se dão por intermédio de gêneros discursivos, quer orais quer escritos, atendem a determinados propósitos comunicativos que não se encontra(m)

obrigatoriamente limitado(s) à realização de atividades escolares, uma vez que abrangem a complexidade e dinamicidade da linguagem em seu fluxo sempre vivo . E assim, o conceito de gêneros discursivos de que trata os estudos de Bakhtin (2016), cuja perspectiva de linguagem amplia os meios e modos de compreensão e ação docente sobre a leitura , recusa, em definitivo os “[...] olhares que alienam a linguagem de sua realidade social concreta” (FARACO, 2008, p.105).

Por assim ser, de maneira bastante sintética, pode-se dizer que a conscientização sobre importância do trabalho com gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016) engendrou um momento catártico para a história do ensino de leitura nas escolas, pelo menos nas escolas brasileiras, que a partir dessa guinada conceitual vê-se impelida a refletir sobre suas práticas e seu papel social (trans)formador (BRAIT, PISTORI, 2012). De acordo com Brait e Pistori (2012, p.372) “ no Brasil, o conceito de gênero passou a circular de forma intensa, incluído em documentos oficiais e em materiais didáticos”

Em linhas gerais, passa a ser de incumbência da escola, especialmente dos professores de língua(s) materna e/ou estrangeira, proporcionar aos aprendizes o (re)conhecimento de registros discursivos fundamentais para o desenvolvimento da competência discursiva dos sujeitos-leitores, como destacam amplamente propostas no âmbito da Linguística Aplicada e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). O (re)conhecimento e a apropriação dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016) e de suas particularidades, relativamente estáveis, constituem parte indissociável da concepção de linguagem (e leitura) como prática socialmente situada. Para Lopes-Rossi (2004, p.3) “os aspectos socio-comunicativos e funcionais dos gêneros discursivos são determinantes na construção de significados pelo leitor proficiente”. Apenas conscientizando-se, plenamente, de tal fato, a escola poderá ser capaz de, efetivamente, contribuir para a formação crítico-cidadã do(s) leitor(es)-aprendiz(es), tendo em conta que “toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Ecoando as mudanças conceituais que historicamente seguem realinhando os estudos sobre a língua(gem), compreendida como prática social, a partir da década de

90, torna-se cada vez mais evidente, no plano pedagógico da leitura, o papel do leitor , já que “ toda compreensão plena real é ativamente responsiva ”(BAKHTIN, 2016, p.25).

À luz da perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2016), o leitor é ativo e sua responsividade se mostra imprescindível. Em termos bakhtinianos, “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na *fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” BAKHTIN, 2016, p.76) [grifo do autor]. Assim, compreendido como uma atividade complexa de produção de sentidos, o conceito de leitura atualmente em voga, cuja principal marca é a dialogicidade — sem apagar as contribuições dos estudos e concepções de linguagem e leitura que lhe são precedentes — coloca o leitor no centro de toda produção enunciativa e lhe confere condição ativa e coparticipativa. Daí a definição de Bakhtin (2016, p.116): “o fim de um enunciado pressupõe a mudança do sujeito do discurso [...] o enunciado sempre é direcionado, tem um destinatário definido [...] em seu término acentua-se essa relação”.

Em última análise, ao não perder de vista o elo histórico-social que sustenta a tríade autor-texto-leitor, a concepção bakhtiniana da lingua(gem) e por conseguinte, de leitura parece ser capaz centralizar o real objeto das ciências humanas: o sujeito sócio-historicamente constituído e situado, “o homem social (inserido na sociedade) que fala e exprime a si mesmo” (BAKHTIN, 2016, p.87), que se constitui interna e externamente de signos e significações (FARACO, 2009) , e que, por assim ser , dá vida , dialoga e confere sentido aos textos (BAKHTIN, 1997). Nesse sentido, esta pesquisa que propõe atividades de leitura em língua estrangeira a partir dos gêneros discursivos notícia e reportagem tem em consideração o fato de que :

[...] o enunciado assim concebido se apresenta como uma realidade consideravelmente mais complexa e dinâmica do que quando ele é entendido simplesmente como um objeto que articula as intenções de quem o produz, isto é, quando se entende o enunciado apenas como um veículo direto e univocal da expressão de uma consciência individual [...] (FARACO, 2009, p.86).

1.3 Concepção bakhtiniana de linguagem

Esta seção apresenta um breve resumo da concepção bakhtiniana de linguagem. Para tanto, em princípio faz-se necessário salientar que, embora os conceitos bakhtinianos de linguagem sejam, atualmente, amplamente difundidos nos domínios da Linguística Aplicada (BRAIT; PISTORI, 2012) e norteiem, em grande medida, as práticas docentes voltadas ao uso pedagógico dos gêneros discursivos no ensino de Língua Materna e de Língua Estrangeira em nosso país, a fecunda compreensão de linguagem proposta pelos estudos de Mikhail Bakhtin (1895-1975); Valentin Nikolaïevitch Volóchinov (1895-1936) e Pável Nikoláievitch Medviédev (1892-1938), não se restringem a um único domínio científico dada a universalidade do objeto sobre o qual seus estudos se debruçam (BRAIT, 2005).

De natureza multipaterna e fortemente responsiva ao conturbado contexto socio-histórico experimentado pela extinta União Soviética na década de 1920 (MALIA, 1995), as obras de Bakhtin e do Círculo parecem revelar, em seu cerne, a relevante influência exercida pelo pensamento filosófico de Marx e Engels (1867), bem como a interlocução de diferentes domínios das ciências sociais que as entretece (BRAIT, 2005; FARACO, 2009; FIORIN, 2018). A título de contextualização, faz-se necessário explicitar que, no campo científico, os anos de 1920 foram marcados na Rússia por um incessante cerceamento político-ideológico (MALIA, 1995) dos indivíduos antagônicos à hegemonia do positivismo então vigorante no campo das ciências naturais (COMTE, 1923) e que se impunha igualmente às ciências sociais, ditas ciências do homem e/ou humanas (KREMER-MARIETTI, 2006).

Nos domínios da linguística, vigiam as concepções estruturalistas (SAUSSURE, 1995), segundo as quais a língua(gem) era observada em sua fisicidade estático-monolítica. Trata-se de um momento no qual, “influenciada pelo rigor metodológico do positivismo e dominada pela escola dos neo-gramáticos [...] a linguística buscará

descrever as línguas por leis, leis fonéticas e de regularidade”²³ (BERT, 2014, p.2) [tradução nossa]. Contudo, impregnado pela concepção histórico-materialista de Karl Marx e Friedrich Engels (2005 [1867]), o cenário político-social da década de 1920 esboçava mudanças ideológico-conceituais significativas no campo das ciências humanas e servia de pano de fundo para que Bakhtin e o Círculo – embora submetidos às insistentes perseguições – trouxessem a luz relevantes e singulares contribuições para “a situação da linguística russa que se distinguirá claramente das outras tradições após 1917” (BERT, 2014, p.2)²⁴, e que a partir de então, distanciando de toda e qualquer forma de determinismo e rompendo com o objetivismo abstrato, acabará por “adotar uma posição crítica em relação aos formalistas tentando, numa orientação resolutamente sociológica, e em acordo com o marxismo, repensar a análise da linguagem” passando, portanto a percebê-la em sua socio-historicidade. Para Faraco (2009):

[...] Bakhtin, então, entende as ciências humanas (as ciências que tratam da **criação ideológica**, nos termos postos por Medvedev em seu livro sobre formalismo) como **ciências do texto**. Diz ele que as ciências naturais constituem uma forma de saber monológico em que o intelecto contempla uma coisa muda e se pronuncia sobre ela, enquanto as ciências humanas constituem uma forma de saber dialógico em que o intelecto está diante de textos que não são coisas mudas, mas a expressão de um sujeito [...] Em outras palavras, nas ciências naturais um sujeito contempla e fala sobre uma coisa muda; nas ciências humanas, ao contrário, há sempre, pelo menos dois sujeitos: o que analisa e o analisado [...]. Diz mais Bakhtin: as ciências humanas se debruçam sobre a significação, por isso trabalham com a compreensão e não com a explicação. Esta, segundo ele, implica uma só consciência, um só sujeito; aquela, duas consciências, dois sujeitos [...]. (FARACO, 2009, p.42-43) [grifo do autor].

²³ « influencée par la rigueur méthodologique du positivisme et dominées par l'école des néo-grammairiens [...] les linguistiques vont chercher à décrire les langues par des lois –lois phonétiques et de régularités » (BERT, 2014, p.2). Disponível em: <https://journals.openedition.org/leportique/pdf/2717> Acesso em 21 de outubro de 2020

²⁴ « la situation de la linguistique russe se distinguera franchement des autres traditions après 1917 » (BERT, 2014, p.2). Disponível em: <https://journals.openedition.org/leportique/pdf/2717> Acesso em 21 de outubro de 2020.

Recusando fundamentalmente “toda separação entre forma e conteúdo, entre língua e pensamento, entre nomes e coisas [...]”²⁵ (BERT, 2014, p.4) [tradução nossa] e, por conseguinte refratando as concepções estruturalistas, abstratas e dicotômicas da linguagem segundo as quais a língua se sobrepunha aos sujeitos, o conceito bakhtiniano de linguagem (re)posicionou os co-participes de uma dada interação discursiva e conferiu-lhes centralidade à medida que não mais observou a linguagem alijada de seu contexto de produção extraverbal, tampouco do viés sociopolítico que lhe é, *a priori*, axiomático. Afinal, “a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano [...] a ruptura entre a língua e seu conteúdo ideológico é um dos erros mais graves do objetivismo abstrato” (VOLÓCHINOV, 2017, p.181).

Sob essa ótica, diferentemente do processo de ocultação da socio-historicidade dos sujeitos inscritos na concepção abstrato-estruturalista saussuriana, os conceitos de linguagem trazidos à luz por Bakhtin e o Círculo expõem o fato de que “a língua, como sistema de formas normativas idênticas de maneira alguma é o *modus vivendi* da língua para a consciência dos indivíduos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p182). A esse respeito, Brait (2014) expõe que:

[...] sem apagar os ganhos trazidos pelos estudos saussureanos [...], o pensamento bakhtiniano [...] ofereceu a ocasião de um salto qualitativo no sentido de observar a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou, por outro lado, no que de fato tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas de observá-la em uso, na combinatória dessas duas dimensões, como forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens (BRAIT, 2014, p.22).

Na concepção bakhtiniana de linguagem, o agir linguístico é, em essência, dialógico e por assim ser atua no palco das relações sociais cotidianas. Tal constatação

²⁵ « toute séparation entre forme e contenu, entre langue et pensée, entre noms et choses[...] » (BERT, 2014, p.4). Disponível em: <https://journals.openedition.org/leportique/pdf/2717> Acesso em 21 de outubro de 2020.

indica ser “necessário portanto [...] estudar os enunciados em sua conexão com a situação social que os engendrou” ²⁶ (BERT, 2014, p.4) [tradução nossa]. De tal asserção conceitual decorre ainda a evidência de que está concentrada no fenômeno da interação social e nos enunciados e enunciações que dela emergem, a realidade da linguagem. Isso significa acolher que um dado enunciado não se encontra restrito ao conjunto de elementos linguístico-sistêmicos que lhe são estruturantes, posto que o centro de gravidade para o falante no momento de seu (inter)agir discursivo “ não se encontra na identidade da forma, mas naquela significação nova e concreta que ela adquire nesse contexto” (VOLÓCHINOV, 2017, p.177).

Nessa ordem de ideias, fica igualmente evidenciado nos estudos bakhtinianos o fato de que para que a compreensão/coparticipação de (n)um determinado enunciado produza significação e apreciação ativa, é preciso que os co-participes de uma dada interação discursiva partilhem de um horizonte socio-histórico comum; que sejam capazes de articular conhecimentos verbais e extra verbais; e que conheçam as condições de produção subjacentes a esse enunciado. Em suas considerações acerca das contribuições legadas pelo círculo de Bakhtin, Brait (2005, p.67) ressalta que “as noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social [...]”.

Igualmente essencial para a compreensão da concepção bakhtiniana de linguagem se mostra o conceito de dialogismo. Princípio fundante dos estudos de Bakhtin e do Círculo, “esse elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou confundirem” (BRAIT, 2005, p.80), joga luz sobre o fato de que o (inter)agir discursivo é, inexoravelmente, de natureza socio-histórico-responsiva. Isso porque, “qualquer palavra (qualquer enunciado

²⁶ « Il faut donc [...] étudier les énoncés dans leur lien avec la situation sociale qui les a engendrés » (BERT, 2014, p.4). Disponível em: <https://journals.openedition.org/leportique/pdf/2717> Acessado em 21 de outubro de 2020.

concreto) encontra o objeto a que ele se refere já coberto de qualificações, envolto por uma atmosfera social de discursos [...]” (FARACO, 2009, p.49).

Deste modo, à luz de Bakhtin (2017), parece ser legítima a compreensão de que ecoa nos enunciados concretos uma multiplicidade de vozes sociais e que tais vozes -- refletindo e/ou refratando as experiências socio-históricas de uma dada coletividade, num dado momento e esfera social -- encontram-se inscritas numa “espécie de memória discursivo-valorativa coletiva de natureza infinda e (res)significável”. É isso que Fiorin (2018, p.27) parece colocar em evidência quando reitera que “todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes”(FIORIN, 2018, p.2). Partilhando de um ponto de vista semelhante ao acima exposto, Faraco (2009) acrescenta que:

[...] o Círculo vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (“não há uma palavra que seja a primeira ou a última”), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc.---“ não há limites para o contexto dialógico”). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo [...] Todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc. (FARACO, 2009, p.58-59).

Diante de tais observações, não se pode deixar de enfatizar a contribuição que os estudos bakhtinianos aportam, em toda sua abrangência, para o ensino-aprendizagem de língua materna e/ou de língua(s) estrangeira(s), bem como para a formação de leitores. Afinal, distanciando-se de toda forma de abstração linguística e de sistematização de formas normativas estanques, fragmentadas e, por vezes, arbitrarias aos sujeitos sociais (FARACO, 2009), os estudos de Bakhtin e do Círculo propõem uma concepção de linguagem que observa as produções discursivas implicadas em suas esferas de produção, circulação e recepção, “viabilizando a noção de sujeito, histórica e socialmente situado” (BRAIT e PISTORI, 2012, p.371). De acordo com esse enfoque, a

perspectiva dialógica de linguagem importa particularmente para o ensino de línguas, seja materna e/ou estrangeira, na medida em que contempla o fato de que:

[...] a língua [...] – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical -- não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nos mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam [...]. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2017, p.38-39).

No cenário escolar, isso equivale a dizer que a adoção da perspectiva dialógica da linguagem, como norte pedagógico, solicita que a realidade discursiva das práticas sociais – considerada em suas condições verbais e extraverbais – seja o ponto referencial de estudo linguístico sobre o qual o aprendiz é convocado a projetar seu olhar e (re)constituir sentidos, e frente ao qual esse sujeito em processo de aprendizagem, compreendido em sua condição ativa de coparticipe do (inter)agir discursivo, deve(rá) ser capaz de colocar-se responsivamente. Afinal, “o enunciado é [...] orientado para uma reação responsiva” (VOLÓCHINOV, 2017, p.347).

Essa reorientação conceitual de linguagem que insiste sobre o fato de “a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato de formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2016, p.220), mostra-se de vital importância tanto para a elaboração quanto para a implementação de propostas didáticas voltadas para o ensino de línguas, à medida que as implica nos discursos concretos que emergem da realidade do mundo social no qual o(s) aprendiz(es) encontra(m)-se inserido(s). A rigor, é isso que Bakhtin (2016, p.220) parece ressaltar quando afirma que: “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta”.

Embora não se voltem especificamente para a educação nem para uma abordagem de leitura didatizada, uma vez que “Bakhtin não elaborou uma obra didática, pronta para ser ensinada na escola” (FIORIN, 2018, p.14), no que tange ao ensino de línguas e aos atores sociais que lhe conferem sentido, os estudos desse autor e do Círculo importam à medida que, propondo uma concepção de linguagem imersa no mundo social, podem contribuir para a realização de um trabalho pedagógico voltado

para uma prática de leitura capaz de conduzir o aprendiz ao desenvolvimento de compreensão e produção discursiva, oral e escrita, em contextos acionais intra e extraescolares e conseqüentemente à (trans)formação de seu repertório discursivo; à (des)construção do pensamento (a)crítico; à (res)significação de (pré) conceitos e a formação crítico-cidadã (GIROUX, 1997), tendo em conta o fato de que as escolas e os discursos, formais e/ou informais, que nela, e a partir dela, circulam e são (re)produzidos “representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal [...] servem para introduzir e legitimar formas *particulaires* de vida social” (GIROUX, 1997, p.162) [grifo do autor].

Bourdieu (1982), reservando um espaço para a temática da linguagem em suas reflexões situadas no campo da filosofia e da sociologia, coloca em evidência o fato de que no fluxo discursivo que ocorre nas diversas instâncias que compõem o tecido social — e que (re)produz a ordem que nele vige —, “as relações de comunicação [...] as trocas linguísticas são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos”²⁷ (BOURDIEU, 1982, p.14) [tradução nossa]. Mas é das contribuições às ciências da linguagem contidas nos estudos de Bakhtin e do Círculo que emerge, para esta pesquisa, a conscientização de que um trabalho pedagógico pautado numa concepção de linguagem social, viva e histórica, implica “uma espécie de discussão ideológica em grande escala” (VOLOCHINOV, 2017, p.219) na qual frente às leituras propostas, o leitor-aprendiz “responde, refuta, ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p.219).

Paradoxalmente, o grande mérito e o grande desafio impostos pela didatização dos conceitos bakhtinianos ao trabalho docente parecem repousar sobre a necessidade de se empreenderem práticas didáticas capazes de contemplar a linguagem em seu

²⁷ « Les rapports de communication [...] les échanges linguistiques sont aussi les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs » (BOURDIEU, 1982,p. 14).

pleno fluxo discursivo. Pois, como ressalta Geraldi (1984, p. 46) “uma coisa é saber a língua, [...] dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados [...]. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens”.

1.4 O conceito de gêneros discursivos

O estudo dos gêneros discursivos não é recente, nem restrito à área da Linguística Aplicada, uma vez que já na Grécia Antiga Platão (428 -348 a.C) e Aristóteles (329-323 a.C) voltados para o campo da literatura e da retórica dele já se ocupavam (FIORIN 2018; FARACO, 2009; MOTTA-ROTH, 2008; MACHADO, 2005). Segundo Faraco (2009, p.123), “parece que Platão foi o primeiro a falar de gêneros quando, no livro III da *República*, divide a mimese (isto é, a representação literária da vida) em três modalidades: a lírica, a épica e a dramática”. Numa breve incursão ao tratado: a retórica de Aristóteles [329-323 a.C]/(2011) — *texnh phtopikh* — , vê-se que ele propõe a observância dos gêneros do discurso segundo as intencionalidades e as particularidades que lhes são constitutivas e a partir de tais fatores indica a existência de “três gêneros de discurso oratório: o deliberativo, o forense e o demonstrativo” (ARISTÓTELES, 2011, p.53), isso porque, para este pensador “a retórica visa a três finalidades diferentes, uma para cada um de seus três gêneros” (ARISTÓTELES, 2011, p.54).

Contudo, parece ser o conceito de gêneros discursivos propostos por Bakhtin (2016) e o Círculo que, ocupando lugar de destaque nos debates acadêmicos contemporâneos, especialmente nos domínios da Linguística Aplicada, tem se constituído como um norteador incontornável para as propostas didáticas voltadas para o ensino de língua materna e estrangeira não apenas no Brasil, país onde “o conceito de gênero circula de forma intensa, incluído em documentos oficiais de ensino/aprendizagem e em materiais didáticos [...]” (BRAIT, PISTORI, 2012, p.371), mas também em (parte dos) países francófonos. Segundo expressa Rodrigues (2005):

[...] é como problematizador e interlocutor produtivo que podemos situar o Círculo de Bakhtin na linguística aplicada, pois suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área do ensino de línguas a partir de meados da década de 1980 (RODRIGUES, 2005, p.153).

Presente nos documentos oficiais que orientam o ensino de linguagens no Brasil, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos relaciona-se, em essência, às práticas sociais da linguagem (BRAIT, PISTORI, 2012). Há, portanto, no conceito de gêneros disposto nos escritos de Bakhtin "a estipulação de um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Para ele, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem" (FARACO, 2009, p.126).

De acordo com Bakhtin (2016), os enunciados concretos, sobre os quais se edificam as relações sociais, inscrevem-se no interior de um repertório infinito de gêneros discursivos entretecidos nas (inter)ações sociais, pois nos comunicamos sempre por meio de gêneros. E esses, por sua vez, se voltam para esferas específicas da atividade humana. A título de ilustração faz-se perceptível o fato de que uma mensagem escrita endereçada a um amigo, não apresenta a mesma organização composicional, estilo e conteúdo temático, que um documento jurídico endereçado a um magistrado. Para Bakhtin (2016), isso ocorre porque:

[...] a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, primeiramente, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro elemento do enunciado que determina suas particularidades estilístico-composicionais. (BAKHTIN, 2017, p.47).

Desse modo, embora se encontre construído sobre hipóteses discursivas bastante demarcadas, o exemplo dado joga luz sobre o fato de que os gêneros discursivos articulam representações coletivas que obedecem a propósitos sociais específicos de um dado domínio da atividade humana (BAKHTIN, 2016). Neste sentido, uma mensagem endereçada a um amigo seguramente será marcada por certo grau de informalidade e intimidade, enquanto um documento jurídico endereçado a um

magistrado, certamente revelará um tom de formalidade. De modo mais específico, isso significa dizer que “o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos” (FARACO, 2009, p.126).

O exemplo acima expõe duas situações hipotéticas diversas e toca em outro ponto importante do estudo dos gêneros do discurso de vertente bakhtiniana. Em suas considerações sobre os gêneros discursivos, Bakhtin (2016) propõe uma classificação que os categoriza como: gêneros primários e gêneros secundários. Para o autor, enquanto os primeiros pertencem, grosso modo, a vida cotidiana e tendem a se materializar na oralidade (conversas informais; familiares, redes sociais, etc.), os segundos se materializam em circunstâncias de comunicação sociocultural mais elaboradas (atividades científicas, artísticas, jurídicas, jornalística, etc.) e tendem a se materializar na escrita. Para o autor, essas duas categorias de gêneros não estão condicionadas às realidades paralelas, uma vez que, não raramente, eles se entrecruzam. Na tentativa de ilustrar o que disse Bakhtin, Brait (2005, p.155-156) observa que “um diálogo perde sua relação com o contexto da comunicação ordinária quando entra, por exemplo, para um texto artístico, uma entrevista jornalística, [...]. Adquire, assim, os matizes desse novo contexto” (BRAIT, 2005, p.155-156).

Seguindo a mesma ordem de ideias, Bakhtin (2016) postula que os enunciados filiam-se a determinados gêneros por partilharem similaridades temáticas, composicionais e estilísticas. De modo bastante sintético, parece ser possível a compreensão de que o tema relaciona-se à unidade de sentido da qual se reveste o enunciado; enquanto a construção composicional relaciona-se ao modo como o enunciado se encontra organizado e o estilo relaciona-se à seleção de recursos linguísticos empregada no enunciado. Bakhtin (2016) conclui, portanto, que:

[...] nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero, e quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso [...]. Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas

também as formas igualmente obrigatórias de enunciado, isto é, de gêneros do discurso [...]. (BAKHTIN, 2016, p.39).

Contudo, sob o amparo das considerações tecidas por Bakhtin e o Círculo, ressalta-se que os gêneros não se restringem aos limites da forma composicional, do estilo e do conteúdo temático que, *a priori*, lhes atribuem características. Segundo Bakhtin (1997, p.280): “cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Assim, embora se estruturam, em maior ou menor medida, sob formas padronizadas, os gêneros discursivos se constituem sócio-historicamente, logo assumem estabilidade apenas relativa:

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável. (BAKHTIN, 1997 p.280).

Dessa maneira, ao ter em conta a fluidez do objeto para o qual se volta, a linguagem, “Bakhtin articula uma compreensão de gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade recorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam)” (FARACO, 2009, p.128).

Distantes de toda forma de classificação rígida, para os teóricos do Círculo bakhtiniano, cujo olhar filosófico contempla o caráter axiológico e dinâmico da linguagem, os gêneros discursivos, de natureza simples (gêneros primários) ou complexa (gêneros secundários), reportam-se às condições sociais, espaciais e temporais, nas/das quais emergem. Isso significa dizer que os gêneros do discurso resultam de um espaço social multidimensional no qual atuam os sujeitos em sua condição de membros da sociedade. Nesses termos, diz Bakhtin que (2016, p.12) “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana”.

No plano escolar, a didatização do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos importa na medida em que integra o ensino de línguas – materna e estrangeira – às práticas discursivas vigentes na (micro e macro) sociedade na qual os aprendizes encontram-se imersos. Nesse sentido, uma proposta didática ancorada no uso de gêneros além de favorecer a formação de leitores proficientes, parece fornecer ainda os subsídios discursivos necessários para que o aprendiz seja capaz de (inter)agir nas diversas instâncias que compõem o todo societal, sedimentando assim sua condição cidadã.

1.5 O ensino de línguas estrangeiras a partir de 1970

Sem a intenção de empreender uma (re)tomada histórica detalhada dos métodos e abordagens que em diferentes momentos socio-históricos orientaram o ensino de línguas estrangeiras, tenciona-se aqui situar algumas mudanças e tendências metodológicas que nortearam o ensino de LE nas últimas décadas.

De acordo com Richards (2006), as mudanças e tendências metodológicas que nortearam o ensino de línguas estrangeiras de 1960 até o início da primeira década dos anos 2000, situa(va)m-se, da seguinte forma: “fase 1: abordagens tradicionais (até o final da década de 1960); fase 2: ensino de línguas comunicativo clássico (de 1970 até 1990); fase 3: ensino de línguas comunicativo (de 1990 até os dias ‘atuais’)” (RICHARDS, 2006, p.6) [grifo nosso]. Contudo a linha cronológica que situa as abordagens e os métodos que orienta(ra)m o ensino de línguas estrangeiras traçada por Richards (2006) não contempla os meios e modos de ações pedagógicas posteriores à abordagem comunicativa, ou seja, a era da pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006). Para Abrahão (2015) é a partir “da desconstrução do método, entendido como um conjunto fechado de procedimentos e estratégias elaborados por teóricos, sem levar em conta necessidades locais” (ABRAHÃO, 2015, p.26) que se dá o nascimento dessa nova proposta pedagógica para o ensino de línguas: estrangeiras, então denominada: pós-método (ABRAHÃO, 2015).

Ao conceitualizar aquilo que denominou como pedagogia do pós-método, Kumaravadivelu (2001, p.538) se expressa nos seguintes termos:

[...] eu uso o termo pedagogia em um sentido amplo para incluir não apenas questões pertencentes às estratégias de sala de aula, materiais de instrução, objetivos curriculares e medidas de avaliação, mas também uma ampla gama de experiências históricas, políticas e socioculturais que direta ou indiretamente influenciam a aprendizagem da L2. Dentro de uma definição tão ampla, eu visualizo uma pedagogia pós-método como um sistema tridimensional que consiste em três parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade. (KUMARAVADIVELU, 2001, p.538) [tradução nossa].²⁸

A fim de dar conta da essência que compõe o sistema tridimensional de que trata Kumaravadivelu (2001), Abrahão (2015) esclarece que:

[...] o parâmetro da particularidade, busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto e situada, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socioculturais e políticas. Para o desenvolvimento de uma teoria e de uma prática sensível ao contexto, o professor necessita envolver-se no ciclo contínuo de observação, reflexão e ação. O parâmetro da praticidade [...] vê o professor como gerador de teorias a partir de sua prática [...]. O parâmetro da possibilidade favorece programas de professores que tornam possível o surgimento da consciência sociopolítica entre todos os participantes para que eles possam formar ou transformar suas identidades pessoais e sociais (ABRAHÃO, 2015, p.30-31).

Em síntese, para Kumaravadivelu (2003, p.33) [tradução nossa], “a condição pós-método “significa uma busca por uma alternativa ao método ao invés de um método alternativo [...] significa autonomia para o professor”²⁹ Ou seja, o pós-método parece buscar permitir que professor faça o uso combinado de diferentes metodologias submetendo-se apenas aos objetivos pedagógicos estabelecidos e ao contexto histórico-social no qual atua. Também Leffa (2016), ao tratar do termo cunhado e do conceito

²⁸ I use the term pedagogy in a broad sense to include not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures, but also a wide range of historical, political, and sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education. Within such a broad-based definition, I visualize a postmethod pedagogy as a three-dimensional system consisting of three pedagogic parameters: particularity, practicality, and possibility (KUMARAVADIVELU, 2001, p.538).

²⁹ The postmethod condition signifies a search for an alternative to method rather than an alternative method [...].signifies teacher autonomy” (KUMARAVADIVELU, 2003, p.33)

desenvolvido por Kumaravadivelu (2001), diz haver “três aspectos que caracterizam, de modo especial o pós-método: (1) a busca da autonomia do professor, (2) a aprendizagem baseada em projetos e tarefas e (3) a proposta de uma pedagogia crítica” (LEFFA, 2016, p.40).

Apesar dos estudos e questionamentos – historicamente realizados nos domínios da Linguística Aplicada – sobre a (in)existência do método/abordagem ideal para o processo de ensino-aprendizagem de língua(s) estrangeira(s), os princípios norteadores da abordagem comunicativa – que enfatizam o trabalho de quatro competências linguísticas, ou seja, compreensão e produção escrita e compreensão e produção oral – parecem seguir ocupando lugar de destaque nos materiais didáticos, bem como, nos discursos, parecendo, portanto ser ela a abordagem que continua a “orientar o processo de ensino e aprendizagem de línguas em variados contextos públicos e privados” (ABRAHÃO, 2015, p.25) em nosso país. Talvez isso se deva ao fato de que ela “ainda é considerada *mainstream* internacionalmente [...] e na produção de livros didáticos internacionais/globais” (TILIO, 2020, p.172) [grifo do autor]. Com efeito, segundo constata Tilio (2014),

[...] a quase totalidade dos livros didáticos para o ensino de línguas voltados para o mercado internacional e escritos por autores que tem o idioma ensinado como sua primeira língua alegam, em suas orientações metodológicas, filiação a essa abordagem (TILIO, 2014, p.928).

Trazida à luz na década de 1970 e introduzida no Brasil no final da década de 80 “[...] por professores brasileiros que, em virtude da escassez de programas de pós-graduação em Linguística Aplicada no país, buscavam sua formação no exterior” (ABRAHÃO, 2015, p.26), a abordagem comunicativa circunscreve um conjunto de conceitos, meios e modos de ação que, em grande medida, se contrapõem aos métodos e às concepções de linguagem que a precede(ram). Mostrava-se fortemente responsiva a um ensino de línguas historicamente centrado numa concepção de linguagem fundamentalmente sistêmico-normativa herdada de uma orientação filológica que determinou o pensamento linguístico do mundo europeu (VOLÓCHINOV, 2017) e que favorecia o estudo de línguas (mortas) como o latim e o grego. É interessante, a esse

respeito, notar que os modos de (observa)ção utilizados nos estudos e no ensino do grego e do latim, mantiveram-se igualmente válidos no domínio das línguas modernas.

Segundo Richards e Rogers (1999, p. 2):

[...] quando as línguas “modernas” começaram a entrar no currículo das escolas europeias no século XVIII, elas foram ensinadas usando os mesmos procedimentos básicos que eram usados no ensino do latim. Os livros didáticos consistiam em declarações de regras gramaticais abstratas, listas de vocabulário e frases para tradução. Falar a língua estrangeira não era o objetivo, e a prática oral era limitada aos alunos que liam em voz alta as frases que haviam traduzido. Essas sentenças eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da linguagem e, conseqüentemente, não tinham relação com a linguagem da comunicação real. Os alunos trabalhavam traduzindo sentenças [...] (RICHARDS; ROGERS, 1999, p.2) [tradução nossa].³⁰

Esse enfoque revela(va) uma concepção de língua(gem) amputada de sua dimensão histórico-social. De certo modo, é isso que o Circulo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017) denuncia quando, opondo-se à concepção objetivo-abstrata da linguagem, afirma que:

[...] o pensamento linguístico nascido no processo de domínio de uma língua morta e alheia para o pesquisador objetivava não apenas a pesquisa, mas o ensino: buscava não só decifrar a língua, mas também ensinar essa língua decifrada. Os monumentos deixam de ser documentos heurísticos e se transformam em um modelo escolar e clássico da língua. Essa segunda tarefa da linguística – a de criar o dispositivo necessário para ensinar a língua decifrada, por assim dizer, codificá-la, adaptando-a aos objetivos do ensino escolar--- influenciou significativamente o pensamento linguístico. A *fonética*, a *gramática*, e o *léxico* – as três partes do sistema linguístico ou três centros organizadores das categorias linguísticas --- se formaram no bojo das duas tarefas linguísticas apontadas: a heurística e a pedagógica. [...] Em suma, a *língua morta, escrita e alheia* é a definição real da linguagem do pensamento linguístico (VOLÓCHINOV, 2017, p.186) [grifo do autor].

³⁰ As “modern” languages began to enter the curriculum of European schools in the eighteenth century, they were taught using the same basic procedures that were used for teaching Latin. Textbooks consisted of statements of abstract grammar rules, list of vocabulary, and sentences for translation. Speaking the foreign language was not the goal, and oral practice was limited to students reading aloud the the sentences they had translated. These sentences were constructed to illustrate the grammatical system of the language and consequently bore no relation to the language of real communication. Students labored over translating sentences[...] (RICHARDS AND RODGERS, 1999, p.2)

Distantes da concepção de linguagem atualmente vigente — bem como do conhecimento científico acumulado nos últimos 50 anos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras do qual hoje dispõe o campo da Linguística Aplicada —, as metodologias precedentes à abordagem comunicativa (Método de Gramática e Tradução; Método Direto; Método Áudio-Lingual; ³¹Abordagem Estrutural-Situacional ou Ensino Situacional da Língua -SLT), e as práticas de ensino que delas emergiram, percebiam a aprendizagem de línguas como resultante de uma formação de hábitos mecanizados (KUMARAVADIVELU, 2012). Nessa perspectiva:

[...] os erros deveriam ser evitados por meio de oportunidades controladas de produção (tanto escrita quanto oral). Ao memorizar diálogos e realizar exercícios, as chances de cometer erros eram minimizadas. A aprendizagem era vista como sob o controle do professor [...]. As técnicas frequentemente empregadas incluíam memorização de diálogos, prática de perguntas e respostas, exercícios de substituição e várias formas de prática orientada de fala e escrita. Grande atenção à pronúncia precisa e domínio preciso da gramática era enfatizado desde os estágios iniciais da aprendizagem de línguas, uma vez que supunha que, se os aprendizes cometessem erros, estes se tornariam parte permanente de seus discursos. (RICHARDS, 2006, p.4-6) [tradução nossa]. ³²

Com o movimento de expansão e integração da economia mundial, com o desenvolvimento da indústria, do comércio, da tecnologia e dos meios de comunicação e transporte e o significativo aprofundamento das relações político-econômico-internacionais que resultou do processo de globalização (BAUMAN, 1999), torna-se crescente a demanda pelo ensino de línguas estrangeiras dado o novo arranjo geopolítico-social resultante de tal fenômeno. Como destacam Cuq e Gruca (2002):

[...] a abordagem comunicativa nasceu de uma combinação de fatores políticos e de novas teorias de referência. Primeiramente, o alargamento da Europa foi sem dúvida repleto de consequências: novas necessidades de ordem linguística, formação continuada em línguas para os adultos, etc.. Assim, em 1972, o Conselho da Europa reuniu um grupo de especialistas, por um lado para promover a mobilidade das populações e favorecer a integração europeia

³¹ Structural-Situational Approach or Situation Language Teaching

³² Errors were to be avoided through controlled opportunities for production (either written or spoken). By memorizing dialogs and performing drills, the chances of making mistakes were minimized. Learning was very much seen as under the control of the teacher.[...] techniques that were often employed included memorization of dialogs, question-and-answer practice, substitution drills, and various forms of guided speaking and writing practice. Great attention to accurate pronunciation and accurate mastery of grammar was stressed from the very beginning stages of language learning, since it was assumed that if students made errors, these would quickly become a permanent part of the learner's speech (RICHARDS, 2006, p.4-6).

através da aprendizagem de línguas, por outro lado, para incentivar os adultos a aprender línguas estrangeiras destacando assim as novas necessidades sociais e profissionais (CUQ; GRUCA, 2002, p.244) [tradução nossa].³³

Savignon (2006) também destaca a contribuição da Europa e da América do Norte no desenvolvimento de teorias linguísticas, sublinhando os contributos à abordagem comunicativa. Segundo Savignon (2006), o desenvolvimento do ensino comunicativo de línguas (*Communicative Language Teaching*) foi uma resposta ao grande movimento imigratório voltado tanto para a Europa quanto para a América do Norte no final do século XX e no início do século XXI. A necessidade de inserção de imigrantes e trabalhados nesse novo contexto social caracterizado pela expatriação,³⁴ levou ao desenvolvimento de um plano de estudos para aprendizes baseado em conceitos nocional-funcionais de uso da linguagem (SAVIGNON, 2007). Além disso, a referida autora (SAVIGNON, 2018) observa ainda que o livre fluxo de pessoas que tanto caracteriza a União Europeia ativou a necessidade de um ensino/aprendizagem de línguas socialmente abrangente e irrevogavelmente intercultural.

Respondendo ao contexto socio-histórico no qual se insere, a partir de 1970, período que compreende, segundo Richards (2006), o início a segunda fase do ensino de línguas, o florescer da abordagem comunicativa inicia um processo gradativo de redirecionamento do ensino de línguas estrangeiras à medida que, distanciando-se de acepções mecanicistas e diminutas do conceito de língua(gem), busca conferir ao aprendiz o papel de ator social na língua alvo. O exame gramatical, vigorante em métodos de ensino precedentes à abordagem comunicativa, começa a perder sua primazia e outros elementos constitutivos da linguagem, antes negligenciados, passam a ser observados. Rompendo com uma visão microcós mica de língua reduzida à sua condição estrutural pura, Hymes (1972) se volta para a linguagem em seu uso social.

³³ l'approche communicative est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence. Pour le premier point, l'élargissement de l'Europe a sans doute été lourd de conséquences : nouveaux besoins d'ordre linguistique, formation continue en langue des adultes, etc.. Ainsi, en 1972, le Conseil de L'Europe réunit un groupe d'experts , d'une part, pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues et d'autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères mettant ainsi en valeur des nouveaux besoin sociaux e professionnels (CUQ et GRUCA, 2002, p.244).

Para ele, “parece existir [...] regras de uso (sem as quais as regras gramaticais são inúteis) regulando a produção e a interpretação dos enunciados apropriados à situação na qual eles são produzidos” (MOIRAND, 1982, p.15) [tradução nossa]³⁵.

A noção de competência de comunicação desenvolvida por Hymes (1972) e inscrita na abordagem comunicativa não se restringe, portanto, ao domínio do conhecimento estrutural da língua. Ela não examina o léxico em si e por si, não apresenta lista de palavras a serem memorizadas, tampouco as submete a uma apresentação gradual nivelada, mas (busca) contempla(r) a comunicação em toda a sua dimensão social. Neste sentido, opondo-se ao pensamento Chomskyano (CHOMSKY, 1965) e ao seu conceito de competência, segundo o qual para (se) comunicar é suficiente que se conheça o sistema linguístico compartilhado numa comunidade (ideologicamente) homogênea, para Hymes (1972) os membros de uma dada comunidade linguística partilham não apenas um saber linguístico, mas também um saber sociolinguístico. A título de exemplificação:

[...] uma criança normal adquire conhecimento de sentenças, não apenas como gramatical, mas também como apropriado. Ele ou ela adquire competência quanto a quando falar, quando não falar e quanto ao que falar, com quem, quando, onde, de que maneira. Em suma, uma criança se torna capaz de realizar um repertório de atos de fala, participar de eventos de fala e avaliar sua realização por outras pessoas[...] (HYMES, 1972, p.277) [tradução nossa].

Hymes (1972), portanto, “recusa, teórica e empiricamente, que uma comunidade seja posta como homogênea e um locutor-ouvinte como ideal”³⁶ (COSTE et al., 2012, p.105). Assim, de acordo com Coste et al. (1978 *apud* Puren 2012), trata-se de concepção de competência de comunicação que congrega:

[...] **um componente do domínio linguístico**: conhecimento e know-how relacionados aos constituintes e o funcionamento da língua estrangeira como sistema linguístico, possibilitando a realização de enunciados; b) **um componente do domínio textual**: conhecimentos e habilidades relacionados a

³⁰ « [...] il semble exister, dit Hymes, des règles d’emploi (sans lesquelles les règles grammaticales sont inutiles) régulant la production et l’interprétation des énonces appropriés à la situation dans laquelle ils sont produits » (MOIRAND, 1982, p.15).

³⁶« Hymes[...] il refuse, théoriquement et empiriquement, qu’une communauté soit posée comme homogène et un locuteur-auditeur comme idéal » (COSTE et al.1978 *apud* PUREN, 2012, p.105).

discursos e mensagens como sequências organizadas de enunciados [...]; c) **um componente de domínio estratégico**: conhecimentos e habilidades relacionados a rotinas, estratégias, regulamentos de trocas interpessoais de acordo com as posições, papéis, intenções daqueles que deles participam; d) **um componente do controle situacional**: conhecimento e know-how relacionados aos vários outros fatores que podem afetar, em uma comunidade e em determinadas circunstâncias, as escolhas feitas pelos usuários da linguagem. (COSTE, 1978, p.27, *apud* PUREN, 2012, p.254) [tradução nossa]³⁷

Observe-se, a esse respeito, que o que está em questão na competência de comunicação proposta por Hymes (1972), e, por conseguinte na abordagem comunicativa, é o fato de que para (se) comunicar não é suficiente conhecer a língua em seu sistema de formas e regras, mas é também imprescindível que se saiba dela fazer uso em função da(s) particularidade(s) dos contextos sociais nos quais ela atua. Para Bérard (1991, p.16) [tradução nossa] a abordagem comunicativa “tem como objetivo fazer com que o aluno adquira a língua na variedade de seus registros e usos, tentando não separar língua e civilização”³⁸. Seguindo esse horizonte de pensamento, Widdowson (2007) partilha da visão de que:

[...] nós experienciamos a linguagem não como algo separado, mas como uma parte intrínseca da nossa realidade cotidiana. Nós não, em circunstâncias normais, apenas exibimos nosso conhecimento linguístico: nós o usamos para dar forma aos nossos pensamentos internos e exteriorizar nossos propósitos comunicativos. Na verdade, geralmente achamos difícil mostrar nosso conhecimento em dissociação dessas condições naturais de uso [...]. Nós só podemos produzir linguagem quando temos a oportunidade de usá-la, e as

³⁷ a. **une composante de maîtrise linguistique** : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et au fonctionnement de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés ; b. **une composante de maîtrise textuelle** : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînements transphrastiques; rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation) ; c. **une composante de maîtrise stratégique** : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part ; d. **une composante de maîtrise situationnelle** : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage. (COSTE, 1978, p. 27 *apud* PUREN, 2012, p.254)

³⁸ « Elle se donne pour objectif de faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tentant de ne pas séparer langue et civilisation » (BÉRARD, 1991, p.16).

ocasiões para o uso ocorrem nos contínuos e mutáveis contextos da nossa vida cotidiana. (WIDDOWSON, 2007, p 19) [tradução nossa].³⁹

Sob essa ótica: as situações reais de comunicação tomam o lugar de diálogos (pré) fabricados; as habilidades de compreensão e produção oral e escrita são trabalhadas de modo equilibrado; os erros perdem a conotação negativa assumida em métodos anteriores; o professor passa a não ser mais percebido como o detentor do saber; o aprendiz é trazido à cena e seu papel, antes passivo, passa a ser ativo e os materiais didáticos são, essencialmente, autênticos. Na abordagem comunicativa,⁴⁰ “considera-se que a comunicação em sala de aula prefigura a comunicação fora da sala de aula e é sua melhor garantia” (CUQ, 2014, p.17). A esse respeito, Canale e Swain (1980, p.27) acrescentam que “uma abordagem comunicativa deve se basear e responder às necessidades de comunicação do aprendiz⁴¹”.

Contudo, faz-se necessário esclarecer que embora grande parte dos institutos de idiomas (formais e/ou informais) (ABRAHÃO, 2015), bem como a quase totalidade dos livros didáticos voltados para o ensino de línguas estrangeiras, ainda declarem ter a abordagem comunicativa como princípio fundante (TILIO, 2014), o surgimento das ditas novas tecnologias e as singulares mudanças sócio-históricas delas resultantes, parecem expor os limites de tal abordagem, bem como das práticas pedagógicas que a ela se condicionam, uma vez que na sociedade pós-moderna, cada vez mais liquefeita (BAUMAN 2007), nos domínios da linguagem “uma parte sempre crescente da comunicação é multimodal” (MAINGUENEAU, 2015, p.159). Disso resulta que a tomada

³⁹ We experience language not as something separate but as an intrinsic part of our everyday reality. We do not, in normal circumstances, just display our linguistic knowledge: we put it to use to give shape to our internal thoughts and to give external expression to our communicative purposes. Indeed, we usually find it difficult to display our knowledge in dissociation from these natural conditions of use [...]. We only produce language when we have the occasion to use it, and the occasions for use occur in the continuous and changing contexts of our daily life (WIDDOWSON, 2007, p.19).

⁴⁰ «La communication em classe est réputée préfigurer la communication hors de la classe et être sa meilleure garantie » (CUQ, 2014,p.17).

⁴¹ “a communicative approach must be based on and respond to the learner’s communication needs” (CANALE AND SWAIN, 1980, p.27).

de consciência de tal fenômeno parece desestabilizar pedagogicamente a possibilidade de um ensino-aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) pautado na hipótese de uma compartimentalização planejada de competências.

Assim sendo, colocar em questão a pertinência dessa abordagem no atual momento histórico-social não significa renunciar seus princípios, nem deixar de conferir reconhecimento aos méritos por ela logrados ao longo de décadas, mas reconhecer que talvez, na era digital, o ensino de línguas estrangeiras (já) não mais indique se contentar com uma compartimentalização acentuadamente simplificada da linguagem dividida em quatro competências, pois ainda que tal prática continue sendo amplamente difundida pelo segmento editorial responsável pela confecção e circulação de materiais didáticos (TILIO, 2014), bem como acolhida, parcial ou integralmente, por grande parte da coletividade docente (ABRAHÃO, 2015), atualmente ela não (mais) parece se mostrar suficiente para se trabalhar a aprendizagem de uma língua estrangeira em sua integralidade, uma vez reconhecido o fato de que, conforme observa Tilio (2014):

[...] aprender uma língua significa mais do que se tornar capaz de se comunicar na língua; significa aprender conhecimentos a ela relacionados e saber utilizá-los ---em contextos comunicativos também, mas não apenas [...]. O ensino de língua estrangeira também serve como um espaço para mostrar aos alunos como temas transversais são abordados nos discursos em língua estrangeira e, a partir daí, propor reflexões críticas e transposições problematizadoras para o espaço social dos alunos (TILIO, 2014, p. 931-932).

No plano da linguagem, fica evidenciado que o despontar dos novos recursos tecnológicos incide fortemente sobre a leitura (CHARTIER, 2016), competência historicamente indissociável do ensino de línguas estrangeiras. Isso significa dizer que assim como, em grande medida, “as revoluções da leitura [...] resultam das tecnologias que transformam os modos de produção e de reprodução de textos” (CHARTIER, 2016, p.289), também os redirecionamentos ocorridos nos domínios do ensino de línguas – materna e ou estrangeira – são resultantes de mudanças, tanto materiais quanto ideológicas, que modulam uma certa maneira de existência social comum.

A esse respeito, é interessante notar que, ao engendrar modos conjugados de leitura, as novas tecnologias (re)direciona(ra)m o(a)s leitore(a)s-aprendizes , até então

acostumados a trilhar vias textuais retilíneas, para os caminhos dos novos letramentos e multiletramentos (COPE 2009; KALANTZIS, 2009; ROJO 2009).

Face a esse novo momento socio-histórico, o restrito quadrilátero das competências comunicativas proposto pela abordagem comunicativa – que responde a uma realidade social em processo de mutação – antes moderada, mas a partir do final da década de 1990 intensificada, parece se revelar assaz anacrônico para dar conta dessa nova dinâmica social imposta pelas novas tecnologias e pelas novas linguagens que dela emergem (KUMARAVADIVELU, 2006; TÍLIO, 2014). Assim é que ao submeter a abordagem comunicativa ao crivo da eficácia, Tílio (2014, p.929) questiona não apenas sua sintonia com as atuais necessidades dos aprendizes – participantes de uma sociedade hiper-semiotizada –, mas também se ela “ainda prevalece como forma ideal de se ensinar uma língua estrangeira, tal como há 35 anos” e avalia, por fim, que “trabalhar as quatro habilidades linguísticas não é suficiente para se trabalhar a língua de forma holística” (TÍLIO, 2014, p.929).

Avaliação similar também é expressa por Leffa (2016, p.39) quando em suas considerações pondera que “a compartimentalização da língua em funções corre o risco de atomização da aprendizagem”.

1.5.1 O ensino de línguas estrangeiras na atualidade: as novas tecnologias, os multiletramentos e os gêneros discursivos

Cada vez mais multimodal, a sociedade pós-moderna (LYOTARD, 1979) demanda cidadãos multiletrados, seja em língua materna ou em língua estrangeira (COPE 2009; KALANTZIS, 2009; ROJO; MOURA, 2019; VIAN JR; ROJO 2020). Em grande medida, tal necessidade é resultante dos novos meios informação e comunicação social que, submetidos a um contínuo processo de mutação, transformam, pluralizam e conjugam diferentes modos de manifestação da e na linguagem. Com efeito, nos domínios dos estudos da linguagem e dos letramentos, os indícios das mudanças que deriva(va)m do intenso processo de globalização e digitalização do mundo (LYOTARD,

1979) e que produzem transformações sobre os modos de perceber e atuar social e discursivamente (n)o mundo levam, em 1996, um grupo de pesquisadores denominado New London Group, composto por Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels, Martin Nakata (COURTNEY et al. 1996) a discutir as mudanças sociais que então ocorrem no final do século XX e que demandam tanto dos aprendizes quanto dos educadores novos letramentos.

Frente a essa sociedade cada vez mais regida por uma multiplicidade de canais de comunicação e fortemente marcada pelo processo de digitalização das instâncias que compõem as sociedades cada vez mais transnacionais (JUVIN; LIPOVETSKY, 2012) e, por conseguinte, pela crescente diversidade linguística e cultural que desses fenômenos resultam, o New Group of London parece(u) compreender a urgência de uma nova abordagem pedagógica, complementar aquela dos letramentos, capaz de contemplar a pluralidade dos novos modos e meios a partir dos quais passam a serem construídos os discursos sociais. Nasce então o conceito de multiletramentos que parece observar e buscar pedagogicamente se ocupar, a um só tempo, da natureza dos textos de circulação social que passam a ser construídos de maneira cada vez mais multimodal e da diversidade cultural, étnica, identitária e linguística que se manifesta numa paisagem societal cada vez mais plural e complexa (HALL, 2020; CANDAU, 2020; JUVIN; LIPOVETSKY, 2012). Assim é que, ao tratar da origem do termo multiletramentos, o New London Group (COURTNEY et al., 1996) se expressa do seguinte modo:

[...] nós decidimos que os resultados das nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra —multiletramentos— uma palavra que nós escolhemos para descrever dois importantes argumentos que poderíamos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e mídias e a crescente diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional de letramento abordando esses dois aspectos da multiplicidade textual [...] A pedagogia dos multiletramentos [...] foca em modos de representação muito mais amplos que apenas linguísticos [...] (COURTNEY et al., 1996, p.63-64)⁴² [tradução nossa].

⁴² We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word —multiliteracies— a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing

Assim é que o conceito de multiletramentos tecido pelo New London Group, ao compreender a linguagem como um fenômeno social complexo, dinâmico, parece pedagogicamente buscar contemplar o processo de transformação geopolítico, histórico, cultural e social experimentado, em micro e macro escala, por uma sociedade cada mais digital(izada) e multiidentitária (HALL, 2020; JUVIN; LIPOVETSKY, 2012) na qual se dá a produção e a circulação de discursos e de significados multimodais tanto no plano da linguagem, compreendida em suas múltiplas possibilidades de manifestação e de construção de significados, quanto no plano cultural e social, compreendida como espaço de manifestação e reconhecimento de identidades diversas (COURTNEY et al., 1996; KRESS, 2009; COPE; KALANTZIS, 2015; STREET, 2014). Assim é que, de acordo com Kress (2009):

[...] o multi- dos multiletramentos está em diferentes aspectos: a multiplicidade de modos; de linguagem (de usos e formas) socialmente distintas; ou nas multiplicidades de fatores que constituem o próprio domínio social – culturalmente, linguisticamente, em termos de classe, de gênero, de idade [...] (KRESS, 2009, p.205)⁴³ [tradução nossa].

Nessa perspectiva, no plano das ações pedagógicas, mostra-se então relevante a elaboração de uma proposta de atividades voltadas para o ensino de (F)LE que, uma vez sensível à perspectiva dos multiletramentos, contemple enunciados francófonos nos quais se faz presente a manifestação da diversidade discursiva, identitária, cultural, social e étnica que compõem os diferentes grupos socioculturais que, tendo a língua francesa como denominador comum, integram a comunidade francófona.

cultural and linguistic diversity. The notion of multiliteracies supplements traditional literacy pedagogy by addressing these two related aspects of textual multiplicity[...]. A pedagogy of multiliteracies [...] focuses on modes of representation much broader than language alone[...](COURTNEY et al.,1996, p.63-64).

⁴³ The multi- of multiliteracies lay in differing aspects: the multiplicity of modes; of socially distinct (uses and forms of) language; or in the multiplicities of factors that constitute the social domain itself—culturally, linguistically, in terms of class, of gender, of age[...] (KRESS, 2009, p.205).

No plano da linguagem, o conceito de multiletramentos se volta para a complexidade das manifestações linguístico-discursivas na sociedade digital(izada). Isso porque os “modos de significado que eram relativamente separados tornam-se cada vez mais entrelaçados” (COPE; KALANTZIS 2009, p.362) [tradução nossa]⁴⁴ fazendo com que a construção de sentido dos enunciados, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, se dê de modo cada vez mais multimodal. Quanto a esse fenômeno, que implica uma posição pedagógico-docente responsiva, Cope e Kalantzis (2015) frisam que:

[...] os multiletramentos advém em parte das características dos novos meios de informação e comunicação. O significado é construído de modos que são cada vez mais multimodais nos quais os modos significado linguístico-escrito fazem interface com padrões de significado oral, visual, de áudio, gestual, tátil e espacial [...] (COPE; KALANTZIS, 2015, p.3) [tradução nossa]⁴⁵

Na mesma direção, ao observar os meios e modos sobre os quais se estrutura a construção de enunciados que circulam na sociedade atual, Rojo e Moura (2019) comentam que:

[...] as mudanças recentes [...] vêm transformando o texto escrito e impresso em digital devido às mudanças das mídias, permitindo assim que todas as linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons, música, vídeos [...] texto escrito e oral) se misturem em um mesmo artefato, que continuamos a chamar de texto, agora adjetivado como multissemiótico ou multimodal (ROJO; MOURA, 2019, p.9).

Na era tecnológica, o ensino de línguas estrangeiras e ou maternas em sala de aula, não raramente limitado à observância do funcionamento da linguagem em sua forma escrita, parece se distanciar da linguagem vigente na sociedade que, cada vez mais multimodal, não mais se apresenta em blocos de significação, ou de competências

⁴⁴ Modes of meaning that were relatively separate become ever-more closely intertwined.

⁴⁵ Multiliteracies arises in part from the characteristics of the new information and communications media. Meaning is made in ways that are increasingly multimodal—in which written-linguistics modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile, and spatial patterns of meaning (COPE e KALANTZIS, 2015, p.3)

comunicativas isoladas, mas como um todo expressivo indivisível. Com isso, parecem ficar desamparadas de possibilidades de êxito as ações docentes retentivas da sistematização de conceitos que tendem a restringir o processo de ensino-aprendizagem da(s) linguagem(ns) a um círculo (pré)determinado de meios e modos pedagógicos que, não raramente, confinam as propostas de trabalho da linguagem aos domínios da escrita (COPE; KALANTZIS, 2009, 2015; ROJO; MOURA, 2019; VIAN JR.; ROJO, 2020; MONTE MOR, 2021), e que assim procedendo, se mostram disjuntos das práticas discursivas vigentes na sociedade atual. Afinal, conforme indaga Monte Mor (2021, p.302): “que língua é essa que prioriza a normatividade, a estruturalidade, a materialidade linguística, em detrimento de sua multimodalidade e da prática social de seus usuários/falantes?”

Ao partir da evidência de que a linguagem e suas formas de manifestação se encontram em sintonia com condições socio-histórico-culturais vigentes numa dada sociedade e que, por esta razão, se encontram sujeitas a um processo infindo de ressignificações, Maingueneau (2015) sublinha que:

[...] o desenvolvimento [...] das novas tecnologias da comunicação fez aparecerem novas práticas, específicas do universo digital, mas também modificou profundamente as modalidades tradicionais de exercício do discurso. A primeira evidência que se impõe é que parte crescente da comunicação é multimodal (MAINGUENEAU, 2015, p.159).

Numa perspectiva mais generalizante, Chartier (1998, p.13,16), em suas constantes observações sobre as mudanças ocorridas nos diferentes planos que compõem o processo de leitura, joga luz sobre o fato de que as novas tecnologias promove(ra)m:

[...] uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler [...]. A nova posição da leitura é radicalmente original: ela junta [...] técnicas, posturas, possibilidades, que na longa história da transmissão do escrito, permaneciam separadas (CHARTIER, 1998, p.13, 16).

Tais constatações vêm salientar que as mudanças ocorridas no campo infinitamente renovável da tecnologia engendram significativas transformações nas

manifestações da linguagem (CHARTIER 1998; COPE; KALANTZIS, 2015; STREET, 2014; KUMARAVADIVELU, 2012; TILIO, 2014, MOURA; ROJO, 2019; VIAN JR.; ROJO 2020). Nesse sentido, especificamente para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o reconhecimento dessas transformações parece indicar a necessidade de um contínuo (re) pensar pedagógico, uma vez que a doxa das fórmulas prontas (supostamente) contidas nos métodos e de um saber *prêt à porter* (supostamente) oferecido aos docentes nos livros didáticos parecem não dar conta das complexidades discursivas que a(s) linguagem(ns) vigente(s) na sociedade atual impõe(m) aos sujeitos sociais (COPE; KALANTZIS, 2015; STREET, 2014).

Disso resulta que, para uma ação pedagógica sensível ao fluxo da linguagem viva que se concretiza nas interações discursivas vigentes na sociedade pós-moderna ou hipermoderna (BAUMAN,1999; JUVIN; LIPOVETSKY, 2012; HALL, 2020), a abordagem comunicativa parece, no momento socio-histórico atual, se mostrar lacunar dado que a aprendizagem de língua(gen)s não (mais) se contenta com , nem se encerra no desenvolvimento de habilidades ou competências linguísticas que se inscrevem nas manifestações imediatamente lisíveis (COPES; KALANTZIS, 2015; ROJO; MOURA 2019; BAZERMAN, 2015) dos discursos. Nesse quadro, Rojo e Moita Lopes (2004) observam que na sociedade atual, na qual a leitura do texto verbal já não é suficiente, faz-se imprescindível que se exceda “o letramento tradicional (da letra) [...] para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p.38).

Nesse sentido, a proposta da qual trata esta pesquisa: o ensino de língua estrangeira baseado nos gêneros discursivos jornalísticos notícia e reportagem — gêneros estes cada vez mais multimodais —, parece se esboçar como potencialmente frutífera à medida que pode vir a promover o engajamento do aprendiz de língua estrangeira nas atividades e nos discursos sociais pertencentes a um horizonte social glocal que abrange a um só tempo, o local e o global (GIDDENS, 2002; JUVIN, LIPOVETSKY, 2012; HALL, 2020; TRIVINHO, 2022) e que se concretizam tanto nos

discursos jornalísticos digitais veiculados em língua materna quanto naqueles veiculados na língua alvo (FLE), fazendo, portanto, com que o processo ensino-aprendizagem que então se empreende tenha como ponto de partida um referencial histórico-social face ao qual o(a) aprendiz, participe de um processo mundial de “glocalização” (JUVIN; LIPOVETSKY, 2012, p.51) não se mostre alheio(a). Desse modo, compreendido o fato de que “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa relação com a situação concreta” (VOLÓCHINOV, 2017, p.349), o ponto central da proposta de trabalho com gêneros discursivos no ensino de linguagem indica se situar no apreço pedagógico ao repertório de mundo dos aprendizes que nela se investe. Ou seja, na conscientização de que “quando os alunos chegam a nossas salas de aula, chegam não como tábulas rasas, mas como leitores e escritores funcionais com complexos repertórios de gêneros” (DEVITT, BASTIAN, 2015, p.87) e de mundo.

Essa parece ser a base a partir da qual, Lea e Street (2014) tecem considerações que alimentam a hipótese de que, também em LE, a despeito das (possíveis) limitações de ordem linguísticas (ainda) impostas aos aprendizes durante o processo de aprendizagem, o trabalho com gêneros do discurso indica permitir que esse(a)s, a partir de suas experiências discursivas multimodais e de conhecimentos prévios — em língua materna —aportem, “seu conhecimento [...] e letramento de um contexto para outro [...]” (LEA; STREET, 2014, p.479). Ou seja, no caso do objeto desta pesquisa, da língua portuguesa para a língua francesa por intermédio do reconhecimento dos gêneros então (re)apresentados e dos elementos multimodais constitutivos dos enunciados que nesses gêneros se inscrevem.

Bazerman (2006, p.31), ao propor a inserção dos gêneros discursivos no ambiente escolar, também salienta que “o gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade”. É interessante ainda observar a esse respeito que, para o referido autor (BAZERMAN, 2006), o trabalho pedagógico com gêneros do discurso (deve) articula(r) noções de ações sociais e à medida que se volta para um amplo

conjunto de intencionalidades discursivas (deve) também excede(r) os limites de suas padronizações e formas composicionais internas. Isso porque:

[...] quando invocamos um gênero, tal como um editorial de jornal, estamos invocando não apenas um modelo de um tema oportuno, palavras avaliativas e emocionais, e recomendações políticas. Estamos invocando o papel do jornalismo e do comentário na política contemporânea, o poder cívico e econômico de um determinado jornal, a reputação pública dos seus jornalistas e a influência de seus leitores. Estamos invocando eventos nos quais participam muitos jogadores [...]. Estamos invocando os padrões da crítica e de bom gosto dentro de uma comunidade, as atitudes correntes com respeito a figuras políticas e os temas mais polêmicos do momento [...] (BAZERMAN, 2006, p.30).

Não menos relevante se mostrar a hipótese de que a adoção dos gêneros discursivos no ensino de FLE e de enunciados multimodais (pode) implica(r) ainda o afastamento do aprendiz de uma aprendizagem concentrada na observação dos componentes lexicais da língua alvo (COPE; KAKANTZIS, 2015; STREET, 2014). Ou seja, de uma aprendizagem ancorada numa concepção de linguagem desviada “de sua realidade viva [...] e das suas funções sociais” (VOLÓCHINOV, 2017, p.199) que, não raramente, ainda se faz assaz presente nos livros didáticos, seja de língua materna (MARCUSCHI, 2008) ou de língua estrangeira (TILIO; ROCHA, 2009), nos quais os gêneros, quando apresentados, tencionam, segundo constata Lebrun (2006), a observação de elementos linguístico-estruturais, ainda que “o estudo da língua não constitua uma resposta às necessidades dos alunos” (LEBRUN, 2006, p.25)⁴⁶.

Há que se considerar ainda que o ensino de língua estrangeira por meio de gêneros do discurso pode igualmente vir a afastar o aprendiz da possibilidade de ser compelido a um processo de aprendizagem que partindo da hipótese de que “começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar numa situação de não-saber absoluto [...]”⁴⁷ (REVUZ, 1991, p.28) [tradução nossa] culmine numa espécie de sensação de

⁴⁶ « l'étude de la langue ne constitue pas une réponse aux besoins des élèves» (LEBRUN, 2006, p.25)

⁴⁷« commencer l'étude d'une langue étrangère, c'est se placer dans une situation de non savoir absolu[...]» (REVUZ, 1991, p.28).

desençaixe (BAUMAN, 1999; GIDDENS, 2002; HALL, 2020) linguístico-histórico-social de si, bem como de uma aceitação, legitimação e ou “manutenção da francofilia” (ROLLAND, 2005, p.128) implicitamente presente nos livros didáticos de FLE e dos sistemas de valores e de representações político-ideológicas que nela incontornavelmente se inscrevem. A esse respeito, embora não dedique seus estudos especificamente às questões relacionadas ao ensino de língua francesa, ao tratar da complexidade axiológica envolvida na adoção acrítica de livros didáticos voltados para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Rajagopalan (2012) comenta que:

[...] no ensino de línguas, sobretudo as línguas hegemônicas como inglês, francês e espanhol, entre outras [...] é notável a tendência de utilização de materiais didáticos para fins propagandísticos ou, no mínimo questionáveis, do ponto de vista ideológico [...] (RAJAGOPALAN, 2012, p.77).

Nesse sentido, o ensino por meio dos gêneros discursivos, ou seja, por meio da inserção de práticas discursivas concretas não alijadas de seus constitutivos ideológico-político-sociais no processo ensino - aprendizagem de língua(gen)s indica ser uma via de acesso privilegiada pela qual práticas pedagógicas sensíveis à importância do(s) (multi)letramento(s) circulam, posto que, conforme expressa Lemke (2010, p.457), “um letramento é sempre um letramento em algum gênero”.

Assim, é dada a sua proposta de desenvolvimento de linguagem voltada para (situ)ações sociais que o conceito de (multi)letramento(s) longe de se encontrar limitado ao desenvolvimento de “uma habilidade ‘neutra’, técnica [...] (STREET, 2014, p.17) [grifo do autor] ou ainda de ser compreendido “simplesmente em termos de escolarização e pedagogia”(STREET; BAGNO, 2006, p.475), é entendido como prática social que varia “de acordo com o tempo e o espaço”(STREET, 2013, p.53), e que, assim como o próprio conceito de gêneros discursivos bakhtiniano (BAKHTIN, 2016), não alija as produções discursivas das ideologias e relações de poder que nelas, inexoravelmente, se incrustam (STREET, 2014).

E é a partir da necessidade de um trabalho pedagógico capaz de contemplar a linguagem em toda sua complexidade socio-histórico-político-ideológica e da

incumbência docente de despertar os aprendizes, a um só tempo, para a necessidade de criticidade e para a possibilidade de (trans)formação, emancipação e ação social que a proposta de ensino de língua(gem) por meio de gêneros discursivos e as intenções contidas no conceito dos multiletramentos parecem se entrecruzar.

Imbricados num quadro conceitual de linguagem mais amplo, no qual a aprendizagem de (F)LE não se resume ao desenvolvimento cartesiano de quatro habilidades comunicativas (TILIO, 2014; MONTE MOR 2021), tanto a perspectiva bakhtiniana de linguagem quanto a perspectiva socio-histórico-ideológica que se inscreve nos multiletramentos parecem abrir espaço para que práticas docentes interiorizadas concedam espaço para um necessário e ininterrupto (re)pensar pedagógico. Afinal, a lógica do objeto para o qual se voltam tais práticas: a linguagem “[...] não é a de repetição normativa e idêntica, mas de eterna renovação” (VOLÓCHINOV, 2017, p.161), uma vez que a linguagem se encontra vinculada a sistemas de valores sociais vivos.

As considerações elencadas aporta(ra)m singular contribuição para a escolha dos gêneros discursivos veiculadas em plataformas digitais sobre os quais se estruturam as atividades de leitura a serem expostas na terceira seção.

1.6 Estratégias de leitura no ensino de línguas estrangeiras: do impresso ao digital

A presente seção aborda as estratégias cognitivas, metacognitivas e sociais (GAONAC’H, 2000; BÉGIN, 2008; PEARSON, 2009; DEL OLMO, 2016) das quais o(a) leitor(a) - aprendiz se vale durante o processo de leitura e a relevância do ensino explícito e conscientização de tais estratégias no processo de ensino-aprendizagem de língua(s) estrangeira(s).

As atividades de leitura, seja no ensino de língua materna, seja no ensino de língua estrangeira, exigem que o(a) leitor(a)-aprendiz recorra a um amplo conjunto de estratégias de natureza cognitiva, metacognitiva e social (BARNETT 1988; CARRELL,

1989; 1992; 2008; LIBERTO, 1989; PHARIS, 1989; TARDIF, 1993; FAYOL, 1994; MONTEIL, 1994; CHAMOT 1996; O'MALLEY, 1996; GAONAC'H, 2000, PEARSON, 2009; BÉGIN, 2008; DEL OLMO, 2016).

Com base em Bégin (2008) e Del Olmo (2016) parece ser possível, em síntese, dizer que as primeiras, as estratégias cognitivas, podem ser definidas como sendo operações mentais inconscientes realizadas pelo(a) leitor(a) durante a leitura, tais como: decodificação lexical; reconhecimento de palavras-chave e cognatas; tentativa de atribuir significados às palavras desconhecidas; reconhecimento de elementos constitutivos de um texto (organização, título, subtítulo, nota de rodapé, grifos, pontuação; linguagem verbo-visual, etc.). Gaonac'h (2000) relaciona os mecanismos cognitivos como sendo aqueles que dão acesso ao léxico, tais como reconhecimento de palavras, imagens, símbolos, tempos verbais, etc. Ou seja, segundo indica o autor, esses seriam, *grosso modo*, os mecanismos de base para o acesso ao processo de leitura. Também Del Olmo (2016, p.3) [tradução nossa] associa as estratégias cognitivas aos “comportamentos que facilitam o tratamento de informação de natureza linguística”⁴⁸ Já as segundas, as estratégias metacognitivas, poderiam ser definidas como aquelas operações conscientes realizadas a partir do acionamento de um conjunto de conhecimentos explícitos, e pedagogicamente orientados, sobre as quais o(a) aprendiz-leitor(a) (passa a) exerce(r) controle, tais como: (re)conhecimento organizacional do gênero discursivo no qual se inscreve o enunciado proposto; acionamento de conhecimentos prévios; formulação de hipóteses; (re)estabelecimento de planejamento/objetivo para a leitura; (re)direcionamentos e modificações de estratégias; questionamentos; realização de inferências, antecipações, revisões; (auto)avaliações, etc. (BÉGIN, 2008; DEL OLMO, 2016). Ou seja, enquanto a cognição diz respeito ao funcionamento da memória e a utilização e produção de conhecimento que nela — e a partir dela— se realiza, a metacognição se ocupa do conhecimento ou consciência deliberada que se investe estrategicamente na execução de uma dada tarefa (BÉGIN, 2008). De acordo com

⁴⁸ « les comportements qui facilitent le traitement de l'information de nature linguistique » (DEL OLMO, 2016, p.3)

Gaonac'h (2000, p.3), essas estratégias funcionam como “mecanismos de mais alto nível”⁴⁹ e são responsáveis pela capacidade do(a) leitor(a) de se autoavaliar e (re)orientar a leitura empreendida. Também para Del Olmo (2016), elas dizem respeito aos “comportamentos que os aprendizes realizam para gerir e regular o processo de aprendizagem”⁵⁰ (DEL OLMO, 2016, p.3) [tradução nossa].

As estratégias sociais, por seu turno, podem ser compreendidas como aquelas que estabelecem vínculos com ações e conhecimentos constituídos a partir de experiências socialmente compartilhadas (DEL OLMO, 2016). De forma mais abrangente, e considerada a perspectiva bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 2016), parece ser possível se depreender que nas estratégias sociais (DEL OLMO, 2016) se inscrevem: o repertório enciclopédico do(a) aprendiz; a capacidade de reconhecimento dos gêneros discursivos e de suas funções sociais; a capacidade de percepção socio-situacional na qual se insere o enunciado objeto de leitura; a capacidade do(a) leitor(a) de aportar (suas) experiências e saberes sociais prévios à leitura proposta, bem como a capacidade de se construir sentidos de maneira colaborativa e/ou dialógica, etc.

Os estudos de Afflerbach, Pearson, Paris (2008), Brevik (2014) e Del Olmo (2016) indicam que o ensino explícito de estratégias metacognitivas por parte do(a) professor(a) aumenta as possibilidades de compreensão textual do(a)(s) aprendiz(es). Isso porque, segundo explicam os referidos autores, o(a)s aprendizes que delas fazem uso consciente veem, a um só tempo, potencializar a possibilidade de articular o quadro de conhecimentos prévios do qual dispõem, expandir sua capacidade de compreensão textual e abrir caminho para novas aprendizagens. Isso porque, conforme indica Cartier (2006), as atividades de leitura envolvem tanto o desenvolvimento da compreensão de enunciados quanto o acesso a novos conhecimentos.

⁴⁹ « mécanismes de plus haut niveau » (GAONAC'H, 2000,p.3)

⁵⁰ « les comportement que les apprenants réalisent pour gérer et réguler le processus d'apprentissage » (DEL OLMO, 2016, p.3)

Brevik (2014) expondo o papel a ser então desempenhado pelo(a) professor(a) no que tange ao ensino de estratégias, oferece uma ilustração que diz respeito a dois tipos de leitura praticadas em sala de aula e, por conseguinte, a dois tipos distintos de posturas pedagógicas ---- consciente ou inconscientemente — adotadas por professores ao propor atividades de leitura. No primeiro tipo vigora o modo pedagógico *Nike* no qual , segundo a autora, o(a)s aprendizes atuam sob a instrução: “Just do it! ” (BREVIK, 2014, p.55). Ou seja, nesse modo de se trabalhar a leitura, os aprendizes “leem sem analisar a tarefa ou considerar como ler” (BREVIK, 2014, p.55) [tradução nossa] ⁵¹. Já no segundo, entra em cena o modo de leitura *Sherlock Holmes*, o qual , de acordo com a referida autora:

[...] tem uma visão mais ampla de analisar a tarefa, escolher e aplicar estratégias potencialmente efetivas, buscando por pistas, fazendo inferências baseadas em evidências textuais, monitorando o progresso da compreensão e modificando a escolha de estratégias quando necessário (BREVIK, 2014, p.55) [tradução nossa].⁵²

Em suas considerações, Brevik (2014) elenca diferentes estratégias para diferentes momentos da leitura. O primeiro momento, conforme explicita a autora, se ocupa de estabelecer objetivos. Nele o conjunto de conhecimentos prévios do(a) aprendiz precisa ser ativado abrindo espaço para realização de previsões e antecipações que se viabilizam a partir da observação de elementos constitutivos do enunciado, tais como: gênero discursivo no qual se inscreve, título, subtítulo, grifos, imagens, cores, etc. Em síntese, trata-se de um momento no qual vigora , em grande medida , a estratégia de leitura denominada *skimming* (BREVIK, 2014).

De acordo com Brevik (2014), o segundo momento de leitura combina as estratégias de *skimming* e *scanning*. Isso porque o(a)s aprendizes-leitore(a)s procuram

⁵¹ “they read without analysing the task or considering how to read” (BREVIK, 2014, p. 55).

⁵² The Sherlock Holmes mode of reading has a broader vision of analyzing the task, choosing and applying potentially effective strategies, searching for clues, drawing inferences based on textual evidence, monitoring comprehension progress, and modifying the choice of strategies when necessary (BREVIK, 2014,p.55).

aprofundar as informações que se encontram dispostas na superfície do texto proposto. Para tanto, dá-se início a uma leitura mais detalhada (*scanning*) e buscam apanhar o conjunto de informações expostas no enunciado. Nesse momento é esperado que o(a) leitor(a)-aprendiz se apoie no contexto para (tentar) inferir o significado de palavras e expressões (até então) desconhecidas. Para Brevik (2014) trata-se de um momento no qual o(a) leitor(a)-aprendiz é convocado a ler o enunciado em sua integralidade verbo-visual, localizando tanto as ideias principais quanto as informações mais especificadas que nele se encontram veiculadas. Com efeito, espera-se ainda que ele(a) seja capaz de estabelecer conexões entre a leitura proposta e seus conhecimentos e experiências anteriores. Em síntese, o segundo momento da leitura sugerido por Brevik (2014) parece se dar a partir de três eixos: leitura cuidadosa (*careful reading*); leitura contextual (*contextual reading*) e realização de inferências (*making inferences*).

O terceiro e último momento de leitura disposto no estudo de Brevik (2014) envolve estratégias como: sublinhar e destacar as (principais) informações dispostas num dado enunciado; relê-lo; sobre ele formular questões, parafraseá-lo; e por fim sintetizá-lo (re)empregando palavras chave, etc. Trata-se de um momento no qual se (parece) tenciona(r) que o conhecimento prévio do(a) aprendiz-leitor(a) e conhecimento proposto pela leitura se mostrem, em alguma medida, entretecidos.

Contudo, ainda que os procedimentos estratégicos inscritos nas estratégias cognitiva, metacognitiva e social sejam válidos para atividades de leitura de modo geral, Cho e Afflerbach (2015) colocam em relevo o fato de que as leituras propostas em ambiente digital apresentam complexidades que as diferem daquelas dispostas em materiais impressos. Por conseguinte, os autores (CHO; AFFLERBACH, 2015) jogam luz sobre a insuficiência subjacente à adoção exclusiva de procedimentos estratégicos de leitura historicamente vinculados ao plano impresso no tratamento de enunciados dispostos em plataformas digitais. Partindo de uma primeira constatação sobre as diferenças que se colocam entre essas duas modalidades de leitura, impressa e digital, Cho e Afflerbach (2015) observam que:

[...] embora haja variações na escolha de um caminho de leitura em situações tradicionais de leitura impressa (e.g., *scanning* o índice e, em seguida, ler a página ou seção alvo, percorrendo as notas de rodapé e o corpo do texto, voltando para uma parte anterior do texto para se confirmar a compreensão, uma regra basilar na leitura impressa tradicional é seguir o caminho que o autor organizou (e.g., seguir a exibição sequencial de palavras, sentenças, parágrafos e capítulos). Todavia, os leitores da internet devem determinar um ponto de partida e um ponto final à medida que constroem seus caminhos de leitura [...]. Os ambientes textuais não lineares da internet frequentemente exigem que os leitores construam esses caminhos (CHO, AFFLERBACH, 2015, p.505) [tradução nossa]⁵³.

Essencialmente multimodal, a leitura em plataformas digitais exige que o(a) aprendiz-leitor(a) seja capaz de articular múltiplas fontes de informações e de linguagens (COPE; KALANTZIS, 2015). Para Cho e Afflerbach (2017) essa condição imposta para a realização de leituras em sites de internet evidencia a necessidade do ensino explícito de estratégias que observem as particularidades desse modo de ler e construir sentidos. Isso porque, conforme indicam esses autores (CHO; AFFLERBACH, 2017), ainda que o processo de leitura e compreensão, via documentos impressos ou digitais, se realize a partir de um amplo leque de procedimentos estratégicos que envolve: tratamento lexical; ativação e aplicação de conhecimento prévio; compreensão verbo-visual; (re)conhecimento do gênero discursivo ao qual o enunciado pertence; realização de inferências; tratamento de informações; (re)construção das ideias/informações veiculadas; detecção de dificuldades de compreensão, redirecionamentos, reformulações, etc. (BREVIK, 2014; CHO; AFFLERBACH, 2017), a leitura na internet apresenta particularidades — hiperlinks; emprego de recursos audiovisuais; atualização contínua; participação do(a) leitor(a), etc.—, para as quais são necessárias estratégias específicas. E essas estratégias precisam contemplar o fato de que a “leitura online envolve três níveis de construção de coerência que dizem respeito à (1) compreensão

⁵³ Although there are variations in choosing a reading path in traditional print reading situations (e.g., scanning the table of contents and then reading the target page or section, moving between footnotes and the body text, going back to previous part of the text to confirm one’s understanding), a principle rule in traditional print reading is to hew to the path the author has organized (e.g.; following the sequential display of words, sentences, paragraphs, and chapters [...]). However, internet readers must determine a starting point and an end point as they construct their reading paths [...]. The nonlinear textual environments of the internet often demand that readers build these paths (CHO, AFFLERBACH, 2015, p.505).

da informação, (2) conexão intertextual e (3) construção de caminhos de leitura” (CHO; AFFLERBACH, 2017, p.115) [tradução nossa]⁵⁴.

Ao se voltarem especificamente para as particularidades de enunciados pertencentes aos gêneros da esfera jornalística dispostos *online*, as considerações tecidas por Develotte e Blondel (2003), vindo ao encontro dos apontamentos realizados por Cho e Afflerbach (2017), também realçam a hipertextualidade e a interatividade como características próprias dos enunciados *online*. Com efeito, para as referidas autoras, tais características levam o enunciador a se adequar a esse novo modo multimodal de enunciar e, por conseguinte, submetem o leitor a “uma nova prática de leitura devido à organização espaço-temporal específica do suporte [...]” (DEVELOTTTE ; BLONDEL, 2003, p.39) [tradução nossa]⁵⁵.

Nos alinhaves de suas observações, também Coiro (2011, p.353) [tradução nossa] enfatiza que as “concepções tradicionais de compreensão de leitura podem não ser mais suficientes em contextos de leitura *online*”⁵⁶. Em grande medida, isso se deve ao fato de que:

[...] textos online são amplamente concebidos para incluir informações apresentadas por meio de um ou mais elementos, tais como hiperlinks, imagens, animação, áudio e/ou vídeo num sistema de rede online (i.e. a internet) que está em contínua expansão [...]. Um sistema aberto ilimitado como a internet envolve o leitor diretamente na descoberta e também na criação de novos links entre as informações [...] (COIRO, 2011, p.356) [tradução nossa]⁵⁷.

⁵⁴ “online reading involves three levels of coherence building with regard to (1) information comprehension, (2) intertextual connection, and (3) construction of reading paths” (CHO, AFFLERBACH, 2017, p.115).

⁵⁵ « une nouvelle pratique de lecture due à l’organisation spatio-temporelle spécifique du support » (DEVELOTTTE, BLONDEL, 2003, p.39)

⁵⁶ “traditional conceptions of reading comprehension may no longer be sufficient in online reading contexts” (COIRO, 2011, p.353).

⁵⁷ Online texts are broadly conceived to include information presented via one or more elements such as hyperlinks, images, animation, audio and/or video within a online networked system (i.e., the internet) that is continually expanding [...]. An unbounded open system such as the internet directly involves the reader in discovering and also creating new links between the information [...] (COIRO, 2011, p.356).

Inserida, portanto, numa dinâmica que tem a interatividade, a multimodalidade e a hipertextualidade (DEVELOTTTE; BLONDEL 2003; COIRO, 2011; CHO, AFFLERBACH, 2017; COPE; KALANTZIS, 2015) como princípios fundantes, as rotas de leitura a serem percorridas no ambiente digital, diferentemente daquelas vigentes no modo impresso, não se mostrando estáticas nem se encontrando, a rigor, reguladas pela linearidade, demandam estratégias específicas.

Assim é que, além de convocar estratégias como ativação de conhecimento prévio, conhecimento do(s) gênero(s) discursivo(s), *skimming*, *scanning*, realização de inferências, etc., (DEVELOTTTE; BLONDEL, 2003; COIRO, 2011; BREVIK, 2014; CHO, AFFLERBACH, 2017) a leitura *online* solicita que o(a) leitor(a)-aprendiz acione ainda o conhecimento de navegabilidade na internet do qual (supostamente) dispõe, articule as diversas fontes multimodais de linguagem e produção sentido que constituem o enunciado em plataformas digitais e monitore a rota de leitura empreendida na busca da compreensão do enunciado proposto.

Sublinhando a complexidade assumida no processo de leitura e compreensão de enunciados veiculados na Internet, Coiro (2003, p.459) argumenta que:

[...] entendimentos convencionais do leitor, do texto e da tarefa nem sempre são aplicáveis em ambientes eletrônicos e em rede [...]. A internet nos força a expandir nossa compreensão [...]. A internet oferece oportunidades para interagir com novos formatos de texto (e.g hipertexto e múltiplas mídias interativas que requerem novos processos de pensamento); novos elementos do leitor (e.g. novos propósitos ou motivações, novos tipos de conhecimento prévio, habilidades meta-cognitivas de alto nível) e novas atividades (e.g. publicar projetos multimídia, verificar a credibilidade das imagens, participar de interações síncronas online) (COIRO, 2003, p.459) [tradução nossa]⁵⁸

⁵⁸ [...] conventional understanding of the reader, the text, and the task are not always applicable in electronic and networked environments[...].The internet forces us to expand our understanding [...]. The internet provides opportunities for interacting with new text formats (e.g,hypertext and interactive multiple media that require new thought processes); new rader elements(e.g., new purposes or motivations, new types of background knowledge, high-level metacognitive skills); and new activities(e.g.,publishing multimedia projects, verifying credibility of images, participating online synchronous exchanges).

Embora abordem a questão da leitura e compreensão de enunciados dispostos em linha — *online* — e indiquem as complexidades que nela se inscrevem, Develotte e Blondel (2003), Coiro (2011), e Cho e Afflerbach (2017), não especificam, de modo pormenorizado, as estratégias a serem ensinadas e aprendidas para a realização da atividade de leitura e compreensão desses enunciados em sala de aula. Dos estudos por eles propostos não são extraídos modos pedagógicos de ação pré-determinados. De fato, tal intenção não parece orientar suas pesquisas.

A aparente dificuldade de se definir um conjunto de estratégias a ser adotado nas atividades escolares de leitura parece decorrer do caráter multimodal (KRESS, 2010, COPE; KALANTZIS, 2015) e multifacetado dos quais se revestem os enunciados disponibilizados em plataformas digitais. Ou seja, além da combinação de múltiplas linguagens (COPE; KALANTZIS, 2015; KRESS, 2009; ROJO; MOURA, 2019; VIAN JR; ROJO, 2020; MONTE MOR, 2021), nessas plataformas ainda se encontram conjugadas dimensões sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas, conceituais, cognitivas, discursivas, ideológicas, tanto internas quanto externas aos enunciados que nelas são veiculados (KRESS, 2009; COPE; KALANTZIS, 2015; LEU et al. 2017; TILIO, 2014; MONTE MOR, 2021).

Diante de tal quadro, ao se considerar que para Bakhtin (2016) os gêneros discursivos são relativamente estáveis por estarem sujeitos ao dinamismo das atividades sociais e às condições da realidade concreta vigente num dado momento socio-histórico, as estratégias de leitura das quais se vale o(a) leitor(a)-aprendiz durante o processo de compreensão de enunciados — não estando disjuntas do objeto para o qual se voltam — também não parecem se encontrar definitivamente conclusas, mas de fato sujeitas às contínuas (re)elaborações. Afinal numa sociedade onde as tecnologias se renovam de modo ininterrupto (LÉVY, 1999) e a internet se impõe como uma via incontornável de acesso à informação, a leitura, os modos e os meios de comunicação e produção de sentidos, absorvendo os recursos tecnológicos socialmente disponíveis, passam a

demandar novas estratégias (COPE; KALANTZIS, 2015; LEU et al., 2017; CHO, AFFLERBACH, 2017).

Atualmente, isso significa dizer que tais estratégias precisam fornecer aos leitore(a)s-aprendizes vias de acesso a enunciados que integram “uma variedade de símbolos e múltiplos formatos de mídia, incluindo ícones, símbolos animados, áudio, vídeo, tabelas interativas e ambientes de realidade virtual [...]” (LEU et al., 2017, p.6) [tradução nossa]⁵⁹.

2- OS GÊNEROS DISCURSIVOS NOTÍCIA E REPORTAGEM

A presente seção se propõe a expor, de modo bastante sintético, algumas características constitutivas dos gêneros discursivos: notícia e reportagem, os quais se inscrevem no campo do jornalismo. Inicialmente recorre-se aqui às considerações de Lopes-Rossi (2012) para que se esclareça de imediato que:

[...] as propriedades típicas de qualquer produção de linguagem (gênero discursivo) só podem ser descritas se considerados: o contexto sócio-histórico, que, de modo geral, determina todas as propriedades sociocomunicativas do gênero — condições de produção, de circulação e recepção, propósito comunicativo, temáticas possíveis —; os elementos composicionais verbais e não verbais e, ainda, o estilo (LOPES-ROSSI, 2012, p.230).

Assim é que Bakhtin (2016), de modo prévio, esclarece que ao mesmo tempo que se reconhece a existência de traços comuns aos gêneros do discurso, é preciso que se tenha igualmente claro o fato de que o conjunto de regularidades, especificidades e padronizações que os emoldura, em maior ou menor medida, não é nem absoluto, nem imutável. Isso porque por serem frutos das condições sociais das quais emergem, os gêneros assumem estabilidade apenas relativa. Longe de serem estáticos e puramente descritivos, efetivamente, para Bakhtin (2016, p.20) os “gêneros discursivos (tanto

⁵⁹ “ a range of symbols and multiple-media formats, including icons, animated symbols, audio, video, interactive tables and virtual reality environments [...]” (LEU et al., 2017, p.6).

primários quanto secundários) [...] refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”, embora não se possa negar a existência de padronização e de certo grau de coerção em seu interior.

Assim, após essa breve rememoração das considerações bakhtinianas que afastam a possibilidade de interpretações restritivas e diminutas dos gêneros do discurso, observa-se aqui, primeiramente, o gênero notícia e as especificidades que lhes são próprias.

2.1 O gênero notícia

Assumindo o papel central no campo do jornalismo, do ponto de vista quantitativo, é por meio do gênero notícia, “dispositivo determinante e identificador do jornalismo” (SOUSA, 2008, p.1), que a imprensa, historicamente, sintetiza o ato de informar que sustenta o conjunto dos meios de comunicação em massa que, *a priori*, são responsáveis por tornar públicos e acessíveis aqueles fatos sociais (ainda) ignorados, ocultos e/ou secretos (CHARAUDEAU, 2018), de interesse de uma dada coletividade social. De acordo com Fontcuberta (1993, p.16), o discurso noticioso tradicional tem cinco características fundamentais, a saber:

a) atualidade: o objeto da notícia é o que acaba de acontecer, anunciar ou descobrir; b) novidade: o feito noticiável sai da rotina cotidiana, é excepcional e se transmite no menor espaço de espaço de tempo possível; c) veracidade: as notícias devem ser verídicas, o que significa dizer, responder o mais fielmente possível à realidade; d) periodicidade: os feitos noticiáveis se apresentam ao público com um intervalo fixo de tempo; e e) interesse público; os feitos jornalísticos tem como característica fundamental ser ponto de referência ou de servir às expectativas e necessidades de informação de um público massivo⁶⁰ (FONTCUBERTA, 1993, p.16) [tradução nossa].

⁶⁰ El discurso periodístico tradicional tiene cinco características fundamentales: a) actualidad: el objeto de la noticia es lo que se acaba de producir, anunciar o descubrir ; b) novedad: el hecho noticable se sale de la rutina cotidiana, es excepcional y se transmite en el menor espacio de tiempo posible; c) veracidad: las noticias deben ser verídicas, es decir, responder lo más fielmente posible a la realidad ; d) periodicidad: los hechos periodísticos noticiables se presentan al público con un intervalo fijo de tiempo; y e) interés público: los hechos periodísticos tienen como característica fundamental la de ser punto de referencia o la de servir a las expectativas y necesidades de información de un público masivo (FONTCUBERTA, 1993,p.16).

Projetando um olhar para além do plano de sua organização textual, Charaudeau (2018) defende que o ato de noticiar, compreendido em sua forma discursiva, “consiste *grosso modo* em: *descrever* o que se passou, *reportar* ações, *analisar* os fatos” (CHARAUDEAU, 2018, p.132) [grifo do autor] tendo a cotemporalidade como ponto referencial. De acordo com o autor, para que se compreenda o funcionamento do gênero notícia, é preciso observar primeiramente que:

[...] a noção de atualidade é de importância central no contrato midiático [...] Com efeito, a notícia só tem licença para aparecer nos organismos de informação enquanto estiver inscrita numa atualidade que se renova pelo acréscimo de pelo menos um elemento novo; além do mais, é preciso que esse elemento novo seja portador de uma forte carga de inesperado para evitar o que as mídias mais temem [...], a saber: a saturação (CHARAUDEAU, 2018, p.134).

As notícias assumem, portanto, um caráter de urgência permanente. Na era da informação, marcada por uma sociedade cada vez mais complexa, digitalizada (LÉVY, 1999; JUVIN; LIPOVETSKY, 2012) e, por conseguinte, submetida ao poder de síntese das imagens (eletrônicas) (MAINGUENEAU, 2015), elas se insinuam cada vez mais como um bem de consumo imediato que congrega noções de poder, democracia e cidadania, sem deixar de se ocupar dos interesses econômicos que se vinculam ao viés empresarial do segmento jornalístico.

Ao adentrar o campo de ação jornalístico, é preciso que se destaque ainda, dado o momento histórico-social no qual se materializa a presente pesquisa — fortemente marcado pelo aumento da circulação de notícias em plataformas digitais e em redes sociais —, o fenômeno das fake news que não se vincula aos fundamentos que sustentam (ou deveriam sustentar) o jornalismo. Embora tal fenômeno não seja recente, uma vez que a circulação de notícias falsas sempre ocorreu nos espaços sociais (EDSON et al.2018) , a proporção assumida por tal fenômeno na sociedade digital se faz única, dado o seu modo de circulação atual que envolve o alcance e a rapidez de propagação que são próprios do modo online (TRUDEL, 2021; EDSON et al., 2018). De acordo com Edson et al. (2018, p.138) [tradução nossa], a produção de fakenews se dá parcialmente ancorada a um fato real , mas não se restringe a ele , já que “duas

motivações principais subjazem a produção de notícias falsas: financeira e ideológica”⁶¹. Para a intenção pedagógica que se investe nesta pesquisa na escolha dos gêneros notícia e reportagem, a observação e identificação do fenômeno das fakenews se coloca como incontornável para a realização da seleção de atividades de leitura propostas.

Retornando ao campo do jornalismo, observa-se que do ponto de vista deontológico, “o trabalho jornalístico é essencialmente orientado para a ‘verdade’ como último fim de toda informação”⁶² (CORNU, 1998, p.13) [grifo nosso] e do ponto de vista acional, o conceito de imparcialidade embutido na (suposta) verdade jornalística fragiliza-se frente ao fato de que “as empresas têm interesses objetivos, inserem-se em articulações, dependem de financiamento, publicidade, tecnologia e aceitação social” (LAGE, 2001, p.22).

A esse respeito, as posições de Charaudeau (2018) insistem sobre a dimensão político-comercial do discurso midiático no que tange ao seu produto de maior alcance: a notícia. Logo, para esse autor, a notícia não se ocupa apenas do ato de informar, pois embora esta seja sua finalidade primeira, ao assumir a condição de objeto de consumo, nela se investe também uma função de ordem publicitária que visa conquistar e fidelizar um público cada vez maior a partir de seu poder de dramatização e de sua posição de credibilidade. Segundo a percepção de Charaudeau (2018) o ato de informar

[...] se acha numa tensão entre duas visadas, que correspondem, cada uma delas, a uma lógica particular: uma visada de fazer saber, ou visada de informação propriamente dita, que tende a produzir um objeto de saber segundo uma lógica de informar o cidadão; uma visada de fazer sentir, ou visada de captação, que tende a produzir um objeto de consumo segundo uma lógica comercial: captar as massas para sobreviver à concorrência (CHARAUDEAU, 2018, p.86).

⁶¹ “two main motivations underlie the production of fake news: financial and ideological” (EDSON et al., 2018,p.138)

⁶² «Le travail journalistique est essentiellement orienté à la vérité, comme fin ultime de tout information» (CORNU,1998, p.13) [tradução nossa].

Voltando-se para a subjetividade que permeia o discurso noticioso, Lage (2001), que não concebe o relato que o materializa nem como a reconstituição veraz dos eventos nele expostos, nem como expressão do(s) ponto(s) de vista do(s) jornalista(s) que deles se incumbem, indica a presença de um (outro) conflito, aparentemente irresolúvel, situado no vínculo que se estabelece entre a notícia e seu autor, uma vez que:

[...] o jornalista não escapa às contingências de controle [...], às atitudes padronizadas de classe ou grupo; carrega ele próprio preconceitos e julgamentos. Comumente não vê o que relata, baseia-se em testemunhos que expressa, interesses; trabalha com rapidez sobre temas controversos, onde há pressões e contrapressões eficientes, e é levado a penetrar em informações técnicas de difícil transposição (LAGE, 2001, p.100).

Assim, ainda que o jornalismo informativo encontre-se submetido às concepções idealizadas e socialmente compartilhadas de objetividade, imparcialidade e verdade, e tenha, portanto, a (suposta) busca do relato da realidade decifrada e validada como princípio, “na sua essência, o jornalismo é uma representação discursiva de fatos e ideias da vida do homem, construída para se contar ou mostrar a outrem” (SOUSA, 2008, p. 2).

Segundo Cornu (1998), como o conceito de verdade — quando distanciado dos domínios da filosofia — se mostra fruto de uma construção social abstrata não codificada, “a pesquisa jornalística, neste aspecto, próxima à pesquisa histórica, desemboca numa relação de fatos. Mas ela não se limita aos fatos”⁶³ (CORNU, 1998, p.14). Ela está sujeita a filtros ideológicos.

Numa reflexão da mesma ordem, Lustosa (1996, p.17) define, de modo conciso, a notícia como “a técnica de relatar um fato”, mas adverte que ela é, na prática, “o relato, não o fato”. Também para Lage (1999, p.22) “o universo das notícias é o das aparências do mundo; o noticiário não permite o conhecimento real das coisas”.

⁶³ «La recherche journalistique, en cela proche de la recherche historique, débouche sur une relation des faits. Mais elle ne se limite pas aux faits» (CORNU, 1998, p.14) [tradução nossa].

A percepção de Genro Filho (1987, p. 185) projeta uma compreensão semelhante aquelas de seus pares quando ele afirma que “os fatos jornalísticos são um recorte no fluxo contínuo, uma parte que, em certa medida, é separada arbitrariamente do todo”. Por assim ser, parece caber à notícia apenas uma projeção da realidade dos eventos nela relatados, posto que “o momento de expressividade não pode ser extraído da vivência sem que se perca a sua própria natureza” (VOLÓCHINOV, 2017, p.120). Tal fenômeno evoca as considerações de Bakhtin sobre o papel da compreensão responsiva do sujeito observador na (res)significação e na (re)constituição do(s) enunciado(s).

Com efeito, à luz da perspectiva dialógica da linguagem proposta pelo círculo bakhtiniano, pode-se considerar que a relação que se estabelece entre os diferentes discursos que entretecem a notícia é, incontornavelmente, dialógica uma vez que:

[...] um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra, como componente, o objeto observado. Isto se refere inteiramente aos enunciados plenos e às relações entre eles. Eles não podem ser entendidos de fora. A própria compreensão integra o sistema dialógico como elemento dialógico e de certo modo lhe modifica o sentido total. O entendedor se torna, inevitavelmente um terceiro no diálogo (BAKHTIN, 2017, p.104)

Disso resulta que, distante de atuar como um espelho que reflete fidedignamente a natureza dos fatos sociais nelas relatados, as notícias arquitetam-se sobre “uma trama infinita de relações dialéticas e percursos subjetivos que elas, por definição, não abarcam” (LAGE, 1999, p.23), afinal elas têm a concisão como um imperativo.

Em termos discursivos, faz-se necessário que as especificidades desse gênero, que não se restringem ao plano da organização estrutural que lhe é constitutiva, mas que envolvem suas condições de produção e recepção, bem como de suas finalidades e intencionalidades, sejam trazidas à baila.

Conforme evidenciam Brait e Pistori (2012), para a proposta do uso de um gênero jornalístico em sala de aula, não é suficiente que apenas o conhecimento de suas interioridades esteja acessível ao leitor-aprendiz. É preciso ainda que as condições concretas em que se realizam esses enunciados sejam igualmente trazidas à tona dado que tais condições, que lhes são exteriores, mostram-se imprescindíveis para o

encaminhamento efetivo da leitura e, por conseguinte, para a construção de sentidos. Expressando considerações similares, Marcuschi (2008, p.87) ressalta que “sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto”.

Retomando as observações acerca das especificidades do gênero notícia, de imediato, é preciso evidenciar que para que um evento seja noticiável ele precisa ser atual, bem como ser relevante para o momento histórico-social no qual ele se torna público. Isso faz com que a notícia encontre-se submetida tanto à condição temporal, quanto à condição espacial e cultural das ocorrências noticiáveis do mundo social. Ou seja, para que a notícia concretize sua intenção de informar, é preciso que ela adentre, de algum modo, a vida cotidiana de seu(s) leitor(es), ou que o evento nela relatado seja capaz de despertar o interesse do leitor. “Isso quer dizer que a notícia deve ser interpretada num contexto conhecido, pois corresponde às expectativas do receptor” (TRAQUINA, 2005, p.92).

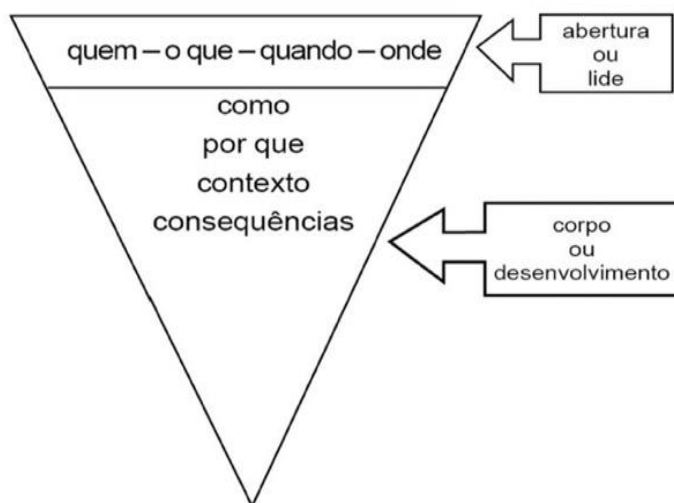
Diferentemente do que ocorre com a dimensão espacial da notícia que pode ser ampliada e se distanciar do entorno imediato do leitor presumido, a questão da temporalidade para esse gênero jornalístico é de natureza coercitiva uma vez que “as notícias são vistas como um bem altamente perecível [...] o imediatismo age como medida de combate à deterioração do valor da informação [...]. Notícias ‘frias’ são notícias ‘velhas’ que deixaram de ser notícia” (TRAQUINA, 2005, p.37) [grifo do autor].

Um outro elemento constitutivo do gênero em questão é a concisão. O discurso noticioso é essencialmente breve. Tal característica parece vincular-se ao fato de que sua tecitura se realiza, como já mencionado anteriormente, sob as condições impostas pelo binômio tempo-espço, ou seja, nos limites estreitos do *hic et nunc*. Os sinais dessa brevidade já se revelam no título, no subtítulo, de caráter opcional, e no primeiro parágrafo, ou para adotar uma terminologia própria do jornalismo, no *lead* da notícia. Se os títulos se encarregam de anunciar “o texto jornalístico que encabeçam [...] informar, cativar e prender o leitor, despertando a sua atenção e curiosidade” (GRADIM, 2000, p.66-68), os subtítulos, por sua vez, reforçam e complementam os efeitos de sentido investidos no título, retirando deste “a obrigação de dizer tudo, permitindo a utilização

neste de formulas mais breves, e portanto mais vigorosas e expressivas” (GRADIM, 2000, p.70).

Já o *lead*, de modo pragmático, se encarrega de fornecer ao(s) leitor(es) uma síntese do evento noticiado. Objetivamente, ele se ocupa de responder, de modo claro e conciso, às seguintes questões: o que?; quem?; quando?; onde? ;como?; e por quê?, e faz com que as informações essenciais de uma notícia estejam dispostas, portanto, na superfície do texto que, estruturalmente, prossegue sob a forma de pirâmide invertida, conforme sugere o seguinte esquema piramidal proposto por Faria e Zanchetta (2002, p.36):

Figura 2: Pirâmide invertida.



Fonte: Faria e Zanchetta (2012, p.36).

O que “significa, muito simplesmente, que numa notícia, a seguir ao lead, todas as restantes informações são dadas por ordem decrescente de importância” (GRADIM, 2000, p.61). Isto é, nela a narração das informações principais se sobrepõe à exposição dos detalhes adicionais que perifericamente constituem o(s) fato(s) noticiado(s). Uma constatação da mesma ordem realiza Genro Filho (1987, p.187) [grifo do autor] ao lembrar que “a tese da ‘pirâmide invertida’ quer ilustrar que a notícia caminha “ do ‘mais importante’ para o ‘ menos importante ’”.

De modo mais detalhado, Caprino e Rossetti (2007) explicam que:

[...] além de estar ligada a objetivos de transmissão rápida da informação, devido à escassez de tempo e espaço no mundo moderno, a implementação da pirâmide invertida também aconteceu devido ao processo de produção da época de seu surgimento. A partir do final do século XIX, no Brasil, até a década de 1960, em alguns jornais, redatores escreviam suas matérias sem um tamanho preestabelecido, ficando posteriormente a cargo dos diagramadores cortá-la se fosse necessário. Para isso, a forma de estruturar o texto a partir da pirâmide invertida era bastante conveniente para necessários cortes ou adaptações. Daí surgiu a expressão “cortar pelo pé”, ou seja, cortar o fim da matéria. Isto significa que, em caso de escassez de espaço, eram retirados os últimos trechos do texto, sem prejuízo da informação, uma vez que, no pé da pirâmide, estavam os detalhes dispensáveis da história (CAPRINO ; ROSSETTI, 2007, p.55).

Vê-se, portanto, que a estrutura composicional do gênero em questão não é escolhida de modo aleatório, mas sim modulada segundo critérios de prioridade de informação e exiguidade temporal. Numa narrativa que estabelece prioridades para exposição dos fatos, os parágrafos que a compõem, embora se encontrem conectados pela temática que os coordena, têm preservado certo grau de independência um dos outros.

Em seu trabalho que trata de propostas didático-pedagógicas para o desenvolvimento de competências de leitura a partir do gênero discursivo notícia, Lopes-Rossi (2013) detalha os planos composicional e estilístico que o constituem. Apropriando-se das considerações e exemplos elaborados pela autora (LOPES-ROSSI, 2013), a título de ilustração, propõe-se a seguir a observação de um exemplar de notícia. No entanto, é preciso esclarecer que, ainda que se ancore no detalhamento dos constitutivos do gênero notícia realizado pela autora mencionada, o exemplar de notícia a ser subsequentemente observado apresenta — sem apagar as características próprias do gênero em suas versões impressas —, certas particularidades pertencentes às publicações digitais. Algumas das especificidades que caracterizam os enunciados que circulam na esfera virtual poderão ser identificadas durante a observação do exemplar de notícia a ser exposto. Assim, por seu intermédio será possível perceber que os enunciados jornalísticos dispostos em plataformas de informação *on-line* se materializam na:

[...] hibridação, quer dizer, na mistura de linguagens, de processos sígnicos, códigos e mídias [...] nas misturas, inextricáveis, entre o verbal, o visual e o sonoro [...]. Essa mistura densa e complexa de linguagens, feita de hipersintaxes multimídia [...] inaugura um novo modo de formar e configurar informações, uma espessura de significados que não se restringe a linguagem verbal, mas que se constrói por parentescos e contágios de sentidos advindos das múltiplas possibilidades abertas pelo som, pela visualidade e pelo discurso verbal (SANTAELLA, 2014, p.212-213).

O exemplar de notícia a seguir, disponível no endereço <https://www.france24.com/fr/20200812-brésil-l-amazone-en-proie-aux-incendies-un-mensonge-selon-bolsonaro>, permite que (parte) das considerações realizadas até o momento sejam visualizadas:

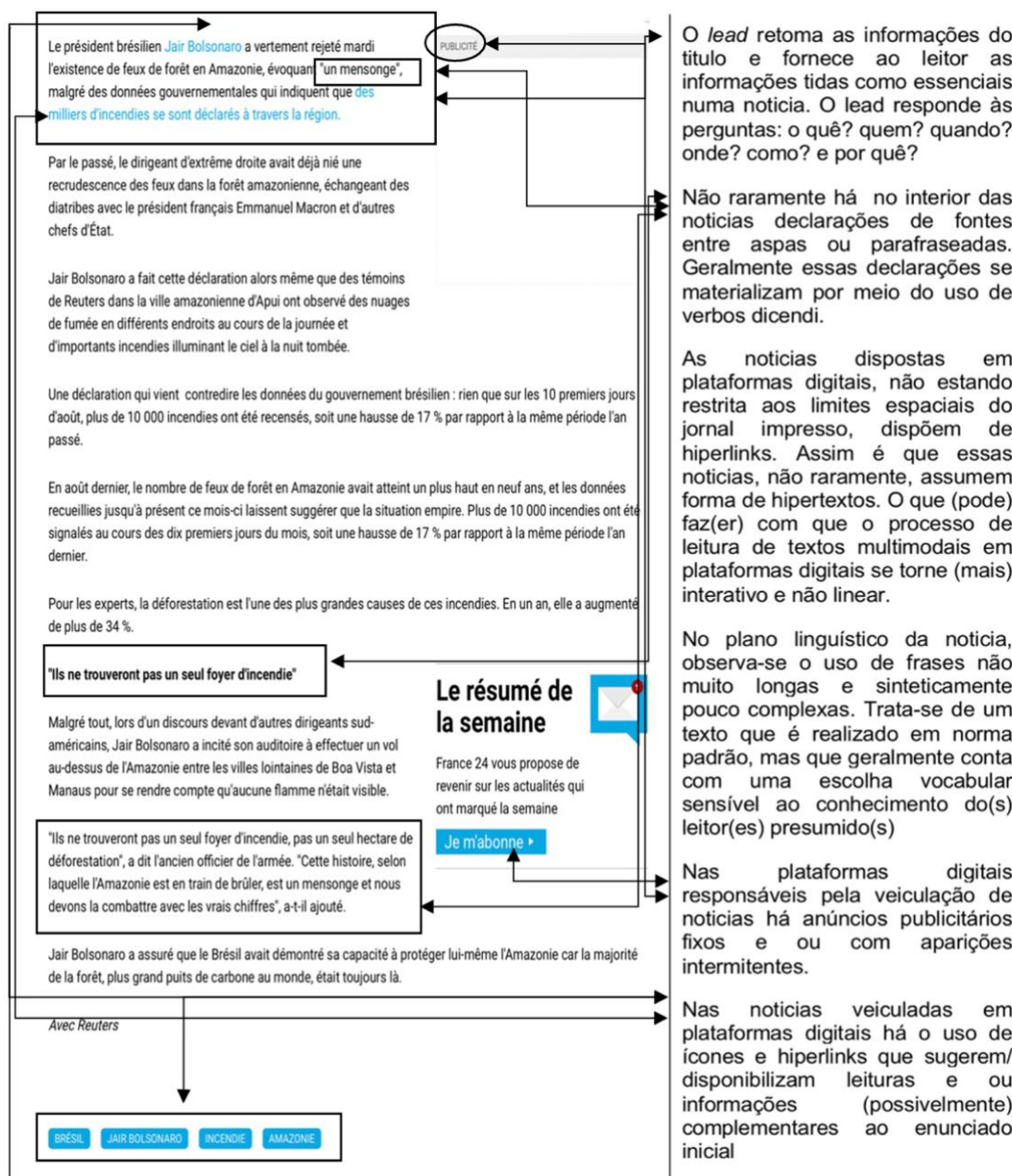
Figura 3: Exemplar de notícia veiculada em plataforma digital francófona

Plataforma responsável pela publicação da notícia (www.france24.com/fr).
Data da publicação: 12/08/2020

Título anuncia o evento a ser noticiado. Ele antecipa parte das principais informações contidas no *lead*. De modo conciso, o título, tencionando se mostrar atual, se materializa no modo verbal presente do indicativo.

O uso de imagem estática e/ou em movimento. As fotos, as imagens e vídeos, embora sejam recursos amplamente empregados nos enunciados jornalísticos veiculados *online*, não são elementos obrigatórios do gênero notícia

Subtítulo: elemento opcional, comumente empregado em notícias mais longas. Nele se resumem as informações não enfocadas no título. O subtítulo complementa o título sem repeti-lo.



Fonte : elaboração da autora, 2023.

Trata-se de uma notícia veiculada no site de informação contínua France24 pertencente ao canal de televisão francês *France 24*, que integra a empresa pública francesa France Media Monde e que se volta para uma audiência mundial. Publicada em 12 de agosto de 2020, sob o título: Brasil, a Amazônia em chamas, “uma mentira” segundo Bolsonaro⁶⁴. Essa notícia aborda a questão dos incêndios e do desmatamento na floresta amazônica e é responsiva ao contexto sócio-histórico no qual se materializa (BAKHTIN, 2016). Em seu primeiro plano, é possível observar os elementos constitutivos do gênero de modo mais explícito. Contudo, após tratar tais constitutivos que caracterizam o gênero, será preciso ainda trazer à baila as diferenças que atribuem características próprias à versão *on-line* das notícias. Considerando os fins pedagógicos para os quais se destina, será igualmente preciso que se explorem os aspectos extraverbais que situam e conferem sentido ao enunciado proposto. Uma vez que, para que seja possível compreendê-lo, é necessário que se conheça o “lugar social” (MAINGUENEAU, 2015, p.47) do qual ele emerge.

O exemplar de notícia proposto, como se pode notar, tenciona permitir que o plano composicional do gênero observado, bem como algumas características que lhe são próprias sejam visualizadas. Por seu intermédio busca-se evidenciar algumas especificidades dos gêneros tratados previamente nesta seção, tais como o papel desempenhado, inicialmente, pelo emprego da imagem e do título que “tem de ter relação com aquilo que intitula; aportar, pelo menos, vestígios da informação; e sobretudo, ser perceptível para a generalidade do público a que se dirige” (GRADIM, 2000, p.68). Nele é possível observar o funcionamento do *lead* que precisa dizer “tudo quanto um leitor apressado necessita de saber sobre o assunto antes de decidir se prossegue a leitura [...]” (GRADIM, 2000, p.57); dos parágrafos que lhe são subsequentes e que se encarregam de fornecer detalhes dos eventos noticiados “por

⁶⁴ Brésil: l’Amazonie en proie aux incendies, “un mensonge” selon Bolsonaro .Disponível em: <https://www.france24.com/fr/20200812-brésil-l-amazonie-en-proie-aux-incendies-un-mensonge-selon-bolsonaro> . Acesso em 12 de agosto de 2020.

ordem decrescente de importância” (GRADIM, 2000, p.59); bem como da natureza das escolhas linguísticas que marcam o estilo do gênero observado.

Tendo em conta essas observações, esse exemplo, que se ampara naqueles oferecidos por Lopes-Rossi (2013), longe de tentar apontar um enquadramento formalista e abstrato do gênero notícia, busca contemplar o fato de que nos gêneros do discurso há “um alto grau de estabilidade e coação” (Bakhtin, 2016, p.40). Isso porque, estando situado num determinado campo da atividade humana, a apropriação de um gênero para a efetivação de um enunciado implica “uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais” (MARCUSCHI, 2008, p.85). De modo mais abrangente, é a isso que Bakhtin (2016) parece se referir quando expõe que:

[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos --- o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissolúvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação (BAKHTIN, 2016, p.11-12) [grifo do autor].

Ao tratar da dimensão interna que compõe esse gênero de ampla circulação social, as considerações de Lopes-Rossi (2013) caminham ao encontro de uma concepção de linguagem que se revela sensível ao fato de que as escolhas pertencentes ao plano linguístico, composicional e estilístico que ocorrem no interior de um enunciado noticioso e que pouco espaço concedem às escolhas subjetivas do enunciador, mas compreendem “de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva [...]” (BAKHTIN, 2016, p.69).

Gradim (2000), também voltada para o plano composicional da notícia, indica que arranjo estrutural desse gênero se dá por meio de blocos de informação. Nas palavras da autora:

[...] a construção por blocos é uma técnica que se associa frequentemente à pirâmide invertida, embora cada uma possa subsistir de forma independente. Construir um texto “por blocos” significa que cada parágrafo funciona na notícia como uma entidade logicamente autônoma [...]. Não é que os parágrafos não

tenham, todos, ligação com o acontecimento que narram, que funciona como fio condutor; simplesmente, eles são autônomos em relação uns aos outros [...] [...] Para concluir: no Urbi et Orbi nenhum jornalista faz notícias de outra maneira antes de as saber fazer desta (GRADIM, 2000, p.62 -65).

No plano pedagógico, essa característica que compõe o gênero notícia se mostra particularmente profícua para o ensino de (F)LE à medida que permite que aprendizes, empiricamente (já) familiarizado(a)s com esse gênero cotidiano de amplo alcance social, recorrendo ao registro dos incessantes eventos sociais cotidianamente experimentados e socialmente compartilhados do qual presumidamente dispõe, compreendam se não completamente, pelo menos os pontos essenciais de um dado enunciado noticioso em (F)LE e que sejam capazes de suplantar os possíveis entraves linguísticos dele constituintes, sem deixar que seja afetado o processo de compreensão e de responsividade, integral ou parcial, do evento tratado.

O interesse de uma posição pedagógica dessa natureza é reconhecer que “o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto” (MARCUSCHI, 2008, p.274). Isso porque, conforme adverte Volóchinov (2017):

[...] a principal tarefa da compreensão de modo algum se reduz ao momento do reconhecimento da forma linguística [...] no geral a tarefa de compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado [...] (VOLÓCHINOV, 2017, p.177).

Outro elemento vital no conjunto de particularidades do gênero notícia diz respeito à escolha linguística que nele se manifesta. A natureza discursiva que por seu intermédio se instaura e a lógica mercadológica jornalística parecem integrar um sistema (re)produtivo orientado pela e para a ideologia da praticidade, do imediatismo e do consumo da vida pós-moderna que, de acordo com Bauman (2007, p.9), submete os indivíduos a “um imediato e profundo esquecimento de informações defasadas [...]”.

De fato, o que parece haver de específico na lógica interna do gênero notícia é o fato de que ele ecoa a urgência do fluxo da vida social que nele é retratada na imediatez de episódios fragmentados, além de ser responsivo a um amplo leque de interesses e

escolhas circunstanciais que abarca, dentre outras intenções, aquela filiada à monetização midiática (CHARAUDEAU, 2018). Valendo-se de uma analogia para expressar seu ponto de vista sobre a celeridade da qual se investe esse gênero jornalístico, Lage (2001, p.35) projeta a ideia de que “a notícia relaciona-se com a civilização do *homo faber*, não com a do apenas *homo sapiens*”.

Voltado para o maior número de leitores possível, esse gênero recorre ao uso de uma linguagem simplificada, clara, precisa e (pretensamente) impessoal(izada) que, imperativamente, busca estabelecer proximidade com aquela vigente no cotidiano dos leitores. Em grande medida, tal escolha ocorre com vista a evitar que os leitores sejam expostos a obstáculos capazes de comprometer a compreensão e o interesse do/pelo enunciado proposto, bem como, os possíveis embaraços advindos de uma linguagem distante da realidade imediata destes que, implicaria prejuízos tanto para o processo de produção e recepção da notícia, cujo alcance se estende aos domínios e estratos sociais mais diversos, quanto para a venalidade para a qual ela é orientada. Como lembra Martins Filho (1997, p.16) “não é justo exigir que o leitor faça complicados exercícios mentais para compreender o texto” (MARTINS FILHO, 1997, p.16). Daí resulta que:

[...] quanto mais coloquial for a linguagem, mais eficiente será a comunicação. Como o produtor de informações depende do público até mesmo para atender às funções que lhe destina o sistema econômico-ideológico, buscará ser tão coloquial quanto possível (LAGE, 2001, p.45).

A esse respeito, Martins Filho (1997, p.17) intervém advertindo que “termos coloquiais ou de gíria deverão ser usados com extrema parcimônia e apenas em caso muito especiais [...] para não darem ao leitor a ideia de vulgaridade”. E Charaudeau (2018) retoma a ideia de que:

[...] a *acessibilidade* da informação baseia-se na hipótese de que o grau de compreensão de um discurso está ligado à simplicidade, à clareza com a qual o discurso é construído. Todas as escolas de jornalismo e os manuais de redação insistem nesse aspecto da escritura jornalística, aconselhando evitar uma retórica considerada muito escolar ou universitária, explicações muito complexas e o uso de um vocabulário excessivamente técnico (CHARAUDEAU, 2018, p.81).

De fato, não por acaso, mas pelas circunstâncias histórico-socioeconômicas que a ela se impõem, a linguagem jornalística procura conjugar formas linguístico-discursivas

comuns tanto ao registro coloquial quanto ao registro formal da língua na qual se materializa (LAGE, 2001). No dizer de Martins Filho (1997, p.16) “o estilo jornalístico é um meio- termo entre a linguagem literária e falada”. E tal evento demonstra-se bastante pertinente quando se reconhece a legitimidade do pensamento bakhtiniano que indica não ser possível que o fio condutor de um dado enunciado se estenda entre os sujeitos do discurso sem que estes compartilhem um chão comum, dado que “o falante deve levar em consideração o ponto de vista daquele que escuta e compreende” (VOLÓCHINOV, 2017, p.177).

No que diz respeito à apropriação pedagógica do gênero notícia no ensino de (F)LE, é de se notar que o processo de produção e recepção desse gênero, que se constrói em proximidade cronotópica com o aprendiz- leitor — compreendido em sua condição concreta de partícipe no mundo social —, demanda deste uma constante busca referencial em seu acervo enciclopédico-linguístico-discursivo durante o processo de leitura. Para tanto, para que participe ativamente do processo compreensão discursiva em língua estrangeira é preciso que o leitor-aprendiz acesse (ao menos) duas fontes linguístico-discursivas distintas: a de sua língua materna, a qual se presume (já) consolidada e aquela da língua estrangeira, em via de aprendizagem. E talvez situe-se aqui o ponto nodal que entrelaça a proposta de atividades de leitura para o ensino de FLE disposta no presente trabalho, que se concretiza a partir da adoção dos gêneros discursivos notícia e reportagem, e a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Em termos sistemáticos, a eleição de tais gêneros discursivos como ponto de partida para o ensino de FLE parece incidir sobre o fato de que, submetido às restrições (presumidamente) impostas pelo (des)conhecimento parcial de um código linguístico que lhe é alheio e ao estranhamento do modo de (vi)ver o outro (CORACINI, 2009), o(a) aprendiz (pode) experimenta(r) momentos de descentralização e adiamento de sua própria aprendizagem, à medida que a submete à dinâmica centrada na estrutura que percebe “a língua dele ou deles em oposição à minha, à nossa língua” (CORACINI, 2009, p.481).

A possibilidade de uma intervenção pedagógica emerge, portanto, da hipótese de que o uso de gêneros discursivos de ampla circulação social no ensino de (F)LE permite que o(a) aprendiz-leitor(a) parta de uma experiência linguístico-discursiva da qual pressupostamente (já) dispõe em sua língua materna para a construção dessa nova aprendizagem que ele, então, empreende.

Em grande medida, isso, teoricamente, se dá devido ao fato de que ao (re)conhecer as características comuns e relativamente estáveis que constituem o(s) gênero(s) discursivo(s) (BAKHTIN, 2017) que a ele (agora) se (re)apresenta(m) em língua estrangeira, o leitor-aprendiz passa a dispor, a despeito dos (possíveis) limites impostos por seu parcial (des)conhecimento gramático-vocabular de FLE, de ferramentas de compreensão que o permitem atuar ativamente sobre o (seu) processo de leitura. Processo este que, uma vez afastado do “centralismo gramatical” (FARACO; CASTRO, 1999) presente em grande parte das atividades propostas nos manuais didáticos vigentes nos domínios do ensino de línguas, passa a conjugar um vasto leque de saberes orientado para a (re)construção de sentido, bem como para a percepção das relações dialógicas (BAKHTIN, 2017) que atravessam os enunciados concretos que se inscrevem em tais gêneros. Faraco (2009), fornecendo maiores precisões sobre o que aqui acaba de ser exposto, evidencia que:

[...] são muitas as pessoas que, mesmo dominando muito bem a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente por não dominarem, na prática, as formas do gênero de dada esfera [...] Segundo Bakhtin, isto ocorre não por causa de uma pobreza de domínio gramatical ou de vocabulário, mas de uma inexperiência no domínio de repertório de gêneros [...] de uma falta de conhecimento vivido do que é o todo do enunciado nessas circunstâncias (FARACO, 2009, p.131-132).

É a partir dessa observação que parece ser possível depreender que, uma vez consciente – ainda que de modo empírico — das funções/intenções comunicativas, bem como do contexto de produção e recepção; esfera de circulação, dentre outras especificidades relacionadas tanto ao plano externo (relação com a vida, tempo e espaço social, etc.) quanto ao plano interno (conteúdo temático, sua estrutura, sua forma, etc.) desses “tipos relativamente estáveis do dizer no interior de uma esfera social” (FARACO,

2009, p.129), o leitor-aprendiz de (F)LE, orientado pelo reconhecimento das similaridades interiorizadas nos enunciados de notícias, vê-se, em maior ou menor medida, apto a levantar hipóteses; recuperar informações relevantes; (re)produzir sentidos; perceber as relações dialógicas que se estabelecem entre os esses enunciados, se posicionar responsivamente e a se apropriar da língua(gem) em sua condição concreta de uso. É refletindo sobre questões dessa natureza que Faraco (2009), sob o amparo das considerações de Bakhtin (2016), lembra que:

[...] os gêneros constituem agregados de meios de orientação coletiva frente à realidade; constituem em outros termos, meios de conhecimento situado. São modos e meios sócio-históricos de visualização e conceitualização da realidade [...] que incorporados pelas pessoas, funcionam como modos e meios de conhecer a realidade e nela orientar-se [...] (FARACO, 2009, p.130-131).

Há ainda outro elemento que, ainda que seu emprego seja opcional no gênero notícia, assume considerável importância para o processo de leitura: trata-se da imagem. Na era digital, na qual os sujeitos sociais são cotidianamente expostos a uma infinidade de imagens de toda natureza, a linguagem verbo-visual assume, especialmente no segmento jornalístico, um relevante protagonismo enunciativo. Indicando ser favorecida e influenciada, em grande medida, pelas novas tecnologias e pelos espaços e recursos virtuais por ela viabilizados, a constante mudança de percepção dos eventos sociais aos quais somos incessantemente submetidos parece exigir que se condense em cores e formas o que se pretende enunciar.

É relevante mencionar aqui que o processo de confecção e apresentação das imagens que compõem os enunciados jornalísticos veiculados nas plataformas digitais parece ser um dos aspectos que diferenciam as propostas de atividades de leitura trazidas nesta pesquisa daquelas provenientes de jornais impressos elaboradas por Lopes-Rossi (2012). Para Charaudeau (2018) estas, diferentemente daquelas, se caracterizam por se encontrarem submetidas a uma prática jornalística

[...] essencialmente escritural, feita de palavras, de gráficos, de desenhos, e, por vezes, de imagens fixas, sobre um suporte de papel [...] numa tradição escrita que se caracteriza essencialmente por: uma relação distanciada entre aquele que escreve e aquele que lê, a ausência física da instância de emissão para com a instância de recepção; uma atividade de conceitualização da parte das duas

instâncias para representar o mundo, o que produz lógicas de produção e compreensão específicas [...], o leitor põe em funcionamento um tipo de compreensão mais discriminatório e organizada que se baseia numa lógica” hierarquizada “(CHARAUDEAU, 2018, p.113) [grifo do autor].

Contrariamente ao que ocorre no jornalismo impresso, as imagens que integram os gêneros jornalísticos informativos notícia e reportagem, dispostos nas plataformas digitais, não se encontram restritas às condições estáticas impostas pelo papel. A internet possibilitou que esses gêneros combinassem múltiplas linguagens articulando, a um só tempo, o verbal, o visual — estático e/ou móvel — e o sonoro (DEVELOTTÉ, 2003; KRESS, 2010; COPE, 2015; KALANTZIS, 2015; CHARTIER, 2016; CHO, 2015; AFFLERBACH, 2015; MOURA; ROJO, 2019; VIAN JR.; ROJO, 2020).

O exemplo de notícia aqui exposto recorre ao emprego da imagem em movimento, ou seja, de vídeos, que tendem a conferir aos enunciados jornalístico- informativos um “efeito de ubiquidade [...] um efeito de autenticação do acontecimento [...]. Próximo ou distante, o mundo se torna presente [...]” (CHARAUDEAU, 2018, p.111 -112). Ao tecer considerações sobre o impacto dos elementos visuais na sociedade pós-moderna que segue “incansavelmente buscando novos códigos e novas técnicas, desafiando a maneira convencional e costumeira de ver o mundo” (BAUMAN, 1998, p.137), Maingueneau coloca em evidência o fato de que:

[...] a porção dos enunciados “escritos” que comportam elementos icônicos cresce sem cessar, o que afeta a própria noção de texto [...] Mesmo a imprensa escrita tradicional é obrigada a privilegiar a encenação, o visual [...]. A importância da dimensão icônica se traduz, assim, em dois níveis: de um lado, os enunciados verbais se incrustam nas imagens ou as imagens acompanham os textos [...] (MAINGUENEAU, 2015, p.160).

Diante dessa realidade generalizada, o setor midiático, responsável pela veiculação de notícias, indo ao encontro de tal demanda, vale-se cada vez mais do emprego de recursos visuais, que não raramente, atuam como ponto de contato entre a notícia, em sua condição de produto, e o leitor, em sua condição de (possível) consumidor. Para Charaudeau (2018), o elemento imagem que — ainda que facultativo — compõe o discurso noticioso participa do contrato subjacente ao ato de informar e assume (ao menos) duas intencionalidades: de fornecedor de informação, pois deve fazer saber, e

de propulsor do desejo de consumir as informações, pois deve captar seu público” (CHARAUDEAU, 2018, p.72).

Nessa mesma direção, Faria e Zanchetta (2002), enfatizam que no gênero notícia, as imagens “são um dos fatores mais visíveis para chamar a atenção do leitor”. Ambivalente, além de se encarregar do apelo comercial que nele é investido, o uso da imagem, estática e/ou móvel que integra o jornalismo informativo, se volta para a ratificação daquilo que por seu intermédio se (tenciona) representa(r) (BARTHES, 1984).

Vê-se, então, que para os fins e propósitos práticos dos quais se investe o uso pedagógico dos gêneros discursivos notícia e reportagem que materializa a presente pesquisa — que tem nas plataformas digitais sua fonte de recursos —, a questão da verbo-visualidade (BRAIT, 2013) assume vital importância, posto que nesses gêneros “a articulação verbo-visual, tecida na instância de produção, (tende a) funciona(r) deliberadamente como projeto de construção de sentidos, de efeitos de sentido, quer lógicos, ideológicos, emocionais, estéticos ou de outra natureza” (BRAIT, 2013, p.43) que incide, incontornavelmente, sobre o percurso dialógico-responsivo a ser empreendido pelo leitor-aprendiz durante o processo de leitura.

Para a proposta didática de atividades de leitura no ensino de FLE, a linguagem verbo-visual empregada no gênero notícia e se mostra potencialmente fecunda à medida que oferece ao leitor-aprendiz a possibilidade de empreender a leitura dos enunciados que lhe são propostos a partir do acionamento de um amplo conjunto de conhecimentos enciclopédicos exteriores aqueles estritamente pertencentes ao plano estrutural da língua(gem) verbal. De fato, conforme indicam as considerações do Círculo de Bakhtin, a inscrição do sujeito-social na linguagem não se efetua exclusivamente pela via verbal, seja ela em sua forma escrita ou oral. É nessa mesma ótica que Dionísio destaca que

[...] a nossa história de indivíduo multiletrado começa com a nossa inserção neste universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam as nossas ações sociais [...]. Assim como os gêneros não são apenas forma, são modos de ser, são modos de vida, as nossas práticas de leitura e de escrita sinalizam nossa forma de viver as

linguagens, de conviver com as multissemoses da nossa sociedade multiletrada. [...] a abordagem de um texto extrapola os recursos linguísticos estáticos [...] (DIONÍSIO, 2014, p.41- 44).

É nessa perspectiva, que supõe esses sujeitos-sociais implicados numa aprendizagem ancorada no uso de gêneros discursivos de grande circulação na sociedade contemporânea e no uso da linguagem em suas diversas formas, que a imagem — estreitamente vinculada a um contexto social concreto — é percebida na presente pesquisa como um recurso semiótico capaz de ampliar, pelo seu poder de síntese, o campo de possibilidades compreensivo-responsivas do leitor-aprendiz. Assim, a exploração pedagógica de tal recurso pode favorecê-lo em seu intento de “desbravar e abrir caminho em um mundo desconhecido de uma língua alheia” (BAKHTIN, 2017, p.185). Se inegável se faz o fato de que a linguagem visual, tal como a linguagem verbal, é portadora de significado (BRAIT, 2013), o olhar pedagógico que nessa pesquisa se projeta sobre esse elemento de uso opcional no gênero notícia, mas constitutivo do gênero reportagem, torna-se particularmente relevante para a proposta de atividades de leitura no ensino de FLE, quando se considera o fato de que:

[...] todos os signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele, e não podem ser nem isolados, nem separados dele por completo [...] Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da unidade da consciência verbalmente formalizada. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais [...]. (VOLÓCHINOV, 2017, p.100-101).

Ao tratar das notícias veiculadas em plataformas digitais, é preciso abordar também, ainda que brevemente, a presença e o papel que o hipertexto e seus (hiper)links assume(m) no interior desses enunciados. Responsável por cunhar o termo, Theodore Nelson (1987) define o hipertexto como um sistema de escrita não sequencial movido por uma lógica bastante similar aquelas da estrutura do pensamento e das ideias que, segundo esse autor, nunca são sequenciais, mas espirais Ou seja, para Theodore Nelson (1987), o hipertexto se assimila(ria) ao funcionamento da “mente humana, isto é, por associações, em que um item puxa outro item, movendo-se, instantaneamente,

para o próximo, formando uma intrincada rede de atalhos” (XAVIER, 2002, p.24) e interconexões.

Santaella (2014, p.212), voltada para as possibilidades que o hipertexto e o hiperlink oferecem para os domínios da linguagem e da informação na era tecnológica e seus novos modos de conceber o texto, a leitura e o leitor, considera que:

[...] a não linearidade é uma propriedade do mundo digital e a chave-mestra para a descontinuidade se chama hiperlink, quer dizer, a conexão entre dois pontos no espaço digital, um conector especial que aponta para outras informações disponíveis e que é capacitor essencial do hipertexto (SANTAELLA, 2014, p.212).

Também para Lévy (1999, p.55) “a abordagem mais simples do hipertexto é descrevê-lo, em oposição ao texto linear, como texto estruturado em rede” Contudo, não restringindo a hipertextualidade ao mundo digital, o autor evidencia que os sumários, os índices de tópicos, as referências, as notas de rodapé, os gráficos, as imagens, dentre outros elementos usualmente agregados aos textos impressos,” são, em si mesmos, pequenos hipertextos” (LÉVY, 1999, p.56). E acrescenta que “mantendo ainda a definição de ‘texto em rede’ ou de rede de documentação, uma biblioteca pode ser considerada um hipertexto” (LÉVY, 1999, p.56) [grifo do autor]. Contudo, reconhece que a esfera digital revolucionou o uso e as potencialidades do hipertexto e dos hiperlinks e que os desdobramentos dessa revolução reconfigura(ra)m o processo de produção, circulação e recepção textual. Afinal agora

[...] não é mais o navegador que segue os instrumentos de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, deslocando volumes pesados, percorrendo a biblioteca. Agora é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas [...] dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor (LÉVY, 1999, p.56).

Para que o processo de leitura e compreensão de um texto se concretize, seja este impresso ou digital — já que o segundo não anula o primeiro —, é preciso que o leitor recorra a um amplo leque de conhecimentos exteriores e que seja capaz de estabelecer conexões entre o inventário de informações do qual dispõe em seu conhecimento de mundo e o texto que lhe é proposto, uma vez que para que seja possível compreendê-lo, “tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor

para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p.233).

Nesse sentido, para a apropriação pedagógica dos gêneros notícia e reportagem veiculados em plataformas digitais francófonas no ensino de FLE, o hipertexto e os hiperlinks importam à medida que se constituem como um sistema aberto e infindo de recursos aos quais os leitores-aprendizes podem recorrer durante o processo de leitura e aprendizagem. Isso porque, especificamente quando situado no ciberespaço, o hipertexto e seus hiperlinks possibilitam a ampliação e a (re)combinação de informações que interseccionam um dado texto e este, uma vez acrescido de múltiplas (inter)conexões, permite que em seu interior se concretize o acionamento de informações complementares que podem (ou não) ser tidas como relevantes para o (e pelo) leitor durante para o processo de leitura e compreensão textual por ele empreendido.

Verifica-se no exemplo de notícia previamente disposto que, além da imagem e do vídeo nele contidos, os dois hiperlinks que integram o corpo do texto proposto estabelecem elos com o sujeito de quem se fala (presidente brasileiro em exercício Jair Messias Bolsonaro) e com o evento de que se trata (incêndios na floresta Amazônica). Assim, atravessando e expandindo o texto base, os hiperlinks, essas espécies de “‘infovias’ (ou auto-estradas de informação) pelas quais trafegam inúmeras informações” (XAVIER, 2002, p.55) [grifo do autor] — quando e se acessados — permitem que o leitor navegue para além das fronteiras do texto que lhe serve de ponto de partida. O que implica um significativo grau de interatividade por parte do leitor que direciona a leitura de acordo com os “ cliques e caminhos que se escolhe dar ou não” (SANTAELLA, 2014, p.212). Ou seja, os hiperlinks conferem ao leitor-aprendiz a possibilidade de (re)construir sentidos de maneira ininterrupta, a partir de uma dinâmica de natureza “dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s)”(FARACO, 2009, p.42) que se desdobram e se (inter)conectam no modo reticular, contínuo e inacabado do *online*.

Para finalizar as considerações até então realizadas, joga-se luz sobre o fato de que muitas características do gênero notícia aqui mencionadas tendem a parecer bastante similares àquelas que compõem o gênero reportagem, a ser subseqüentemente tratado. As observações que se referem às especificidades encontradas particular ou exclusivamente nas notícias publicadas na esfera digital, tais como: o emprego de imagens (estáticas e/ou em movimento), som, hipertextualidade, hiperlinks, etc., se estendem aos enunciados inscritos no gênero reportagem igualmente disponibilizados em sites de informações. Assim, para além do plano linguístico-organizacional, será possível e necessário observar que as distinções que demarcam esses dois gêneros discursivos relacionam-se, *a priori*, ao modo como eles se constituem, bem como aos seus propósitos comunicativos e as suas esferas de circulação e recepção.

2.2 O gênero reportagem

Inscrita no jornalismo interpretativo e considerado um gênero jornalístico privilegiado, a reportagem se ocupa de fornecer aos leitores uma abordagem pormenorizada dos eventos e assuntos de interesse social nela tratados (CHARAUDEAU, 2018; KOTSCHO, 1989; LAGE, 2005; MARTINS FILHO, 1997; SODRÉ e FERRARI, 1986). Segundo Charaudeau (2018, p.221) a reportagem, diferentemente da notícia, “trata de um fenômeno social ou político tentando explicá-lo”. Por assim ser, os enunciados que se inscrevem nesse gênero discursivo tendem a não ser endereçados ao mesmo círculo de leitores das notícias.

Faria e Zanchetta (2002), ao se voltarem para o plano estrutural e estilístico da reportagem, apontam algumas das características que compõem o interior dos enunciados inscritos nesse gênero discursivo. De tais observações sobressaem as seguintes:

[...] uma das características instigantes, sobretudo no que diz respeito às reportagens do jornalismo escrito, está na forma de apresentação do texto. Não raramente, notam-se traços mais elaborados de composição, fazendo aproximar o texto jornalístico do texto literário [...]. O repórter constrói seu texto alinhavando informações em ordem decrescente de importância [...]. Em termos de conteúdo é importante lembrar que a reportagem estaria recuperando informações para

uma abordagem interpretativa, enquanto a notícia procura relatar um fato, buscando de algum modo se manter neutra em relação a ele (FARIA E ZANCHETTA, 2002, p.173).

De modo geral, vê-se que na tentativa de explicar a dinâmica composicional que ocorre no interior do gênero reportagem, essas autoras retomam as observações previamente tecidas sobre o gênero notícia, estabelecendo entre eles critérios de comparação. Salientando reiteradamente as diferenças que os circunscrevem, Faria e Zanchetta (2002) sugerem uma ilustração que sintetiza a intensidade, a extensão e os modos dos relatos adotados em cada um desses gêneros:

Figura 4- Modos de relato adotados nos gêneros reportagem e notícia.

<i>Notícia</i>	<i>Reportagem</i>
O que aconteceu----->	Causas e efeitos do que aconteceu
Anúncio do fato----->	Detalhamento do fato
Uma versão ----->	Soma de versões
Uma informação----->	Engendramento de informações
Impessoal ----->	Indícios claros de personalização
Pretensão de retrato “instantâneo” --->	Narrativa, com inquérito e entrevista
Apresenta ----->	Fixa a notícia: cria raízes e galhos
Retrato a partir de ângulo padrão ----->	Retrato a partir de ângulo pessoal



Fonte: Faria e Zanchetta (2002, p.52)

Voltada para a apropriação do gênero reportagem no desenvolvimento de atividades de leitura e produção de texto em sala de aula, Lopes-Rossi (2012) propõe um quadro esquemático que trata da composição e do estilo que constituem os enunciados pertencentes a esse gênero. Partindo inicialmente do quadro ilustrativo proposto pela autora, oferece-se aqui um exemplar do gênero reportagem sobre o qual são retomadas algumas das observações previamente tratadas por Lopes-Rossi (2012, p.3), que se reportam aos modos do “dizer e do agir” (FARACO, 2009) social circunscritos nesse gênero jornalístico.

A título de esclarecimento, faz-se necessário precisar que, diferentemente das propostas de atividades de leitura de Lopes-Rossi (2012) que se pauta(va)m no uso de

reportagens impressas nas aulas de Língua Portuguesa, a proposta empreendida na presente pesquisa se volta para a apreciação de reportagens veiculadas em plataformas digital no ensino de FLE. Tal escolha busca responder às novas necessidades impostas pelo contexto social da sociedade pós-moderna e o (novo) público leitor e aprendiz que emerge das condições dessa nova materialidade histórica (LÉVY, 1999) e cronotópica (BAKHTIN, 2016) que traz à tona não apenas novas tecnologias, mas sobretudo novas linguagens (COPE; KALANTZIS, 2015; CHARTIER, 2016; CHO, 2015; AFFLERBACH, 2015; ROJO; MOURA 2019; VIAN JR.; ROJO, 2020). Logo, as observações referentes à composição e ao estilo desse gênero, realizadas pela autora (LOPES-ROSSI, 2012), precisarão, nesta pesquisa, ser acrescidas das particularidades assumidas pelas reportagens nos sites de informação *online*. Para uma visão geral das características que compõem esse gênero discursivo, propõe-se aqui a observação de uma reportagem veiculada no site de notícias www.france24.com/fr.

Figura 5- Exemplo de reportagem veiculada em plataforma digital francófona.

	<p>Plataforma responsável pela publicação da reportagem [www.france24.com/fr]. Data da publicação: 23/09/2020 Horário da publicação: 09h06</p>
	<p>Título: evidencia o tema da reportagem. Em termos linguísticos, não precisa conter verbo</p>
	<p>O elemento visual (fotos, imagens, vídeos, infográficos, ilustrações, etc.) é constitutivo do gênero reportagem. Nas plataformas digitais, a reportagem pode contar igualmente com recursos sonoros</p> <p>Indicação do tempo do vídeo</p> <p>Breve introdução da reportagem na descrição da imagem</p>
<p>Alôncica Cirne Albuquerque, kinésithérapeute interviewée par France 24, voit défiler de nombreux patients au Brésil qui présentent des séquelles du Covid-19. © Capture d'écran France 24</p> <p>Texte par : Louise RAULAIS Fanny LOTHARE Pierre LE DUFF Vidéo par : Louise RAULAIS Fanny LOTHARE</p>	<p>Indicação da autoria</p>

<p>Au Brésil, Mônica Cirne Albuquerque, kinésithérapeute, soigne gratuitement les habitants de la banlieue pauvre de Rio de Janeiro, Alemão. La spécialiste voit défiler de nombreux patients avec des séquelles du Covid-19, pour qui elle représente le seul accès à la médecine. Reportage.</p>	<p>O subtítulo, em negrito, realiza um resumo das informações não abordadas no título</p>
<p>Au Brésil, deuxième pays au monde comptant le plus grand nombre de victimes du Covid-19, de nombreux habitants des quartiers pauvres n'ont pas pu se faire diagnostiquer, faute de tests disponibles. Résultat : nombre d'entre eux ont pu être atteints par le virus sans le savoir, et souffrent désormais de graves séquelles.</p> <p>Interviewée par France 24, Mônica Cirne Albuquerque, kinésithérapeute, soigne gratuitement les habitants de la banlieue nord de Rio, Alemão. Les symptômes varient d'un patient à l'autre. "De la fatigue musculaire, de la faiblesse, des difficultés respiratoires...", précise-t-elle. Plus de cent patients présentant ce type de séquelles attendent d'être soignés.</p>	<p>O primeiro parágrafo evidencia o assunto abordado no título. Não estando comprometidas com o ineditismo, as reportagens não começam necessariamente com o lead narrativo como nas notícias. Elas tendem a começar com uma citação, uma enumeração de detalhes do assunto a ser tratado, uma frase em destaque, etc.</p>
<p>"Personne ne parle des séquelles du Covid. J'étudie cela depuis le mois de mars. Je savais déjà que cela allait nous tomber dessus. Personne ne rentre dans les favelas, personne ne s'en occupe", déplore la spécialiste.</p>	<p>O texto prossegue em parágrafos (nas plataformas digitais). O detalhamento do tema tratado é realizado em escala de importância, ficando os detalhes considerados menos importantes localizados no fim do texto</p>
<p>>> À lire aussi Covid-19 : le cap des quatre millions de cas franchi au Brésil, mais les décès sont en baisse</p> <p>Les habitants de la favela d'Alemão peuvent se faire tester gratuitement depuis une semaine. Pour l'instant, un quart des résultats sont positifs.</p>	<p>Não raramente há declarações de fontes entre aspas ou parafraseadas no corpo do texto da reportagem</p>
<p>BRÉSIL COVID-19 CORONAVIRUS</p>	<p>Estilo do texto: as frases não são muito longas e sinteticamente se mostram pouco complexas. Observa-se um texto realizado em norma padrão e com escolha vocabular de conhecimento do(a)s leitor(a)s presumido(a)s</p>
	<p>As reportagens dispostas em plataformas digitais não se restringem aos limites espaciais do jornal impresso. Nelas estão presentes recursos digitais como: vídeos, áudios, cores, hiperlinks, ícones, etc. Assim, as reportagens dispostas online, não raramente, oferecem modos de leitura hipertextuais. O que (pode) faz(er) com que o processo de leitura se torne (cada vez mais) interativo e não linear</p> <p>Nas plataformas digitais responsáveis pelas veiculação de reportagens há anúncios publicitários</p>

Fonte: elaboração da autora, 2023.

Trata-se de uma reportagem publicada em 23 de setembro de 2020, disponível no endereço: <https://www.france24.com/fr/20200923-covid-19-au-brésil-dans-les-quartiers-pauvres-les-habitants-souffrent-de-séquelles>, sob o título: *Covid 19: au Brésil,*

*dans les quartiers pauvres les habitants souffrent de séquelles*⁶⁵, de autoria de Pierre Le Duff, Fanny Lothaire e Louise Raulais, que foi veiculada no site de informação contínua francês: *France 24*. O veículo em questão integra a empresa pública francesa France Media Monde e se volta para uma audiência mundial. A reportagem escolhida como exemplar do gênero aborda a questão da vulnerabilidade dos cidadãos que habitam os bairros pobres pertencentes região periférica da cidade do Rio de Janeiro no enfrentamento da Covid 19 e seus efeitos sequelares.

Tomando como base as considerações tecidas por Lopes-Rossi (2012) sobre as implicações da adoção do gênero reportagem em sala de aula, o exemplar aqui proposto não se limita “aos enfoques tradicionais da questão dos gêneros que privilegiam a forma em si” (FARACO, 2009, p.127), mas busca, sem deixar de observar as formas estruturais que modulam os enunciados pertencentes a esse gênero, contemplar suas condições de produção, recepção, uso social e esfera de circulação (BAKHTIN,2016).

Dada sua dimensão e complexidade, faz-se necessário lembrar que uma proposta didática baseada na apropriação pedagógica dos gêneros discursivos não pode perder de vista o fato de que Bakhtin “conceitua gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana [...]”. Eles não são apenas agregados de propriedades sincrônicas fixas [...] “são maleáveis e plásticos” (FARACO, 2009, p.127).

De acordo com Machado (2001, p.23), “a crença de que os textos comunicativos estariam presos e determinados por formas fixas deve-se tão somente ao fato de se acreditar que as tecnologias são imutáveis”. Contudo, não se pode descartar o fato de que o (re)conhecimento dos elementos constitutivos do gênero discursivo (re)apresentado em língua estrangeira a(o) leitor(a)-aprendiz, certamente incide sobre o processo de leitura e compreensão textual que lhe é proposto. Sendo assim, situados na lateral do exemplar de reportagem posto em observação, se encontram os quadros que

⁶⁵ Covid 19: no Brasil, nos bairros pobres, os habitantes sofrem de sequelas [tradução nossa]. Disponível em: <https://www.france24.com/fr/20200923-covid-19-au-brésil-dans-les-pauvres-les-habitants-souffrent-de-séquelles> .Acesso em 23 de setembro de 2020.

sintetizam cada elemento estrutural que compõe o gênero reportagem. Essencialmente, privilegia-se aqui, uma concepção de gêneros discursivos sensível ao fato de que estes, longe de se encontrarem reduzidos à formas rígidas e estáticas “são potencialmente instâncias da comunicação mais sensíveis às transformações que levam tanto à produção de formas estáveis quanto a explosão de novos formatos” (MACHADO, 2001, p.23).

Apesar das diferenças existentes entre os gêneros notícia e reportagem tanto no plano linguístico-composicional, quanto em suas esferas de produção, circulação e recepção — plano da linguagem em sua dimensão social — (FARACO, 2009), cumpre observar que os fatos sociais e/ou temas abordados em ambos precisam, incontornavelmente, despertar o interesse do (seu) público (consumidor) presumido já que na confecção dos dois gêneros selecionados na presente pesquisa se encapsulam intenções que extrapolam aquela de informar. É o que mostra Lage (2005) quando, ao se voltar para o viés comercial do jornalismo, diz que:

[...] a informação jornalística [...] destina-se a um público diversificado, disperso e pode ser ignorada ou omitida- basta não comprar o jornal, pô-lo de lado, desligar ou mudar a estação de rádio, de televisão, a página da internet. Isso obriga o jornalismo a ser atraente, o que significa ser facilmente compreensível e conformar-se a formas e ritmos, aspirações e fantasias de um público (LAGE, 2005, p.125).

Segundo Charaudeau (2018), esse gênero discursivo não se encontra restritamente submetido ao fator atualidade, ainda que este, muitas vezes, lhe sirva de ponto referencial. A esse respeito, Sodré e Ferrari (1986) sublinham que:

[...] embora a reportagem não prescindia de atualidade, esta não terá o mesmo caráter imediato que determina a notícia, na medida em que a função do texto é diversa: a reportagem oferece detalhamento e contextualização àquilo que já foi anunciado [...]. Um fato recente [...], um assunto polêmico [...] – todos poderão ser temas de reportagens, mas só no primeiro caso haverá exigências mais severas quanto à atualidade. Assim mesmo, um fato importante acontecido há cinco ou dez anos poderá ser “comemorado” por uma reportagem, que reproduza quase que da mesma forma a original. É claro que isso ocorre em casos que tenham despertado, na época, um interesse expressivo e mantenham ainda certas condições de curiosidade ou importância histórica, como por exemplo, a morte do presidente Kennedy (SODRÉ E FERRARI, 1986, p.18).

Regida pelo ideal da objetividade que alimenta o jornalismo (LAGE, 2005), a reportagem deve(ria) buscar informar o seu público de modo objetivo, evitando subjetivações, embora nela haja espaço para a manifestação de interpretações e por conseguinte de direcionamentos ideológicos (CHARAUDEAU, 2018), já que ela se materializa a partir do engajamento do/a jornalista na história que ele/a próprio/a é, parcial ou integralmente, responsável por esmerilhar, reconstituir e provar a existência dos fatos em torno do qual gravita, bem como adorná-los com roteirizações, escolhas linguísticas, recursos (audio)visuais, testemunhos, etc. Conforme adverte Charaudeau (2018), o viés comercial que penetra a reportagem busca não apenas informar o público ao qual se dirige, mas de fato, seduzi-lo, captá-lo e ampliá-lo. Para tanto, “as dramatizações destinadas a tocar a afetividade do espectador” (CHARAUDEAU, 2018, p.222) compõem os meios e modos discursivos empregados nesse gênero.

Assim sendo, vê-se que a dimensão discursiva assumida pela linguagem verbo-visual (BRAIT, 2013) — recurso amplamente explorado nas reportagens veiculadas nas plataformas digitais — tenciona não apenas integrar o leitor à leitura proposta, mas sobretudo orientá-lo à adesão e à validação das intencionalidades e os efeitos de sentido pretendidos pelos enunciado(re)s que as materializam (CHARAUDEAU, 2018). Logo, o olhar pedagógico que se projeta sobre esse elemento precisa ser capaz de conceber seu potencial expressivo.

Nesse sentido, quando transposta para o uso em sala de aula, a proposta didática de leitura de uma reportagem que se ancore na perspectiva bakhtiniana de linguagem não pode perder de vista o fato de que “qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico” (FARACO, 2009, p.47), tampouco que:

[...] os estudos de Bakhtin e do Círculo constituem contribuições para uma *teoria da linguagem em geral* e não somente para uma teoria da linguagem verbal, quer oral, quer escrita [...]. Na verdade, em todos os trabalhos do Círculo em que a ideia de uma teoria da linguagem ampla e não exclusivamente vinculada ao linguístico, é indiciada, é o visual e não o verbo-visual, que é sugerido como objeto passível de leitura e interpretação (BRAIT, 2013, p.44-45) [grifo da autora].

No plano pedagógico, a articulação do verbal e do visual constitutiva das reportagens cada vez mais multimodais dispostas nas plataformas digitais propõe uma concepção de linguagem ampliada que, ao enunciar, recorrendo ao emprego das múltiplas linguagens vigentes na sociedade digital (LÉVY, 1999; COPE; KALANTZIS, 2015; KRESS, 2009; ROJO; MOURA, 2019; MAINGUENEAU, 2015) oferece ao(s) leitor(es)-aprendiz(es) de (F)LE a possibilidade de percorrer outras vias de compreensão, construção de sentidos, responsividade e inserção discursiva na língua estrangeira — em processo de aprendizagem — a partir de manifestações enunciativas conjugadas e diversificadas.

Uma abordagem pedagógica de tal natureza parece exigir que o olhar se projeta sobre o ensino-aprendizagem de língua — materna ou estrangeira — não seja “estritamente posto no interior da investigação linguística” (FARACO, 2009, p.67). Afinal esta, ainda que não possa ser abandonada, não deve ser central.

Em seu propósito comunicativo, a linguagem verbo- visual empregada no gênero reportagem (parece) tenciona(r) reconstituir e endossar as circunstâncias da enunciação do evento reportado para que o leitor, imaginariamente, a ela se integre e valide o enunciado que dela (também) deriva, já que seu “funcionamento discursivo constrói universos de sentidos particulares [...]” (CHARAUDEAU, 2018, p.109).

Em termos pedagógicos, o diálogo que se estabelece entre essas diferentes linguagens parece contribuir para que o leitor adentre um plano de expressão amplificado e que nele sejam desencadeadas formas combinadas de ver, ouvir, perceber e construir sentidos (COPE; KALANTZIS, 2015; ROJO; MOURA, 2019). Tal hipótese se viabiliza na evidencia de que a “linguagem resulta de códigos culturais que são se restringem ao código verbal, mas se reporta aos códigos visuais, sonoros, cinéticos em todas as formas de sua manifestação” (MACHADO, 2001, p.23), ou seja, “o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam as nossas ações sociais” (DIONISIO, 2014, p.41).

As considerações de Bakhtin sobre a constituição dos enunciados insistem sobre essa dimensão discursiva que se ocupa dos aspectos extraverbais que conferem tonalidades a um dado evento social. Volóchinov (2017) evidencia, portanto, que para o leitor, “sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p.228).

Vê-se então que, como constata Rojo (2013, p.21) em uma de suas reflexões que versam sobre o descompasso que se estabelece na relação escola - sociedade digital, “não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos” tendo em vista que:

[...] com as novas tecnologias, os textos são cada vez menos escritos. Basta pensar no jornal do século passado. Eram apenas letras em uma diagramação. Hoje, a diagramação é muito mais sofisticada e apoiada em imagens. Atualmente, o texto escrito também não é mais o principal em alguns gêneros [...]. É preciso letrar para esses novos textos que se valem de várias linguagens [...] (ROJO, 2013, p.8-9).

Nessa mesma direção, Dionísio (2014, p.41) evidencia que a necessidade de se “trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos [...]”. Isso porque segundo ressalta a autora, as “nossas práticas de leitura e de escrita sinalizam nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemioses da nossa sociedade multiletrada [...]. A multimodalidade é um traço constitutivo dos gêneros” (DIONISIO, 2014, p.41-42).

Nessas condições, os recursos multimodais amplamente explorados em enunciados veiculados em plataformas digitais, ao oferecem “modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal” (ROJO, 2010, p.29) podem, não apenas, vir em socorro dos leitores para os quais o texto é direcionado, mas também ampliar o campo de possibilidades compreensivo-responsivas destes, uma vez que tais recursos se encarregam de aportar informações complementares à leitura

proposta e/ou de com ela estabelecer pontos de intersecção. Numa constatação de mesma ordem, Lemke (2010) lembra que:

[...] todo letramento é letramento multimidiático [...]. Toda vez em que construímos significado durante a leitura de um texto ou interpretação de um gráfico ou figura, nós o fazemos através da conexão dos símbolos à mão com outras imagens lidas, ouvidas, vistas ou imaginadas [...] (LEMKE, 2010, p.458).

Retomando a reportagem observada, verifica-se que, além da imagem e do vídeo nela contidos, os dois hiperlinks textuais que integram seu plano verbal estabelecem elos com os sujeitos de quem se fala (vitimas da Covid 19 no Brasil), bem como com a temática que confere sentido à reportagem, ou seja: o grande número de casos registrados de Covid 19 no Brasil.

Assim é que, ao se voltar para o uso pedagógico das reportagens veiculadas em sites de informação *on-line*, torna-se imprescindível que se observe o papel assumido pelo hipertexto, uma vez que ele:

[...] se diferencia, essencialmente, do texto impresso por hospedar e exibir em sua superfície formas outras de textualidade, além da escrita. Ele condiciona outros modos de enunciação, tais como as imagens em vídeo, ícones animados, sons, todos interpostos ao mesmo tempo na tela. Bem distintamente da TV, na qual predominam, soberanamente as imagens; do rádio, que privilegia o som, e do livro ou jornal impresso, em que o texto escrito reina absolutamente, o Hipertexto reúne todas essas mídias em torno de si [...] (XAVIER, 2002, p.31)

Nesse contexto, observa-se que o hipertexto, que se estrutura a partir de uma miríade de vozes discursivas permite que o leitor (aprendiz de FLE), ao acessar os hiperlinks, estabeleça diálogos com outros discurso —já ditos— e que durante o processo de leitura, siga penetrando as camadas que compõem o sentido do enunciado, fazendo emergir sua(s) intencionalidades e reconstruindo sentidos sob o amparo (adicional) dos hiperlinks, os quais, de modo dialógico e ininterrupto, seguem abrindo “infinitas portas para outros e outros dizeres” (XAVIER, 2002, p.33) que trazem à tona uma multiplicidade de pontos de vistas.

Em linhas gerais, o interesse didático no gênero reportagem —e no gênero notícia— tem em conta o fato de que os gêneros discursivos, conforme observa Faraco (2009):

[...] como tipos relativamente estáveis do dizer no interior de uma esfera da atividade humana, [...] **cumprem indispensáveis funções socio-cognitivas**. Pela sua estabilidade, eles são elementos organizadores das atividades e, por isso, orientam nossa participação em determinada esfera da atividade (eles balizam nosso entendimento das ações dos outros, assim como são referência para nossas próprias ações). Ao gerarem expectativas de como serão as ações, **eles nos orientam diante do novo** no interior dessas mesmas ações: **auxiliam-nos a tornar o novo familiar pelo reconhecimento de similaridades** [...] (FARACO, 2009, p.130) [grifo nosso].

De igual interesse mostra-se a hipótese de que a articulação das diferentes linguagens que o compõem – especialmente quando veiculado em plataformas digitais – tende a fornecer um amplo leque de recursos interpretativos (LEMKE, 2010) para o leitor-aprendiz de (F)LE, permitindo que este, lançando mão dos conhecimentos enciclopédicos e sociais dos quais dispõe em seu repertório de mundo, seja capaz de construir tanto os saberes pertencentes à esfera do linguístico, quanto os saberes pertencentes à esfera da linguagem na língua alvo. Isto é, “de um lado a linguagem verbal em si [...] e de outro, a linguagem verbal situada, a **língua viva** [...]” (FARACO, 2009, p.103) [grifo do autor].

3 - ATIVIDADES DE LEITURA DE NOTÍCIAS E REPORTAGENS NO ENSINO DE FLE

A presente seção apresenta as sugestões de atividades de leitura voltadas para o ensino de francês materializando assim o objetivo geral que confere sentido a esta pesquisa, a saber: propor atividades de leitura em sala de aula que contemplem enunciados jornalísticos autênticos multimodais selecionados como atividades de leitura para o ensino de FLE a partir do uso dos gêneros discursivos notícia e reportagem veiculados nas seguintes plataformas digitais francófonas: France24; Radio France Internationale (RFI); Radio Télévision Suisse (RTS) e Télévision France1 (TF1).

Inicialmente serão expostos os critérios utilizados no processo de seleção das notícias e das reportagens apresentadas. Em seguida serão apresentados os procedimentos e estratégias (a serem) adotadas nas atividades de leitura de notícias e reportagens veiculadas em plataformas francófonas para o ensino de FLE. Subsequentemente, serão apresentadas as notícias e reportagens selecionadas e os procedimentos de leitura sugeridos para o (possível) uso pedagógico que delas pode(rá) ser feito. Por fim, será apresentado, juntamente com cada enunciado selecionado como atividade de leitura, um plano sugestivo de expansão temática.

3.1- Critérios adotados na seleção de notícias e reportagens para esta pesquisa

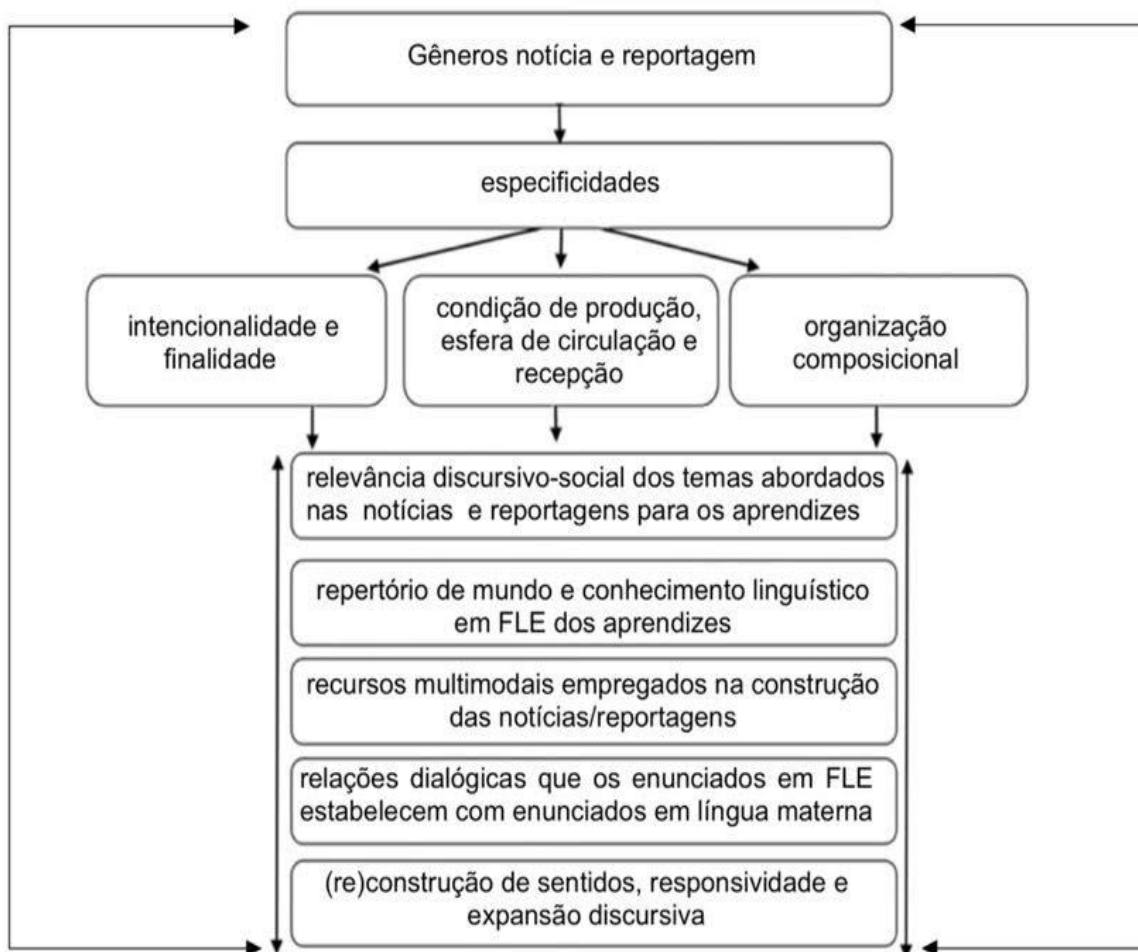
Para a realização da seleção de notícias e reportagens que compõem a proposta didática de ensino de FLE desta pesquisa, faz-se necessária a adoção de alguns critérios. Estes critérios buscam responder tanto às intencionalidades didático-pedagógicas investidas na seleção de atividades (a serem) propostas como atividade de leitura, quanto às particulares, necessidades e condições contextuais de implementação de tais atividades em sala de aula. Para tanto, a tecitura desses critérios observa os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa que compreendem a linguagem como prática social situada e viva e em sua diversidade de modos de significação e de manifestação (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017; COURTNEY et al., 1996; COPES; KALANTZIS, 2015; STREET, 2014). Por essa razão, os critérios de adotados nesta pesquisa também observam as condições estruturais e as particularidades do contexto

para o qual se voltam às intenções pedagógicas investidas na seleção de enunciados a serem propostos como atividades de leitura em FLE.

Nessa ordem de ideias, no primeiro plano situam-se os critérios se voltam para o plano linguístico-discurso-social da seleção de notícias e reportagens (a serem) propostas como atividades de leitura em (F)LE e no segundo plano situam-se os critérios que observam as condições consideradas nesta pesquisa como necessárias para a aplicabilidade de tais atividades em sala de aula.

Desse modo é que, no processo de seleção de notícias e reportagens do qual se incumbem esta pesquisa foram inicialmente consideradas: a) as especificidades dos gêneros discursivos previamente escolhidos; b) a relevância discursivo-social e a atualidade dos temas propostos nesses gêneros; c) a ampla circulação social desses gêneros; d) os recursos multimodais constitutivos desses gêneros; e) as relações dialógicas que se instauram entre os enunciados apresentados como atividade de leitura nas aulas da língua estrangeira em vias de aprendizagem e os enunciados que circulam em língua materna no horizonte social do(a) aprendiz; f) a inserção cultural e situacional do(a) aprendiz frente ao enunciado proposto como atividade de leitura; g) os conhecimentos linguísticos dos quais os (as) aprendizes de FLE para os (as) quais se volta a proposta desta pesquisa já dispõem e, bem como os conhecimentos que podem ser construídos/ampliados a partir das atividades de leitura propostas; h) a possibilidade de (re)construção de sentidos, responsividade e construção e expansão de conhecimentos linguístico-discursivo-sociais por parte do(a)s aprendizes a partir dos discursos — em FLE — que se materializam nesses gêneros. Conforme se observa a seguir na síntese que (busca) indica(r), em grandes linhas, os critérios adotados na seleção das notícias e reportagens:

Figura 6 –Critérios de ordem linguístico-discursivo-social adotados na seleção de enunciados para atividades de leitura FLE desta pesquisa



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

No segundo plano situam-se os critérios relacionados à aplicabilidade das atividades sugeridas. Reiterando-se aqui o caráter flexível da tecitura e da adoção de tais critérios e da possibilidade de ajustes destes a diferentes contextos de ensino-aprendizagem, nesta pesquisa são consideradas: a) a viabilidade de inserção desses gêneros em sala de aula, o que inclui a necessidade de se terem disponíveis recursos tecnológicos audiovisuais e internet; b) confiabilidade das plataformas digitais (francófonas) selecionadas, condição que estabelece relações com a credibilidade e o reconhecimento dos veículos de comunicação selecionados c) veiculação de notícias e reportagens que abordem temas de dimensão e interesse histórico-social local e global (glocal); d) possibilidade de acesso autônomo do aprendiz, e, por conseguinte de

ininterrupção e (possibilidade) de expansão do processo ensino-aprendizagem, condição que estabelece relação com a intenção pedagógica de conferir autonomia ao/à aprendiz e ao seu processo de aprendizagem na língua alvo ; e) não obrigatoriedade de adesão financeira por parte do(a)s aprendizes no acesso das notícias e reportagens veiculadas nessas plataformas de informação em linha e a viabilização de outras fontes de recursos pedagógicos, tanto para professore(a)s quanto para aprendizes, que aquelas oferecidas pelo mercado editorial, em grande medida, responsável pela confecção, promoção e venda em larga escala de materiais didáticos que se voltam para o ensino de línguas estrangeiras. Conforme se expõe a seguir:

Quadro 2 - Critérios de aplicabilidade adotados na seleção de enunciados para atividades de leitura em FLE desta pesquisa.

Condições observadas para a aplicabilidade dos gêneros notícia e reportagem em sala de aula	Ações e propósitos pedagógicos
Disponibilidade de recursos audiovisuais e internet	Exploração da multimodalidade que compõem as notícias e as reportagens veiculadas em plataformas digitais
Confiabilidade das plataformas responsáveis pela veiculação das notícias e reportagens selecionadas	Seleção de notícias e reportagens provenientes de veículos de comunicação de credibilidade (mundialmente) reconhecida para que os (as) aprendizes tenham acesso à informações fiáveis durante as atividades em sala de aula de FLE
Proximidade entre os temas abordados nas notícias e reportagens selecionadas e o contexto histórico-social no qual os/as aprendizes se encontram inseridos	Seleção de notícias e reportagens que abordem temas de relevância e interesse global e local (glocal) e que venham ao encontro das necessidades linguístico-discursivas do(a)s aprendizes de FLE
Possibilidade de acesso autônomo do(a)s aprendizes de FLE às plataformas digitais francófonas	Incentivo à autonomia do(a)s aprendizes; possibilidade de realização de leituras em FLE

	extra-aula; possibilidade de expansão do processo de aprendizagem em FLE
Não obrigatoriedade de adesão financeira do(a)s aprendizes para o acesso às notícias e reportagens veiculadas nos sites selecionados	Viabilização de fontes de recursos pedagógicos que se colocam, em sala de aula, como vias alternativas ao livro didático tanto para os/as aprendizes quanto para os/as professore(a)s de (F)LE

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Os critérios adotados no processo de seleção das notícias e reportagens que compõem a proposta de atividades desta pesquisa se dão a partir da observação dos referenciais teóricos que a embasam e das condições do contexto para o qual volta suas ações e intenções pedagógicas. Ou seja, não sendo de natureza rígida, os critérios (a serem) adotados na seleção de notícias e reportagens para atividades de leitura em FLE buscam se alinhar às necessidades do(a)s aprendizes e às condições materiais e estruturais do contexto de aprendizagem para a qual se voltam. Assim é que tais critérios quando (e se) adotados devem ser avaliados e ajustados à realidade de outras dinâmicas de trabalho e às necessidades e particularidades de outros públicos-alvo.

3.2 Particularidades da proposta de atividades de leitura a partir de notícias e reportagens veiculadas em plataformas digitais

Antes de se apresentar a proposta de atividades para a qual se volta a presente pesquisa, é preciso que se jogue luz sobre o fato de que os gêneros discursivos notícia e reportagem veiculados em plataformas da web, embora tenham sua origem em mídias precedentes —como a mídia impressa— não são meras réplicas de práticas antecedentes de tais gêneros, nem se restringem à meras adaptações de *médium* (MAINGUENEAU, 2015, p.161). Afinal, sendo os gêneros “meios de aprender a realidade [...] novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes” (FIORIN, 2018, p.76).

O reconhecimento de tal fenômeno parece demandar, para fins pedagógicos, que se observem as diferenças existentes entre os enunciados jornalísticos veiculados

em papel e os disponibilizados em sites da internet. Isso porque um dos pontos centrais a ser considerado quando se escolhe trabalhar com gêneros jornalísticos veiculados *online* é, segundo Maingueneau (2015), o de que:

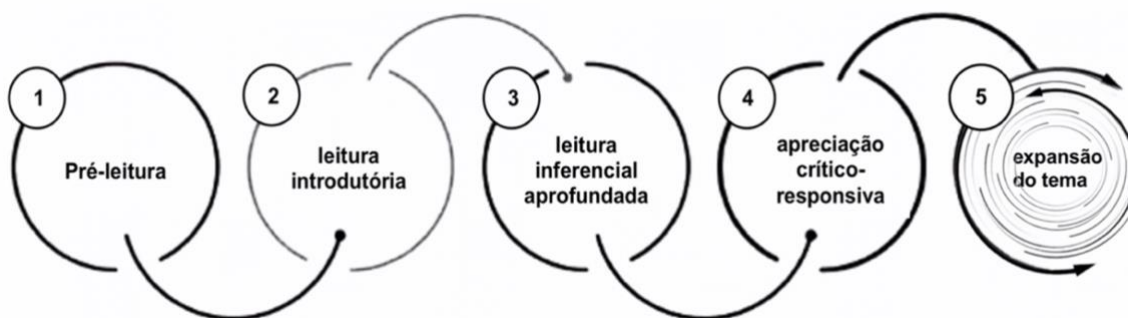
[...] é a cenografia, a encenação da informação, que tem papel chave; ela mobiliza, além disso, maciçamente, os recursos multimodais (imagem fixa ou móvel, som) e as operações hipertextuais [...] a Web tende a desestabilizar a hierarquia entre o que seria um texto principal e um paratexto (prefácio, notas de rodapé...), o que está ligado ao fato de que não se pode abranger com uma só olhada o conjunto da “pagina”: é uma “tela” que se oferece ao olhar, captura parcial de uma totalidade que não se dá jamais como tal, que é necessário fazer rolar tela abaixo. Na maior parte dos *sites*, uma pagina da tela não é um texto, mas um mosaico de módulos, heterogêneos do ponto de vista enunciativo e modal: sinais, diagramas, propagandas, começos de artigos, *slogans*, vídeos [...]. Bem frequentemente, esses módulos não são textos, nem mesmo fragmentos de textos autossuficientes, mas espécies de portas que, num clique, podem dar acesso a outro espaço (outras paginas do mesmo *site* ou de outros, um vídeo ou uma propaganda...). Não pode falar aqui de microtextos, de textos curtos (como as máximas ou os pequenos anúncios tradicionais, por exemplo), mas de uma subversão generalizada da lógica do texto. Assiste-se, assim, a uma “profunda transformação da relação entre o fragmento e a totalidade” [...] (MAINGUENEAU, 2015, p.162-163).

Assim é que este trabalho, a partir da proposta de atividades que nele se inscreve, busca contemplar as particularidades dos gêneros notícias e reportagens veiculados em suporte digital, meio no qual “se interpenetram profundamente o componente visual e o componente verbal” (MAINGUENEAU, 2015, p.160) e no qual se encontra estreitada “a relação entre oralidade e escrita, desfazendo ainda mais suas fronteiras” (MARCUSCHI, 2010, p.21).

Igualmente relevante se mostra a constatação de que, diferentemente da proposta para a qual se volta a sequência didática de Lopes-Rossi (2018), a presente pesquisa não tem como ponto de partida o trabalho pedagógico de leitura com aprendizes de língua materna, mas sim o trabalho de leitura para o ensino de (francês) língua estrangeira. Tais particularidades realçam a necessidade de que a sequência didática aqui proposta reserve espaço para eventuais intervenções e expansões, dado o quadro contextual no qual se insere e as especificidades que nele se inscrevem.

Assim, a sequência didática aqui proposta se organiza a partir de cinco procedimentos de leitura, os quais serão detalhados ainda nesta seção, cuja representação resumida se dá do seguinte modo :

Figura 7- Sequência didática para atividades de leitura em FLE



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Faz-se necessário ressaltar que os modos de ação didático-pedagógica investidos em tais procedimentos compreendem que “[...] a aprendizagem é um processo de ‘tecelagem’ que ocorre em movimentos para frente e para trás, através e entre diferentes movimentos pedagógicos”⁶⁶ (COPE; KALANTZIS, 2015, p.4, grifo dos autores) [tradução nossa].

3.3 Procedimentos adotados nas atividades de leitura de notícias e reportagens veiculadas em plataformas francófonas para o ensino de FLE

Os procedimentos e estratégias adotadas como norteadores para a realização das atividades de leitura no ensino de (F)LE propostas na presente pesquisa se organizam a partir da sequência didática de leitura proposta por Lopes-Rossi (2018), que

⁶⁶ “[...] learning is a process of ‘weaving’ backwards and forwards across and between different pedagogical moves”(COPE;KALANTZIS, 2015,p.4)

tendo como referencial teórico as concepções bakhtinianas (BAKHTIN, 2016) de linguagem e de gênero discursivo, se mostra igualmente sensível aos aspectos sociocognitivos envolvidos no processo de compreensão discursiva e aos novos e múltiplos modos de ler e de construir sentido (BRAIT, 2013; STREET, 2014; COPE; KALANTZIS, 2015; LEU et al. 2017; MONTE MOR, 2021). Ou seja, nela estão presentes perspectivas — de linguagem e de leitura— não concorrentes, mas complementares, que tem no conceito de gêneros discursivos bakhtiniano (BAKHTIN, 2016) o seu ponto de convergência.

Inicialmente, faz-se necessário explicitar que , se colocando em acordância com a proposta e as intenções didático-pedagógicas investidas nesta pesquisa , inscrita nos domínios da linguística aplicada e particularmente voltada para o processo ensino-aprendizagem de língua(s) estrangeira(s), — ainda que aplicável também no ensino-aprendizagem de língua materna —, a condução docente da sequência didática que aqui se propõe é passível e recomendável de ser concretizada em sala de aula por intermédio da língua estrangeira em vias de (ensino-) aprendizagem. Contudo, quando e se adotada para a (possível) aplicação em outros contextos e finalidades, fica reservado ao / à professor(a) a escolha dos meios e modos de ação que melhor atendam seu contexto de atuação e às necessidades e particularidades de seu público.

Em seu plano acional, a sequência didática proposta no presente trabalho sinaliza, primeiramente, a importância de se acionar e ampliar o(s) conhecimento(s) do(a)(s) aprendiz(es) sobre: as condições de produção; a função social, a construção organizacional; o estilo de linguagem; as esferas de circulação e os elementos do contexto sócio-histórico de produção e de recepção do(s) gênero(s) que abrigam os enunciados a ser(em) observado(s) nas atividades de leitura propostas (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008; FARACO, 2009; BREVIK, 2014; BAZERMAN, 2015; DEVITT 2015; BASTIAN, 2015; LOPES-ROSSI, 2018).

O primeiro procedimento de leitura da sequência didática aqui proposta para realização de atividades de leitura em FLE compreende ainda a necessidade de se

observar o conjunto de recursos multimodais que constroem a proposta de sentido investida nos enunciados selecionados (LEMKE, 2010; COPE; KALANTZIS, 2015; DIONÍSIO, 2014; LEU ET al. 2017; ROJO; MOURA, 2019; MONTE MOR, 2021), bem como as especificidades dos gêneros discursivos notícia e reportagem quando veiculados em plataformas digitais, uma vez que a versão online desses gêneros conjuga “estabilidade e mudança; reiteração [...] e abertura para o novo [...]” (FARACO, 2009, p.128).

Trata-se, portanto, de um momento de pré-leitura no qual o trabalho pedagógico se centraliza no acionamento e expansão do (re)conhecimento do(a)s aprendizes-leitore(a)s sobre os constitutivos dos gêneros discursivos a serem observados e na observação das condições de contexto no qual emerge o enunciado proposto como atividade de leitura. Faz-se necessário ainda que nesse momento haja espaço para o acionamento, a conscientização e/ou a ampliação do uso de estratégias de leitura, conforme se propõe a seguir:

Quadro 3 - Primeiro procedimento da sequência didática para atividades de leitura em FLE.

1º procedimento de leitura (pré-leitura)	
Propósitos	Ações didático-pedagógicas
<p>■ Acionamento e ampliação de conhecimentos sobre o gênero discursivo no qual se inscreve o enunciado proposto para atividade de leitura em FLE</p>	<p>■ observação das especificidades do gênero notícia e do gênero reportagem, tais como: finalidade social, propósito comunicativo, conteúdo temático, organização composicional, instância de produção e recepção, esferas de circulação, recursos multimodais empregados, suportes que os veiculam, etc.; observação do contexto histórico-social no qual o enunciado proposto para leitura se materializa</p>
<p>➔ Perguntas orientadoras</p>	
<p>Qual a finalidade social do gênero notícia/reportagem?; Quem o(s) produz?; Que temas aborda(m) em geral?; Onde esse(s) gênero(s) circula(m)?; Qual a intenção do(a) leitor(a) desse(s) gênero(s)?; Em quais suportes esse(s) gênero(s) se encontra(m) disponível(is)?; Quais recursos verbo-visuais</p>	

(multimodais) são utilizados na composição dos enunciados que se inscrevem nesse(s) gênero(s) discursivo(s)?	
■Acionamento e ampliação do uso de estratégias de leitura	■acionamento, conscientização e expansão do uso combinado de estratégias que entram em ação durante o processo de leitura
➡ Perguntas orientadoras	
A quais estratégias você leitor(a) recorre para realizar a leitura de uma notícia ou de uma reportagem on-line?; Essas estratégias podem ser também aplicadas durante a leitura de notícias e reportagens em FLE?	
■Observação e acionamento de conhecimento prévio sobre o tema do enunciado proposto; observação dos elementos mais destacados no enunciado proposto como atividade de leitura em FLE	■escolha temática sensível aos conhecimentos prévios e aos interesses dos aprendizes; escolha de enunciados que estabeleçam relações entre o contexto histórico-social global e o contexto histórico-social no qual os/as aprendizes se inserem; escolha de enunciados sensíveis aos conhecimentos linguísticos do(a)s aprendizes na língua em vias de aprendizagem (FLE), etc.
➡ Perguntas orientadoras	
Qual é o assunto/fenômeno tratado na notícia/reportagem apresentada em FLE?; O que você (já) sabe sobre esse tema?; qual a relevância social desse tema?; O tema abordado diz respeito à vivências/fenômenos de dimensão local e ou global?; É possível estabelecer paralelos entre o evento tratado no enunciado e seu entorno imediato?	
■Observação dos gêneros notícia e reportagem veiculados em plataformas digitais	■observação das particularidades dos enunciados inscritos nos gêneros notícia e reportagem quando veiculados em plataformas digitais, tais como: o uso de imagens estáticas e/ou em movimento (vídeos); possível disponibilidade de áudios; os hiperlinks; o uso de cores; os ícones; a presença de anúncios publicitários, etc.
➡ Perguntas orientadoras	
Quais particularidades assumem as notícias e reportagens veiculadas em plataformas digitais em relação às notícias e reportagens impressas? Você acha que essas particularidades facilitam, dificultam ou são indiferentes para o processo de leitura e compreensão de enunciados em FLE?	

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

De acordo com Bazerman (2015, p.156) “lembrar de forma reconhecível as motivações associadas a um gênero tem a vantagem [...] de ajudar os leitores a se orientarem rapidamente para o tipo de texto e os rumos que irá tomar”.

Para Lopes Rossi (2018) a execução desse primeiro procedimento se limita ao momento de (re)apresentação do gênero a ser trabalhado com os/as aprendizes. Contudo, a autora (LOPES-ROSSI, 2018) pondera que, após serem realizadas as observações de suas características constitutivas, se faz desejável que os/as aprendizes tenham acesso a outros enunciados do gênero para que, uma vez com ele familiarizado(a)s, se apropriem dos procedimentos requeridos para sua leitura e compreensão.

Já Maingueneau (2015) argumenta que alguns gêneros discursivos, como aqueles de ampla circulação social, não demandam tantos questionamentos e orientações prévias para a realização de sua leitura, uma vez que, “na maior parte do tempo, isso se faz espontaneamente” (MAINGUENEAU, 2015, p.121). Assim, para o referido autor, a adoção do primeiro procedimento parece se mostrar imprescindível quando (e se) o gênero a ser proposto aos/às aprendizes “não lhes é familiar, se encontram alguma dificuldade, se são questionados sobre sua prática” (MAINGUENEAU, 2015, p.121).

Faraco (2009) por sua vez adverte sobre o equívoco subjacente às concepções tradicionais de gêneros discursivos — dentre elas aquelas de orientação pedagógica— que tendem a tentar normativizá-los, confiná-los em um conjunto de formas internas estanques em detrimento da estabilidade apenas relativa que lhes é própria (BAKHTIN, 2016) e que lhes confere a capacidade de “responder ao novo e à mudança” (FARACO, 2009, p.127) que derivam da dinamicidade das atividades humanas.

O segundo procedimento sugerido na sequência didática proposta se volta para a realização de uma leitura introdutória do enunciado apresentado. Nele se investe a intenção pedagógica de levar o(a) aprendiz a formular hipóteses, realizar inferências e

antecipações sobre o enunciado então apresentado. Trata-se de um momento inicial da leitura que se volta: para a observação dos elementos em destaque no enunciado; para a identificação de sua temática, bem como para o estabelecimento de objetivos para sua leitura e compreensão global. Nesse momento, a atividade de leitura (tende a) se concentra(r) na identificação, na exploração e na recuperação das informações objetivas que se dão a partir da combinação de múltiplas linguagens, bem como nas condições contextuais de produção do enunciado que o(a) leitor(a)-aprendiz é — ou não — capaz de recuperar. Em síntese, o segundo procedimento coloca ênfase “primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos” (BAKHTIN, 2016, p.87). Como se pode observar a seguir:

Quadro 4 - Segundo procedimento da sequência didática para atividades de leitura em FLE.

2º procedimento de leitura (leitura introdutória)	
Propósitos	Ações didático-pedagógicas
■ Observação/reconhecimento do contexto histórico-social que se relaciona ao enunciado	■ Observação do contexto histórico-social no qual o enunciado se materializa; compreensão e observação da inserção histórico-social do(a) aprendiz em relação ao enunciado proposto
➡ Perguntas orientadoras	
O que você (já) sabe sobre assunto/fenômeno tratado na notícia/reportagem em FLE?; O assunto/fenômeno tratado no enunciado se encontra em pauta na sociedade brasileira?; Você considera o tema (a ser) abordado socialmente (ir)relevante?	
■ Observação dos elementos mais destacados do enunciado para a identificação do tema, exploração do contexto de produção e formulação de hipóteses sobre os sentidos propostos pelo enunciado	■ formulação de hipóteses, inferências e antecipações sobre o sentido global do enunciado proposto a partir do acionamento de conhecimentos prévios e da observação dos elementos multimodais em destaque no enunciado: título, subtítulo, imagens estáticas e ou em movimento, palavras chave, palavras cognatas, ícones, hiperlinks, seleção de cores, etc.
➡ Perguntas orientadoras	
Qual o tema do enunciado?; em qual gênero discursivo se encontra inscrito?; Quais informações, antecipações e hipóteses podem ser extraídas/formuladas a partir dos elementos em destaque no enunciado?; O que é possível inicialmente antecipar sobre as intenções investidas do enunciado?	

<p>■Formulação de objetivos/caminhos para a realização da leitura e compreensão do enunciado em sua integralidade</p>	<p>■observação da organização composicional do gênero discursivo no qual se inscreve o enunciado proposto e de seu propósito comunicativo; observação dos elementos visuais e da relação que estabelece, com os elementos verbais; (possibilidade de) exploração dos hiperlinks; formulação de questões orientadoras para a leitura do enunciado em sua integralidade</p>
<p style="text-align: center;">➡ Perguntas orientadoras</p> <p>Você (re)conhece a organização composicional e o propósito comunicativo de uma notícia/reportagem?;Você costuma observar criticamente os textos que lê em língua materna em sua integralidade verbo-visual?; Para você, a observação desses elementos atua sobre a leitura e compreensão de textos em (F) LE?; Você formula questões para dar andamento à leitura?</p>	

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Em seguida, o terceiro procedimento de leitura aqui proposto se volta para a realização de uma leitura inferencial mais aprofundada, durante a qual se espera que o(a) aprendiz, articulando os conhecimentos até então (re)construídos e os conhecimentos prévios dos quais (já) dispõe em seu repertório de mundo e de experiências discursivo-sociais em língua materna, dê início ao processo de identificação de informações específicas sobre o assunto tratado no enunciado apresentado em (F)LE e observe criticamente os meios e modos utilizados pelo enunciador na construção de sentido do enunciado. Nesse momento da leitura, as inferências precisam alcançar a camada das mensagens subentendidas (MARCUSCHI, 2008) que subjaz o enunciado e o foco de ação pedagógica se concentra no avanço da interpretação e na observação crítica da construção multimodal que materializa o enunciado em sua integralidade, uma vez que neste “cada elemento não só significa mas também avalia” (VOLÓCHINOV, 2017, p.236).

Desse modo, o olhar crítico que o terceiro procedimento busca projetar sobre as escolhas multimodais que compõem o enunciado proposto como atividade de leitura se estende ainda aos tons valorativos e aos “discursos de representação” (CHARAUDEAU, 2018, p.26) que em seu interior são veiculados explicita e/ou implicitamente. Assim é que o terceiro momento da leitura tenciona levar o(a) aprendiz a penetrar cada vez mais o enunciado de FLE a partir –e para além— do que se encontra

materializado em sua superfície. “É uma leitura do que vai nas entrelinhas [...]” (MARCUSCHI, 2008, p.259).

Trata-se, portanto, de um procedimento de aprofundamento da leitura e do(s) objetivo(s) de compreensão proposto(s) no qual é preciso que se articule continuamente um inventário de informações e conhecimentos internos e externos ao enunciado. Nele se encontra investida a proposta de que o(a) aprendiz-leitor(a) além de conseguir localizar informações recuperáveis na materialidade (léxica, verbo-visual, composicional, etc.) do enunciado, consiga igualmente penetrar as camadas que o entretecem de modo a compreender a integralidade de seu sentido e de sua intencionalidade.

Em síntese, esse é um momento de leitura de natureza predominante crítico-inferencial “[...] na qual os leitores têm de trabalhar” (BAZERMAN, 2015, p.153) para construir sentido já que nele, o “modo de produção de sentido não se dá pela identificação e extração de informações [...] mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação” (MARCUSCHI, 2008, p.256). Assim, o terceiro procedimento se estrutura do seguinte modo:

Quadro 5 - Terceiro procedimento da sequência didática para atividades de leitura em FLE.

3º procedimento de leitura (leitura inferencial aprofundada)	
Propósitos	Ações didático-pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> ■ observação do enunciado proposto a partir das características constitutivas do gênero discursivo no qual ele se inscreve 	<ul style="list-style-type: none"> ■ estabelecimento de relação entre a composição organizacional que caracteriza os gêneros notícia e reportagem veiculados em plataformas digitais e a construção do enunciado proposto para atividade de leitura
<p>➡ Perguntas orientadoras</p> <p>A construção multimodal do enunciado proposto como atividade de leitura se mostra adequada ao propósito comunicativo no qual o enunciado se inscreve? Por quê (não)?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Observação e compreensão de partes específicas do enunciado; observação crítica dos elementos empregados na construção de sentido 	<ul style="list-style-type: none"> ■ (re)formulação de questões que visem a recuperação de informações específicas veiculadas no enunciado; observação e (re)formulação de hipóteses sobre as intencionalidades dos elementos

	multimodais empregados na construção de sentido do enunciado
➡ Perguntas orientadoras	
As hipóteses e antecipações iniciais que você construiu sobre a notícia/reportagem, proposta para leitura estão se confirmando ou é preciso revisá-las?; Quais informações trazidas no enunciado são de natureza objetiva?; quais informações podem ser compreendidas como subjetivas?; Há indícios de posicionamento do enunciador? Se sim, quais?	
■ Observação e identificação dos meios e modos utilizados na construção das ideias veiculadas no enunciado; capacidade de diferenciar relato de fatos e emissão de opiniões; observação de presença de tons valorativos	■ observação e identificação de indícios verbo-visuais que indiquem o propósito comunicativo e o tom valorativo assumido pelo enunciado(r), tais como: o uso de verbos dicendi na construção do enunciado noticioso; a seleção de palavras empregada pelo enunciador; o uso de imagens, de áudios e de cores para atrair a atenção/adesão do(a) leitor(a) para determinadas informações/ideias veiculadas no enunciado; o uso de hiperlinks que (nem sempre) disponibilizam informações complementares aquelas veiculadas no(s) enunciado(s) proposto(s) para leitura, etc.
➡ Perguntas orientadoras	
Quais recursos o enunciador utiliza objetivamente para construir o enunciado observado?; Quais recursos podem ser considerados subjetivos na construção do enunciado observado?; Quais argumentos expostos no enunciado são de natureza factual?; Quais evidências permitem que seja observada a presença de opiniões e/ou tons valorativos do enunciado(r)?	

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

O quarto procedimento de leitura proposto no presente trabalho se volta para a apreciação crítica do enunciado em (F)LE. Nele o posicionamento crítico previamente demandado na concretização do terceiro procedimento é aprofundado e o(a) aprendiz-leitor(a) é solicitado(a) a realizar apreciações sobre o enunciado observado, tendo em conta a integralidade de seus constitutivos multimodais e dos matizes ideológicos neles (re)velados. Neste momento da leitura o (a)aprendiz-leitor(a) traz sua voz para o diálogo proposto pelo enunciado à medida que se manifesta responsivamente seja refutando e/ou confirmando as “posições sociais avaliativas” (FARACO, 2009, p.73) que nele se encontram dispostas de modo explícito ou implícito.

Durante o momento pedagógico dedicado à apreciação crítica do enunciado proposto como atividade de leitura em FLE, no qual se joga luz sobre a responsividade

do(a) aprendiz-leitor(a), encontra-se vigente a ideia de que a leitura é uma obra social uma vez que ao solicitar uma resposta, seja esta de concordância ou refutação (FIORIN, 2018), um enunciado convoca o leitor a participar do diálogo com outros enunciados “que o precedem e que o sucedem na cadeia da comunicação” (FIORIN, 2018, p.36). Assim sendo, o quarto procedimento de leitura então proposto se compõe do seguinte modo:

Quadro 6 - Quarto procedimento da sequência didática para atividades de leitura em FLE.

4º procedimento de leitura (leitura crítico- responsiva)	
Propósitos	Ações didático-pedagógicas
<p>■Apreciação crítica da articulação dos elementos multimodais que compõem o enunciado proposto como atividade de leitura</p>	<p>■apreciação crítico-responsiva da intenção comunicativa e dos efeitos de sentido pretendidos na construção multimodal do(s) enunciado(s) apresentado(s); apreciação crítica das relações de sentido e das relações dialógicas que o enunciado propõe com o uso de hiperlinks</p>
<p>➡ Perguntas orientadoras</p> <p>De acordo com suas observações, a articulação dos elementos multimodais que compõem o enunciado se mostra (in)coerente?; Ela se mostra predominantemente informativa ou valorativa? Quais indícios justificam tal percepção?</p>	
<p>■ Apreciação crítica da dimensão histórico-social que atua sobre o enunciado; apreciação crítica da relevância social do tema do enunciado</p>	<p>■ apreciação crítica do contexto histórico-social no qual o enunciado se materializa e as relações que ele estabelece com o contexto social imediato do(a)s aprendizes</p>
<p>➡ Perguntas orientadoras</p> <p>Reunindo os conhecimentos prévios que você possivelmente já tinha sobre o assunto/fenômeno tratado e os novos elementos possivelmente trazidos pelo enunciado, qual sua percepção atual do tema e do momento histórico-social no qual ele se materializa? ; Embora o enunciado observado tenha sido publicado para leitore(a)s pertencentes as sociedades francófonas você, em sua condição de brasileiro(a) aprendiz de FLE, consegue estabelecer paralelos entre o assunto/fenômeno abordado no enunciado e seu contexto histórico-social imediato? ; O assunto/fenômeno abordado no enunciado observado durante a atividade de leitura está em pauta na sociedade brasileira? Se está sendo tratado, quais as similaridades e as diferenças de abordagem? Se não está sendo tratado, você acha que esse assunto/fenômeno deveria ser abordado em nossa sociedade? Por que (não)?</p>	

<p>■Apreciação crítica da abordagem do tema; observação e apreciação crítica dos pontos de vista e ou posicionamentos ideológicos (re)velados no enunciado</p>	<p>■apreciação crítica da abordagem do tema do enunciado a partir da observação crítica dos elementos multimodais que o constituem; exploração e apreciação crítica da construção discursiva do enunciado, de pontos de vista e de ideologias (des)veladas no enunciado propostos</p>
<p style="text-align: center;">➡ Perguntas orientadora</p> <p>Observando criticamente o enunciado proposto para leitura e considerando os elementos multimodais que o constituem e o gênero discursivo no qual ele se inscreve, você considera a abordagem do tema adequada ou inadequada ao propósito comunicativo do enunciado? Quais evidências podem justificar sua percepção? ; Há na construção do enunciado vestígios de pontos de vista e ou de posicionamentos ideológicos do enunciatador? Quais evidências podem justificar sua percepção?</p>	
<p>■Observação e apropriação dos elementos lexicais e dos modos de construção discursiva do enunciado em FLE</p>	<p>■apreciação e apropriação dos elementos linguísticos e dos modos de construção discursiva do enunciado no(s) momento(s) de responsividade do(s) aprendiz(es); compreensão e apropriação dos constitutivos da linguagem em FLE que estruturam o enunciado</p>
<p style="text-align: center;">➡ Perguntas orientadoras</p> <p>As expressões idiomáticas, os elementos lexicais e os modos de construção discursiva colocaram entraves à leitura e à compreensão do enunciado em FLE? Quais estratégias você usou para (tentar) compreender o enunciado em sua integralidade?; Os recursos multimodais empregados no enunciado ajudaram ou dificultaram sua atividade de leitura? Por quê?; No que concerne à aprendizagem de FLE, o enunciado proposto como atividade de leitura permite que você expanda o seu conhecimento linguístico? Permite que você expanda seu conhecimento social sobre o tema? Por quê (não)?; Nesse momento da leitura você se sente confortável para se apropriar das expressões, do léxico e ou dos modos discursivos que constroem o enunciado observado em FLE para expandir seu repertório linguístico-discursivo e construir seu discurso responsivo? Qual a relevância do tema trazido pela notícia/reportagem proposta como atividade de leitura para a sua vida (pessoal e ou coletiva) cotidiana? Quais outros assuntos estabelecem relações com o tema da notícia/reportagem lida?</p>	

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Dando prosseguimento ao quarto procedimento da sequência didática e não perdendo de vista o fato de que “toda compreensão é carregada de resposta [...] que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão ativa, que se expressa num ato real de resposta” (FIORIN, 2018, p.8), o quinto procedimento que compõe a sequência didática aqui proposta se volta para a responsividade ativa do leitor-aprendiz de FLE. Assim é que o

último procedimento adotado nas atividades de leitura em FLE se constitui do seguinte modo:

Quadro 7 - Quinto procedimento da sequência didática para atividades de leitura em FLE.

5º procedimento de leitura (expansão temático-discursiva)	
Propósitos	Ações didático-pedagógicas
■ Responsividade ativa	■ posicionamento crítico-responsivo (oral e ou escrito) sobre o assunto/evento social tratado no enunciado proposto como atividade de leitura
➡ Perguntas orientadoras	
<p>O assunto/fenômeno tratado no enunciado em FLE proposto como atividade de leitura se mostra socialmente relevante? Por quê (não)?; O assunto/ fenômeno tratado na notícia/reportagem proposta como atividade de leitura em FLE é exclusivamente de interesse da sociedade francófona ou extrapola seus limites (geográficos, culturais, linguísticos, etc.)?; O assunto/fenômeno tratado na notícia/reportagem proposta como atividade de leitura em FLE circula (ou circulou) nos veículos de informação da sociedade brasileira?; As informações trazidas pela notícia/reportagem observada em FLE altera(ra)m de algum modo o seu conhecimento (prévio) sobre o tema nela tratado?; O enunciado observado produz(iu) reações em você? Se sim, quais? O problema / a questão abordado(a) na notícia/reportagem observada leva você a refletir sobre sua própria condição cidadã ou sobre a condição cidadã de pessoas que estão em seu entorno? Por quê (não)?; Que propostas/ações (públicas e/ou privadas) você, em sua condição cidadã, elaboraria ou solicitaria visando minimizar ou sanar o(s) problema(s) abordado(s) na notícia/reportagem observada?; Que atitudes você pode adotar na prática em sua vida cotidiana para atenuar, ainda que minimamente, o(s) problema(s) abordado(s) na notícia/reportagem observada?</p>	
■ Expansão do tema	■ escolha/proposta de leitura, realizada pelo(a)s aprendizes, de enunciados (jornalísticos, artísticos, literários, etc.) que estabeleçam relações dialógicas com o enunciado jornalístico inicialmente proposto como atividade de leitura
➡ Perguntas orientadoras	
<p>Quais outras questões/ implicações sociais podem ser relacionadas ao tema da notícia/reportagem lida?; Como podemos responder, no plano das ações individuais e coletivas, à questão/ ao problema trazida(o) pela notícia/reportagem lida?; Que outros assuntos/fenômenos de interesse social estabelecem relações com o tema do enunciado proposto inicialmente como atividade de leitura?; Em quais instâncias sociais circulam os discursos relativos a esses assuntos/fenômenos que gravitam em torno do enunciado inicialmente observado?; Em quais outros gêneros discursivos os enunciados que abordam esses temas podem se materializar? Cite exemplos.</p>	

➡ Atividade final (expansão do tema)

Neste último momento da atividade que se volta para a expansão do tema, cada aprendiz é convocado(a) a selecionar e propor uma leitura em FLE de um enunciado cujo tema estabeleça relações dialógicas com o enunciado até então observado.

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Faz-se necessário observar que ainda que se organize buscando contemplar tanto o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas do aprendiz em (F)LE, quanto a possibilidade de que este a partir do reconhecimento de sua posição ativa de sujeito socio-histórico situado, seja capaz de atuar criticamente frente aos discursos que se vê – também durante a sua aprendizagem de língua estrangeira —“compelido a se posicionar, a responder” (FARACO, 2009, p.21), a sequência didática apresentada, longe de pressupor a possibilidade prescritiva de um trabalho pedagógico unidirecional e ritualizado, se delineia como apenas um dos caminhos possíveis a ser trilhado pelo(a) professor(a) nas atividades de leitura em (F)LE. Isso significa assumir, em última análise que, não tendo a rigidez como um pressuposto, ela é passível de (possíveis) adaptações e modificações que se voltem para o melhor interesse dos atores sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem de (F)LE que então se empreende.

3.4 A seleção de notícias e reportagens

A constituição do *corpus* da presente pesquisa se dá a partir da seleção de quatro documentos, duas notícias e duas reportagens veiculadas nas seguintes plataformas digitais francófonas: France24; Radio France Internationale (RFI); Radio Télévision Suisse (RTS) e Télévision France1 (TF1).

Primeiramente serão apresentadas as duas notícias e subsequentemente duas as reportagens selecionadas. Cada documento selecionado será acompanhado da síntese da sequência didática a ser (possivelmente) aplicada e ainda de um plano sugestivo de expansão temática.

3.4.1 Primeira notícia selecionada: L'OMS tire la sonnette d'alarme sur "l'épidémie" d'obésité qui frappe l'Europe ⁶⁷

A primeira notícia apresentada para ser proposta como atividade de leitura no ensino de FLE aborda a questão do aumento da obesidade no continente europeu. Trata-se de uma notícia publicada em 3 de maio de 2022 na plataforma francófona de notícias France24 juntamente com a Agence France Presse (AFP). Conforme se observa a seguir:

Figura 8 – 1ª Notícia : L'OMS tire la sonnette d'alarme sur "l'épidémie" d'obésité qui frappe l'Europe



The image shows a screenshot of a news article on the France 24 website. The article title is "L'OMS tire la sonnette d'alarme sur 'l'épidémie' d'obésité qui frappe l'Europe". The article is dated 03/05/2022 - 13:53. The main image shows two people walking away from the camera on a beach. One person is wearing a green jacket and the other is wearing a striped shirt and blue pants. Below the image, there is a caption: "Une femme aide une personne en surpoids, le 12 avril 2016, à Berck-sur-Mer, dans le nord de la France. © AFP (Archive)". The article text starts with: "En Europe, plus de 1,2 million de personnes meurent chaque année de surpoids et d'obésité, a alerté, mardi, l'Organisation mondiale de la santé dans un nouveau rapport. L'OMS pointe notamment la pandémie, à l'origine de changements néfastes dans les habitudes alimentaires et sportives." Below this, there is a sub-headline: "L'Europe souffre d'une 'épidémie' de surpoids. Dans un nouveau rapport publié mardi 3 mai, l'Organisation mondiale de la santé (OMS), s'inquiète de la rapide progression de l'obésité sur le Vieux Continent, responsable de plus de 1,2 million de décès par an." At the bottom of the article, there is a quote: "Les taux de surcharge pondérale et d'obésité ont atteint des proportions épidémiques dans toute la région et continuent de progresser", a déploré dans un communiqué la branche européenne de l'organisation qui regroupe 53 États." To the right of the article, there is an advertisement for "Maria Filó | Loja" featuring a woman in a white dress.

⁶⁷ A OMS faz soar o alarme sobre a "epidemia" de obesidade que atinge a Europa [tradução nossa]

En Europe, près d'un quart des adultes sont désormais obèses, rendant la prévalence de l'obésité plus élevée que dans toute autre région, à l'exception des Amériques, selon l'OMS.

Online

Maria Filó



Aucun pays de la région ne peut actuellement prétendre stopper la progression et l'ampleur du problème qui s'est révélée avec force lors de la pandémie de Covid-19 où le surpoids était un facteur de risque.

L'obésité liée à 13 types de cancer

"L'augmentation de l'indice de masse corporelle est un facteur de risque majeur de maladies non transmissibles, notamment les cancers et les maladies cardiovasculaires", a souligné le directeur de l'OMS Europe, Hans Kluge, cité dans le rapport.

Le surpoids et l'obésité seraient ainsi à l'origine de plus de 1,2 million de décès par an, représentant plus de 13 % des morts dans la région, selon l'étude.

L'obésité est cause d'au moins 13 types de cancer différents et susceptible d'être directement responsable d'au moins 200 000 nouveaux cas de cancer par an, selon l'OMS. "Ce chiffre devrait encore augmenter dans les années à venir", a prévenu l'organisation.

Les dernières données complètes disponibles, qui remontent à 2016, montrent que 59 % des adultes et près d'un enfant sur trois (29 % des garçons et 27 % des filles) sont en surpoids sur le Vieux continent. En 1975, à peine 40 % des adultes européens étaient en surpoids.

La prévalence de l'obésité chez les adultes s'est envolée de 138 % depuis cette date, avec une progression de 21 % entre 2006 et 2016.

Une politique de taxes et subventions

D'après l'OMS, la pandémie de Covid-19 a permis de prendre la mesure de l'impact de l'épidémie de surpoids dans la région.

Les restrictions (fermeture des écoles, confinement) ont parallèlement entraîné une augmentation de l'exposition à certains facteurs de risque qui influencent la probabilité qu'une personne souffre d'obésité ou de surpoids", a souligné Hans Kluge.

La pandémie est à l'origine de changements néfastes dans les habitudes alimentaires et sportives dont les effets, durables, doivent être inversés, a plaidé l'OMS.

"Les interventions politiques qui ciblent les déterminants environnementaux et commerciaux d'une mauvaise alimentation (...) sont susceptibles d'être les plus efficaces pour inverser l'épidémie", a-t-elle estimé.

Le résumé de la semaine



France 24 vous propose de revenir sur les actualités qui ont marqué la semaine

[Je m'abonne ▶](#)

Il convient également, selon elle, de taxer les boissons sucrées, subventionner les aliments bons pour la santé, limiter la commercialisation d'aliments malsains auprès des enfants et plébisciter les efforts pour encourager l'activité physique tout au long de la vie.

Avec AFP

SANTÉ OMS CANCER OBÉSITÉ

CONTENUS LIÉS

Journée mondiale contre l'obésité : un problème de taille pour les pays africains

DÉCOUVERTES

Une intelligence artificielle est capable de deviner le taux d'obésité d'un quartier en analysant ses immeubles

L'obésité des jeunes en forte progression en France

Fonte: FRANCE24. Disponível em: <https://www.france24.com/fr/europe/20220503-l-oms-tire-la-sonnette-d-alarme-sur-l-épidémie-d-obésité-qui-frappe-l-europe> Acesso em 3 de maio de 2022.

Na notícia veiculada na plataforma digital de informação contínua France24, se encontra posto o tema da obesidade bem como o conjunto de causas e consequências desse fenômeno de escala mundial.

A notícia é construída de modo multimodal, na qual, no plano da linguagem observa-se que texto escrito, imagem/foto, hiperlinks, cores, grifos, destaques em negrito, ícones (e propagandas) se colocam como modos de significação e convocam os/as aprendizes-leitores(as) a (re)reconstruir sentidos.

Já no plano da diversidade de contextos sociais, culturais e discursivos, parece ser possível dizer que a notícia não se limita ao território europeu. Pois ainda que para este ela volte sua atenção, o tema da obesidade é, na sociedade atual, universal, conforme indica a própria notícia em seu interior. Essa notícia foi escolhida para ser

trabalhada com aprendizes iniciantes. Ou seja, trata-se de um enunciado selecionado para aluno(a)s cujo conhecimento linguístico-discursivo da língua alvo estabelece correspondência com os níveis denominados A1 e A2 no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSEIL D'EUROPE, 2001). De acordo com o referido documento (CONSEIL D'EUROPE, 2001), quando situado no nível A1, o(a) aprendiz dispõe de um conhecimento linguístico limitado, mas é capaz de realizar tarefas que se vinculem às suas necessidades e interesses imediatos. Já o(a) aprendiz situado no nível A2, denominado pelo documento em questão (CONSEIL D'EUROPE, 2001, p.30) [tradução nossa] como “nível intermediário ou de sobrevivência”⁶⁸, tende a apresentar, em termos discursivos, “uma participação mais ativa, ainda que limitada[...]”⁶⁹ (CONSEIL D'EUROPE, 2001, p.32) [tradução nossa] e, não raramente, depende de assistência e intervenções. Assim sendo, a seleção dessa primeira notícia (buscou) leva(r) em conta às (possíveis) limitações de ordem linguístico-discursiva em FLE experimentadas pelo(a)s aprendizes-leitore(a)s, bem como a possibilidade de se favorecer a construção e expansão de conhecimentos em FLE.

Nessa ordem de ideias, a escolha de uma notícia que se volta para o tratamento de um assunto relativo à saúde, a hábitos alimentares, à prática de esportes, mudanças de hábitos sociais, etc. busca ir ao encontro das necessidades comunicativas do(a) aprendiz a partir da viabilização de aprendizagens —tanto de ordem linguística quanto de ordem discursiva— sobre temas pertencentes à vivências, a um só tempo, globais e locais.

Além das considerações expostas, a escolha desse enunciado parece(u) ser pertinente para o trabalho em sala de aula, uma vez considerado o contexto socio-histórico no qual ele é veiculado. Sendo o tema do enunciado “tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence” (VOLÓCHINOV, 2017, p.228), a notícia proposta aos/às aprendizes como atividade de leitura em sala de aula se encontra socio-

⁶⁸ « niveau intermédiaire ou de survie » (CONSEIL D'EUROPE, 2001, p.30)

⁶⁹ « une participation plus active, encore que limitée [...] » (CONSEIL D'EUROPE, 2001, p.32).

historicamente inserida do ano de 2022 e se materializa num momento em que a Organização Mundial de Saúde (OMS), observando o mundo sair da crise pandêmica imposta pela COVID 19, se volta(va) para as questões político-econômico-sociais decorrentes de mudanças de hábitos em nossa sociedade.

Ancorando-se nas condições sociais então vigentes, a inserção dessa notícia em sala de aula investe na hipótese de que a compreensão do tema do enunciado, considerado em sua realidade viva e em sua orientação social (BAKHTIN, 2016), (pode) facilita(r) a expansão do conhecimento linguístico-discursivo do(a) aprendiz de (F)LE. Afinal, conforme pontua Volóchinov (2017, p.231) “o tema é o *limite superior, real, do significar linguístico* [...]. A significação é o limite inferior do significar linguístico” [grifo do autor].

Assim é que, o enunciado proposto como atividade de leitura busca contemplar o arquivo de conhecimentos e experiências do qual o(a)s aprendizes-leitore(a)s (já) dispõem para que sejam capazes de, uma vez sensíveis ao seu tema que “ é singular e, tomado em uma ligação estreita com a situação histórica concreta” (VOLÓCHINOV, 2017, p.229), não apenas ampliar os conhecimentos linguístico-discursivos na língua em processo de aprendizagem (FLE), mas também de se posicionarem de modo crítico-responsivo frente aos enunciados que para eles/elas se apresentam na língua em via de aprendizagem.

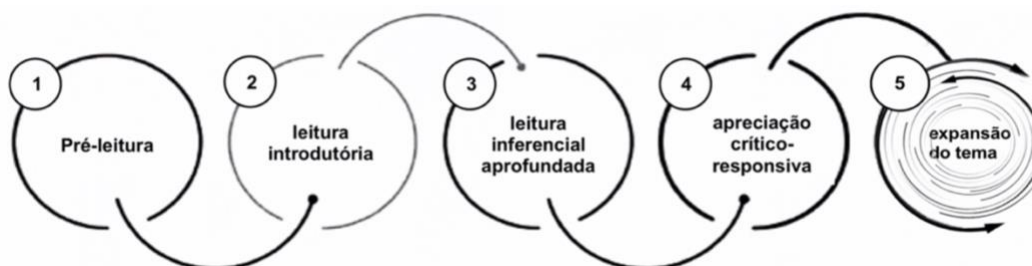
Conforme previamente abordado no presente trabalho, o gênero discursivo notícia é constituído a partir de algumas especificidades, tais como: cotemporalidade, ineditismo, concisão, etc. e com elas, ele estabelece vínculos composicionais (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017). No plano temático, isso significa dizer que a escolha de notícias para o trabalho em sala de aula se submete, incontornavelmente, às ocorrências — consideradas noticiáveis — vigentes na data e no momento em que se dá o acesso às plataformas digitais.

Assim sendo, embora estas se constituam como uma fonte de recursos para propostas didáticas voltadas para o uso dos gêneros discursivos da esfera jornalística, é preciso destacar que nem sempre os temas que nela circulam contemplam, a um só tempo, às necessidades, os interesses e os saberes prévios e situados do(a)s aprendizes-leitore(a)s. Diante disso, parece caber ao docente a realização de escolhas que melhor contemplem os interesses e as necessidades de seu público.

3.4.1.1 Aplicação da sequência didática proposta

Para a realização da atividade de leitura que se dá por intermédio da primeira notícia selecionada sob o título: *L'OMS tire la sonnette d'alarme sur "l'épidémie" qui frappe l'Europe*, adota-se na presente pesquisa, a sequência didática previamente apresentada e detalhada no decorrer desta seção, cuja síntese de seus procedimentos se dá do seguinte modo:

Figura 9 - Sequência didática para atividades de leitura em FLE - 1ª notícia.



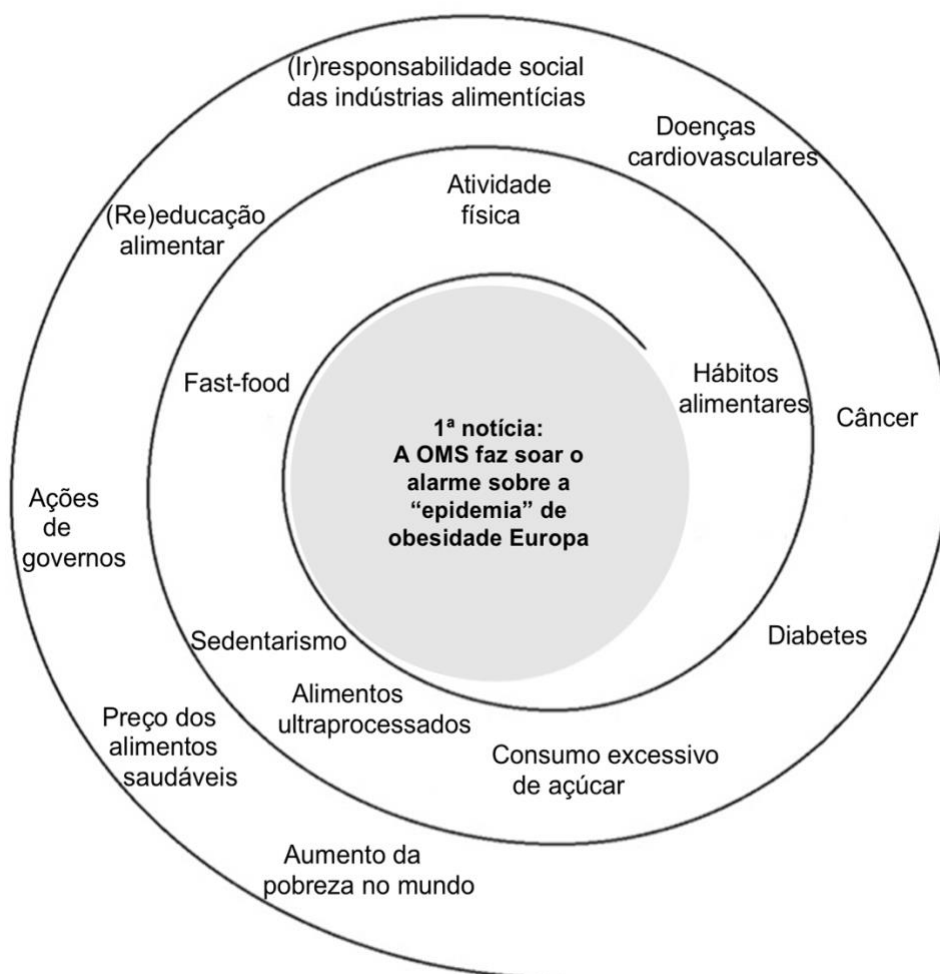
Fonte: Elaboração da autora, 2023.

3.4.1.2 Plano sugestivo de expansão temática

Apresenta-se aqui um plano sugestivo de expansão temática. Trata-se de um dispositivo complementar da sequência didática proposta nesta pesquisa que visa ampliar o tema abordado na primeira notícia selecionada. Nele se investe o propósito de propiciar ao (à) aprendiz-leitor(a) oportunidades de expansão temático-linguístico-discursiva na língua em vias de aprendizagem (FLE) por meio de atividades de leitura complementares que podem ocorrer tanto dentro quanto fora da sala de aula. Considera-

se nesta pesquisa que tal dispositivo, jogando luz sobre a condição dialógica dos enunciados que circulam em sociedade (BAKHTIN, 2016; FIORIN, 2018; FARACO, 2009), pode vir a promover não apenas a construção e expansão de discursos e saberes, mas também a autonomia do(a) aprendiz em relação a sua própria aprendizagem em FLE. A representação do plano sugestivo de expansão temática da primeira notícia se dá a partir do levantamento de questões subjacentes ao tema do enunciado observado, conforme se pode observar :

Figura 10- Plano sugestivo de expansão temática – 1ª notícia



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

3.4.2 Segunda notícia selecionada : Coca-Cola partenaire de la COP27: «la crédibilité du sommet est sapée», dit Greenpeace⁷⁰

Figura 11- 2ª Notícia selecionada: Coca-Cola partenaire de la COP27: «la crédibilité du sommet est sapée», dit Greenpeace



rfi

A la une Podcasts Par région

Direct MONDE Direct AFRIQUE

Home / Environnement

Coca-Cola partenaire de la COP27: «la crédibilité du sommet est sapée», dit Greenpeace

[f](#)
[t](#)
[w](#)
[s](#)
[r](#)

Publié le : 02/10/2022 - 13:12



Coca-Cola a été pointé comme «le plus grand pollueur de plastique au monde» par des audits. Ici, de la pollution plastique s'accumule sur le Nil, au Caire, le 29 septembre 2022, en Égypte où la COP27 se tiendra en novembre. © Amr Nabil / AP

Texte par : [RFI](#) [Suivre](#) 1 mn

L'Égypte, organisateur de la COP27, a dévoilé mercredi 28 septembre le sponsor officiel 27e conférence officielle de l'ONU sur le climat : le géant américain Coca-Cola. Le choix a été immédiatement critiqué par l'ONG de défense de l'environnement Greenpeace, qui a jugé « déconcertant » que « le plus grand producteur (...) de plastique au monde sponsorise une conférence sur le climat ».

⁷⁰ Coca-Cola parceira da COP27: “ a credibilidade da cúpula está minada” diz Greenpeace [tradução nossa].

Lors d'une cérémonie avec le ministère égyptien des Affaires étrangères, le géant américain des boissons Coca-Cola a été dévoilé comme sponsor officiel de la COP27, qui a lieu dans la ville égyptienne de Charm el-Cheikh, du 8 au 18 novembre.

Dans un communiqué de la COP27, Coca-Cola a déclaré vouloir « continuer à explorer les possibilités de renforcer la résilience climatique dans l'ensemble de ses activités », assurant que ce rendez-vous lui donnera « l'opportunité de continuer à travailler » pour la transformation de ses « chaînes de valeur ».



Dans un communiqué publié par l'ONG Greenpeace vendredi 30 septembre, le directeur de la campagne sur les océans John Hocevar s'est indigné d'une perspective « déconcertante », car Coca-Cola a été pointé comme « le plus grand pollueur de plastique au monde dans tous les audits mondiaux de l'initiative Break Free From Plastic, y compris au Kenya et en Ouganda ». D'autant plus que « 99 % du plastique est fabriqué à partir de combustibles fossiles ».

John Hocevar, directeur de la campagne sur les océans chez Greenpeace, s'indigne de l'annonce de Coca-Cola comme sponsor de la COP27.

PUBLICITÉ



► À lire aussi : **COP27: la question du financement au cœur des discussions**

“

C'est un peu déconcertant. Quelle est la logique d'avoir le plus grand producteur de pollution de plastique au monde qui sponsorise une conférence sur le climat? Coca-Cola produit 120 milliards de bouteilles en plastique à usage unique par an et nous savons que 99 % du plastique est fabriqué à partir de combustibles fossiles. Toutes ces bouteilles contribuent donc au changement climatique. Je suis sûr qu'ils estiment envoyer un bon signal en ayant comme partenaire une si grande entreprise. Mais pour moi cela sape la crédibilité d'un tel sommet lorsque vous avez un si grand pollueur comme sponsor. Donc cela me semble être une erreur. J'aimerais surtout voir Coca-Cola prendre ses responsabilités, et s'ils sont vraiment sérieux sur ce sujet, ils doivent le prouver par leurs actes et cela commence par mettre fin à l'utilisation des plastiques à usage unique.



John Hocevar, directeur de la campagne sur les océans chez Greenpeace, s'indigne de l'annonce de Coca-Cola comme sponsor de la COP27

Charlotte Cosset

ÉGYPTE

ENVIRONNEMENT

COP27

CLIMAT

CHANGEMENT CLIMATIQUE

ONU

INDUSTRIE

Fonte: Radio France Internationale (RFI). Disponível em: <https://www.rfi.fr/fr/environnement/20221002-coca-cola-partenaire-de-la-cop27-la-crédibilité-du-sommet-est-sapée-dit-greenpeace> Acesso em 2 de outubro de 2022.

A segunda notícia apresentada se volta para a COP27, *Conference of the Parties*. Trata-se de uma conferência climática realizada pela Organização das Nações Unidas desde o ano de 1995 que no ano de 2022 teve como sede a cidade de Sharm El-Sheikh no Egito. Inserido num contexto de intensificação das mudanças climáticas em escala global, o evento em questão, que tem como objetivo a avaliação e a planificação de medidas e ações capazes de reduzir os impactos negativos das mudanças climáticas e do aquecimento global, coloca sua credibilidade em questão ao ser patrocinado pela Coca-Cola, empresa multinacional considerada a maior produtora de plástico do mundo e, por conseguinte, responsável por uma produção anual de cerca de 15 milhões de toneladas de CO₂, conforme estima o Greenpeace (GREENPEACE, 2022). Trata-se de uma notícia publicada em 2 de outubro de 2022 na plataforma digital francófona de notícias Rádio France Internationale (RFI). Nela se encontra posta a contradição existente entre objetivos e urgências climáticas a serem tratadas no evento e os interesses comerciais antiecológicos de empresas que financeiramente o patrocinam.

Construída de modo multimodal, no plano da linguagem, essa notícia articula texto escrito, imagem/foto, áudio, cores, destaque em negrito, hiperlinks, ícones e propagandas, elementos que abrem vias múltiplas vias de construção de sentido para o(a) aprendiz-leitor(a) de FLE.

No plano da diversidade de contextos sociais, culturais e discursos, a notícia selecionada, que se volta para a COP27, evento, sediado no Egito, país que pertence ao continente africano, se mostra (presumidamente) de interesse universal à medida que trata de questões relacionadas ao meio ambiente.

O enunciado apresentado, que aborda a questão da poluição ambiental proveniente da produção e da não coleta de materiais plásticos praticadas por empresas consideradas as maiores poluidoras globais de materiais plásticos como a Coca-Cola, Pepsi-Co e Nestlé, além de tencionar a construção e expansão de conhecimentos dos aprendizes em FLE, busca ainda promover compreensões discursiva e socialmente responsivas (FARACO, 2009) sobre questões como: o consumo e o descarte

(ir)responsável de materiais; a produção e a duração de embalagens plásticas no planeta; a (não) reciclagem de materiais; a degradação do meio-ambiente; a poluição dos oceanos; o aquecimento global; a produção de alimentos e bebidas que acarretam prejuízos à saúde, etc.

Assim é que a notícia em questão foi selecionada para ser apresentada como atividade de leitura em FLE para aprendizes cujo conhecimento linguístico-discursivo da língua alvo estabelece correspondência com os níveis A2+ e B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSEIL D'EUROPE, 2001). De acordo com o referido documento, o nível A2+ é superior ao “nível intermediário ou de sobrevivência” (CONSEIL D'EUROPE, 2001, p.32), e nele se observa “uma participação mais ativa, ainda que limitada e acompanhada de ajuda”⁷¹(CONSEIL D'EUROPE, 2001, p.32)[tradução nossa]. Já o nível B1 é descrito como o nível no qual o (a) aprendiz — teoricamente já — consegue explicar a causa de um problema, “dar sua opinião sobre uma notícia, um artigo, uma exposição, uma discussão, uma entrevista, um documentário [...]”⁷²(CONSEIL D'EUROPE, 2001, p.32) [tradução nossa].

Buscando viabilizar a construção e a expansão de aprendizagens e repertórios linguístico-discursivo-sociais em FLE a partir de temas sociais de relevância e de intersecções locais (JUVIN; LIPOVETSKY, 2012; TRIVINHO, 2022), a escolha da notícia apresentada parece(u) ser interessante como atividade de leitura dado o contexto social no qual ela se materializa(va), a saber: momento em que autoridades mundiais, bem como agentes da sociedade civil se volta(va)m para a busca de possíveis respostas às mudanças climáticas, ao desmatamento recorde da Amazônia (INPE, 2022), à

⁷¹ «une participation plus active, encore que limitée et accompagnée d'aide» (CONSEIL D'EUROPE, 2001, p.32)

⁷² «donne son opinion sur une nouvelle, un article, un exposé, une discussion, un entretien, un documentaire[...]» (CONSEIL D'EUROPE, 2001, p.32)

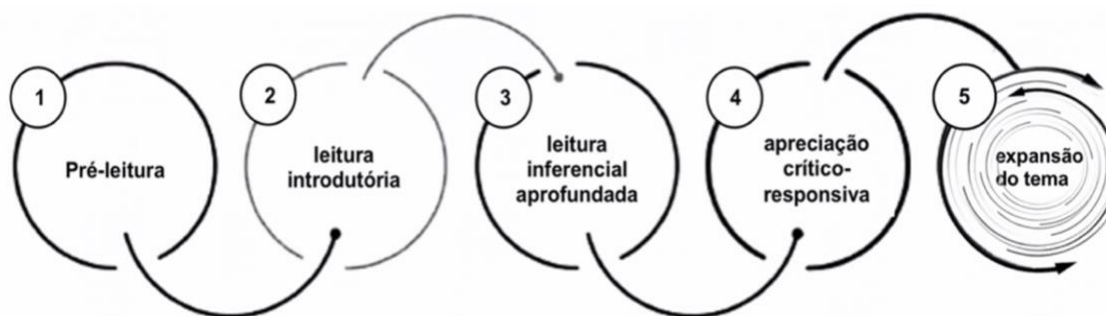
destruição de biomas e às consequências político-econômico-sociais que desses fenômenos resulta(va)m.

Desse modo, a inserção dessa notícia em sala de aula, que tem em conta as condições sociais então vigentes, investe na hipótese de que a compreensão do tema do enunciado, considerado em sua realidade viva e em sua orientação social (BAKHTIN, 2016), (pode) facilita(r) a expansão do conhecimento linguístico-discursivo do(a) aprendiz de (F)LE.

3.4.2.1 Aplicação da sequência didática proposta

Para a realização da atividade de leitura em FLE que se dá a partir da apresentação da segunda notícia selecionada sob o título: *Coca-Cola partenaire de la COP27: «la crédibilité du sommet est sapée», dit Greenpeace* emprega-se sequência didática:

Figura 12 - Sequência didática para atividades de leitura em FLE - 2ª notícia.



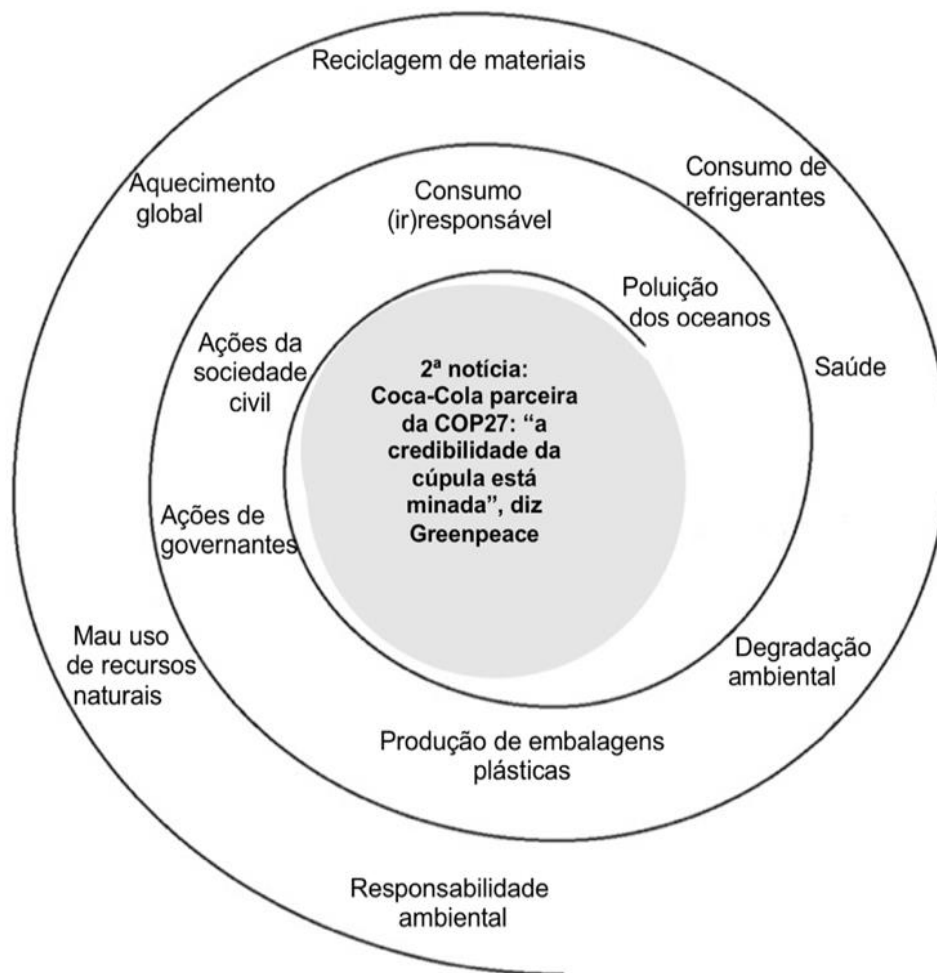
Fonte: Elaboração da autora, 2023.

3.4.2.2 Plano sugestivo de expansão temática

Apresenta-se aqui um plano sugestivo de expansão temática que visa ampliar o tema abordado na segunda notícia selecionada: *Coca-Cola partenaire de la COP27: «la crédibilité du sommet est sapée», dit Greenpeace*, bem como levar o(a)

aprendiz à percepção das relações dialógicas existentes entre os enunciados que circulam em nossa sociedade. A representação do plano sugestivo de expansão temática da segunda notícia se dá a partir do levantamento de questões subjacentes ao tema do enunciado observado, conforme se pode observar :


Figura 13 - Plano sugestivo de expansão temática – 2ª notícia.



Fonte: Elaboração da autora, 2023

3.4.3 Primeira reportagem selecionada : Au Ghana, les fripes importées depuis l'Occident sont sources de pollution⁷³

Figura 14 - 1ª Reportagem selecionada: Au Ghana, les fripes importées depuis l'Occident sont sources de pollution



Se connecter | S'inscrire

ma **RTS** INFO | SPORT | CULTURE | PLAY RTS | AUDIO | TV | PROGRAMME TV | RECHERCHER

RTS Info

INFO | EMISSIONS TV | RADIO | PODCASTS | UKRAINE | SUISSE | PLUS | Rechercher

Monde Modifié le 5 janvier 2022 à 22:49

Au Ghana, les fripes importées depuis l'Occident sont source de pollution

Le Ghana croule sous les vêtements venus d'Occident et n'arrive pas à enrayer cette pollution alimentée par des associations / 19h30 / 2 min. / le 5 janvier 2022

Une partie non négligeable des vêtements usagés portés en Occident finit en Afrique. Au Ghana, ces dons acheminés via des associations caritatives sont devenus une source de pollution toxique pour les habitants. Reportage.

Appelés mitumba (ballots) au Kenya, obroni wawu (vêtements d'hommes blancs morts) au Ghana et salaula (choisir en fouillant) en Zambie, les vêtements usagés importés d'Occident sont souvent accusés d'être à l'origine du faible niveau de fabrication de vêtements nationaux en Afrique, ainsi qu'une source de pollution.

Au Ghana, près de 160 tonnes de vêtements arrivent chaque jour. Des habits usagés et donnés à des associations en Europe ou aux États-Unis, envoyés par des entreprises internationales de recyclage. Dans la capitale Accra, des milliers de vêtements s'entassent, formant des dunes artificielles – certaines hautes de plus de vingt mètres.

Fripes inutilisables

Vidéos et audio

Le Ghana croule sous les vêtements venus d'Occident et n'arrive pas à enrayer cette pollution alimentée par des associations

19h30
Le 5 janvier 2022 à 19:30

Le Ghana croule sous les vêtements venus d'Occident et n'arrive pas à enrayer cette pollution alimentée par des associations

19h30
Le 5 janvier 2022 à 19:30

⁷³ Em Gana, as roupas de segunda mão importadas do Ocidente são fonte de poluição [tradução nossa].

Toute une économie s'est développée dans le pays autour de la fripe, comme au marché de Kantamanto, où les habits sont vendus au kilo. Le problème? La plupart des habits sont inutilisables. "Certains vêtements ne valent rien et sont bons à jeter à la poubelle. Personne ne veut acheter ça... Ce qui fait qu'à la fin de la journée, je suis perdante", explique une vendeuse devant son étal.

>> Lire aussi : [Le bananier pourrait devenir le textile naturel du futur, selon une étude](#)

Les invendus partent à la décharge: au Ghana, près de 70 tonnes de vêtements sont brûlés chaque jour. Symbole de la surconsommation occidentale, la pollution générée par ces feux constitue une menace pour la santé des habitants, en plus d'être une catastrophe écologique.

"Nous brûlons ces vêtements car nous n'en avons pas besoin, mais il y en a toujours plus qui sont importés. La pollution engendrée nous rend malades, nous donne de la fièvre et des maux de tête", témoigne un habitant du quartier.

Freiner la pollution

Liz Ricketts est une ancienne styliste américaine qui a créé l'ONG "The Or Foundation". Fondée en 2009, l'association promeut un recyclage éthique de ces fripes, tout en essayant de réduire la pollution textile.



Vidéos et audio



Le Ghana croule sous les vêtements venus d'Occident et n'arrive pas à enrayer cette pollution alimentée par des associations

19h30

Le 5 janvier 2022 à 19:30



Le Ghana croule sous les vêtements venus d'Occident et n'arrive pas à enrayer cette pollution alimentée par des associations

19h30

Le 5 janvier 2022 à 19:30



[Ver mais no Instagram](#)

♥ 1.261 curtidas
🗒

theorispresent

How many Black Friday deals will end up like this?

Clip 1: Container loads of secondhand clothing being burnt because it arrived too moldy and dirty to be resold. Importers here in Ghana must destroy (burn) unsellable goods in order to make an insurance claim.

Clip 2: An informal dumpsite comprised of ~60% secondhand clothing waste. The dumpsite is often burnt to stop clothing and e-waste from toppling over into the river.


Clip 3: Tangled masses of secondhand clothing waste washing up on Accra's beaches.

Donate to The Secondhand Solidarity Fund to support the people most impacted by Big Fashion's Excess.

Ver todos os 31 comentários


Adicione um comentário...

Vidéos et audio



Le Ghana croule sous les vêtements venus d'Occident et n'arrive pas à enrayer cette pollution alimentée par des associations

19h30
Le 5 janvier 2022 à 19:30



Le Ghana croule sous les vêtements venus d'Occident et n'arrive pas à enrayer cette pollution alimentée par des associations

19h30
Le 5 janvier 2022 à 19:30

"Cela va prendre des années pour que ces vêtements se dégradent... Pendant ce temps, des microfibres nocives et toxiques sont libérées dans l'environnement. Ce que les gens doivent comprendre, c'est que ces déchets rendent visible un problème qui existe dans leur placard. Nous devons prendre nos responsabilités et changer notre mode de consommation", analyse-t-elle.

Autre conséquence du marché: l'impact sur l'économie locale de l'habillement, le commerce de fripes détruisant de nombreux emplois. Certains pays africains n'ont pas hésité à prendre des mesures, comme au Rwanda, où l'importation de vêtements est surtaxée et les fripes interdites d'importation. La Communauté d'Afrique de l'Est (CAE), un groupement économique régional, a décidé d'interdire complètement l'importation de vêtements usagés depuis 2019.

Sujet TV : Delphine Gianora
Adaptation web : Sarah Jelassi

Publié le 5 janvier 2022 à 21:34 - Modifié le 5 janvier 2022 à 22:49

À consulter également

			
<p>Le World Economic Forum promeut l'investissement humanitaire</p> <p>Monde Le 25 janvier 2020</p>	<p>La quasi-totalité des vieux vêtements collectés est à nouveau utilisée</p> <p>Economie Le 20 avril 2016</p>	<p>Texaid publie son premier rapport de gestion, avec des chiffres en hausse</p> <p>Economie Le 25 juillet 2019</p>	<p>Un pilier de la "Françafrique" aurait payé les costumes de François Fillon</p> <p>Monde Le 17 mars 2017</p>

Fonte: Radio Télévision Suisse (RTS). Disponível em: <https://www.rts.ch/info/monde/12767048-au-ghana-les-fripes-importees-depuis-loccident-sont-source-de-pollution.html> Acesso em 5 de janeiro de 2022.

A primeira reportagem selecionada se volta para a questão da poluição gerada pelo descarte de roupas de segunda mão que os países ocidentais, sobretudo países europeus, enviam para os países do continente Africano. Trata-se de uma reportagem veiculada em 5 de janeiro de 2022 na plataforma francófona de informação : Radio Télévision Suisse (RTS), de autoria de Delphine Gionara e de adaptação web de Sarah Jelassi. Nela se encontra posta a questão da sociedade de consumo excessivo (JUVIN, LIPOVETSKY, 2012), da poluição causada pela indústria da moda rápida e descartável: a fast-fashion, bem como as consequências político-econômico-socio-ambientais resultantes de um *modus vivendi* cada vez mais orientado pelo e para o consumismo.

Em sua construção multimodal, a primeira reportagem selecionada, no plano da linguagem, se compõe a partir de texto escrito, imagem em movimento/vídeo, áudio, cores, hiperlinks, destaque em negrito e ícones. No plano da diversidade social, cultural e discursiva, a reportagem que então se propõe como atividade de leitura, que aborda o tema do excesso de consumo dos países ocidentais, parece se colocar como universal. Isso porque ainda que em seu título a reportagem se limite à menção aos países

ocidentais, em seu interior, se encontra posto o fenômeno da proliferação das indústrias de fabricação de roupas na China e as consequências econômico-socio-ambientais que dele se desdobram.

A reportagem apresentada foi escolhida para ser trabalhada com aprendizes cujo conhecimento linguístico-discursivo em FLE permite um trabalho pedagógico voltado para a compreensão e exploração do enunciado — e da responsividade que dele emerge — para além de seu funcionamento interno, ou seja, em sua dimensão e valoração social (VOLÓCHINOV, 2017). Assim, o conhecimento solicitado para a realização da atividade de leitura do enunciado proposto estabelece correspondência com o nível denominado B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSEIL D'EUROPE, 2001). Trata-se de um nível descrito no referido documento como avançado ou utilizador independente no qual se espera que o (a) aprendiz que nele se situa (já) disponha de um repertório discursivo que o(a) permita compreender as nuances e os efeitos de sentido investidos nos enunciados que circulam em nossa sociedade, bem como a estes responder criticamente.

Em síntese, quando situado no nível B2, o(a) aprendiz de FLE, já dispendo de um repertório linguístico assaz amplo, supostamente já “desenvolve uma argumentação defendendo ou refutando um determinado ponto de vista [...]; expõe um problema [...]; se interroga sobre as causas, as consequências, as situações hipotéticas [...]; expressa claramente seu ponto de vista” (CONSEIL D'EUROPE, 2001, p.33) [tradução nossa]⁷⁴ sobre assuntos — a um só tempo globais e locais — postos em discussão em FLE. Assim é que a seleção da primeira reportagem busca favorecer a construção e expansão linguístico-discursiva do(a)s aprendizes de FLE a partir de um enunciado que permite a observação de um amplo conjunto de questões que se vinculam aos hábitos de

⁷⁴ «développe une argumentation en défendant ou en accablant un point de vue donné [...]; expose un problème[...] s'interroge sur les causes, les conséquences, les situations hypothétiques[...] exprime clairement son point de vue [...] » (CONSEIL D'EUROPE, 2001, p.33).

consumo de nossa sociedade que, cada vez mais intensificados, vão de encontro às urgências ambientais atuais.

Nesse sentido, para além das aprendizagens linguístico-discursivas tencionadas, a escolha dessa reportagem para atividade de leitura em FLE investe ainda na possibilidade de se levar os (as) aprendizes à reflexão crítica de seus próprios hábitos de consumo. É desse modo que, uma vez considerado o contexto histórico-social no qual é vinculado, a escolha desse enunciado, parece(u) ser pertinente para o trabalho em sala de aula dada a amplitude e o alcance político-econômico-social de seu tema.

3.4.3.1 Aplicação da sequência didática proposta

Para a realização da atividade de leitura que se dá a partir da apresentação da primeira reportagem selecionada sob o título: *Au Ghana, les fripes importées depuis l'Occident sont sources de pollution*, coloca-se em ação a seguinte sequência didática:

Figura 15 - Sequência didática para atividades de leitura em FLE – 1ª reportagem



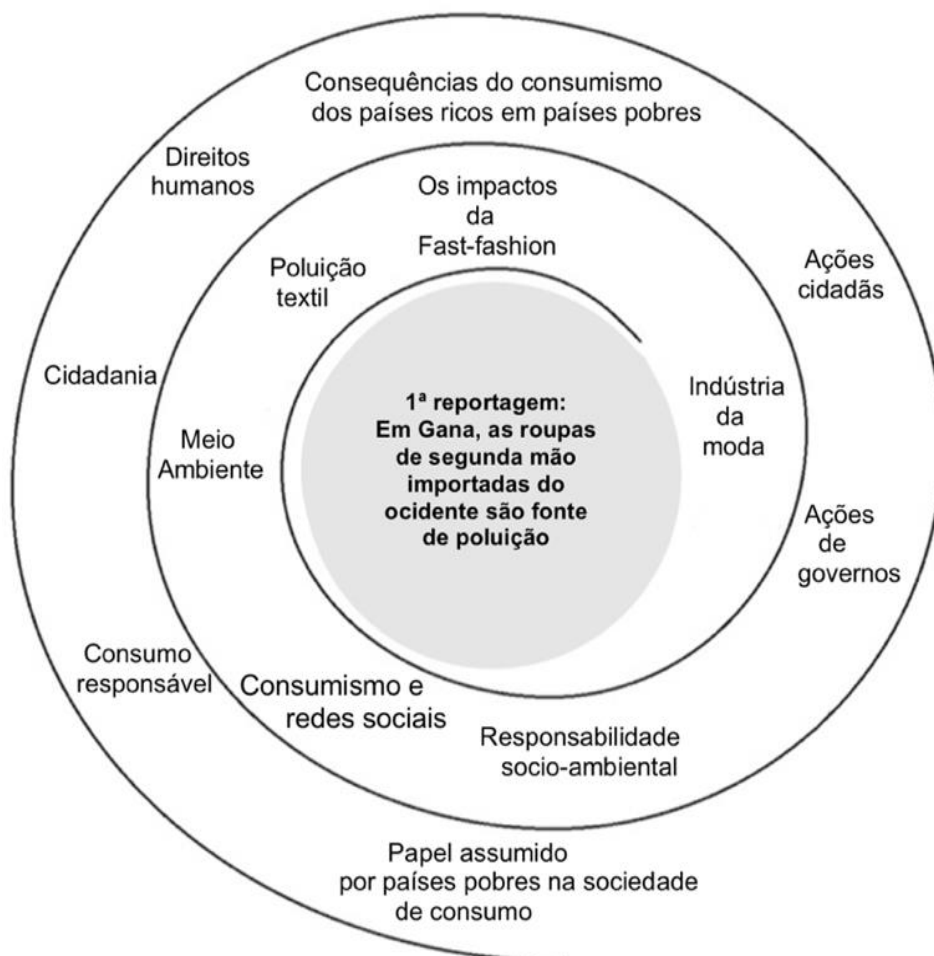
Fonte: Elaboração da autora, 2023.

3.4.3.2 Plano sugestivo de expansão temática

Apresenta-se aqui um plano sugestivo de expansão temática que visa expandir o tema abordado na primeira reportagem selecionada: *Au Ghana, les fripes importées depuis l'Occident sont sources de pollution*, bem como levar o(a) aprendiz à percepção das relações dialógicas existentes entre os enunciados que circulam em nossa sociedade. A representação do plano sugestivo de expansão temática da primeira

reportagem se dá a partir do levantamento de questões subjacentes ao tema nela tratado, conforme se pode observar a seguir :

Figura 16 - Plano sugestivo de expansão temática – 1ª reportagem



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

3.4.4 Segunda reportagem selecionada : Fracture numérique: un quart des personnes âgées peinent à accéder à leurs droits.⁷⁵

⁷⁵ Fosso digital: un quart des personnes âgées tem dificuldades para ter acesso aos seus direitos [tradução nossa].

Figura 17- 2ª Reportagem selecionada: Fracture numérique: un quart des personnes âgées peinent à accéder à leurs droits.



- DISCRIMINATIONS - À l'occasion de la journée internationale des personnes âgées ce vendredi 1er octobre, la Défenseure des Droits alerte sur les difficultés de certains seniors à remplir leurs démarches administratives, faute de maîtriser les outils numériques notamment.

Partager 

Près d'une personne âgée de plus de 65 ans sur quatre se heurtent à des difficultés pour réaliser des tâches administratives : c'est le constat dressé par la Défenseure des Droits Claire Hédon, qui publie ce vendredi 1er octobre un [nouvel état des lieux](#) des discriminations subies par les seniors, à l'occasion de la journée mondiale des personnes âgées. Le rapport s'appuie sur une enquête téléphonique menée auprès de plus de 2500 personnes âgées de 65 ans ou plus vivant à domicile ainsi que 15 aidants.

Ce sont surtout les seniors en situation de dépendance et de précarité financière qui peinent à engager et mener à bout leurs démarches. Mais aussi ceux en fracture numérique, une situation définie comme de "l'illectronisme" par l'autorité indépendante. Au total, 30% des personnes interrogées indiquent ne pas disposer d'un accès Internet chez eux, "proportion qui augmente fortement avec l'âge", précise l'étude : 21% des 65-74 ans sont concernés, contre 38% des 75-84 et 53% des 85 ans ou plus. Quant à ceux qui disposent d'une connexion, ils ne possèdent pas



Personnalisez votre expérience TF1 Info

et créez votre JT rien que pour vous.



plus. Quant à ceux qui disposent d'une connexion, ils ne possèdent pas toujours "les compétences numériques de base", comme envoyer des courriels ou consulter des comptes en ligne, indique le communiqué de presse.

Dématérialisation des démarches

Un "sentiment d'exclusion" renforcé par la dématérialisation des démarches avec les services publics, comme la déclaration des impôts par exemple : les personnes âgées ont de moins en moins la possibilité de contacter et dialoguer directement et en physique avec quelqu'un. Certains soulignent aussi des informations mauvaises ou manquantes, mais aussi la fermeture des agences de proximité.

"Je pense qu'ils souffrent de ne pas avoir d'interlocuteur en face d'eux qui les aide, les rassure ou valide ce qu'ils font", déplore l'un des aidants interrogés dans le communiqué, ajoutant que les seniors craignent de faire "une bêtise" dans leurs démarches. D'autant qu'une personne âgée sur quatre ne dispose d'aucune aide pour mener ces tâches de la part de son entourage. Selon le dernier Baromètre du numérique, si la navigation sur Internet sur un téléphone mobile s'est accrue chez les sexagénaires et les retraités (21% de plus entre 2019 et 2020), 40% des plus de 70 ans se déclarent encore peu ou pas du tout compétents pour se lancer dans les démarches administratives en ligne.

Ces difficultés peuvent vite les décourager, puisque plus d'un senior sur sept déclare avoir abandonné ses démarches après avoir rencontré des problèmes administratifs. Ceux qui auraient le plus besoin de ces démarches sont ceux qui les arrêtent le plus vite : les personnes âgées déclarant des difficultés financières abandonnent deux fois plus fréquemment les démarches que les personnes se déclarant à l'aise financièrement.

Le sujet avait déjà été abordé en 2019 par l'autorité, qui s'inquiétait déjà du phénomène du tout numérique : un tiers des Français s'estimaient alors peu ou pas compétent pour utiliser un ordinateur. Parmi eux, des personnes devant pourtant toucher des allocations et engager des démarches, comme les personnes âgées.

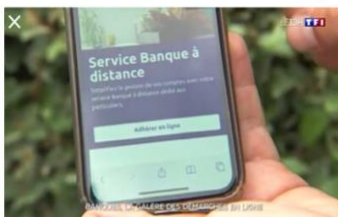


Personnalisez votre expérience TF1 Info

et créez votre JT rien que pour vous.

Un âgisme subi sans le savoir

Plus largement, "30% des personnes âgées de 65 ans ou plus déclarent avoir été témoin de discriminations liées à l'âge avancé au cours de leur vie et 17% indiquent en avoir été victime au cours des cinq dernières années", ajoute le communiqué de presse de l'autorité. Seules 12% des interrogés se sont engagés dans un recours contentieux, tandis qu'une personne sur cinq décide de ne rien dire - des taux "préoccupants", selon l'autorité.



Ce sont surtout dans les transports publics, dans les relations avec les services publics ou au contact de services privés, comme les banques ou les assurances, que ces discriminations, recoupées sous le terme d'"*âgisme*", ont été observées. Rarement uniquement liées à l'âge, ces situations d'inégalité découlent aussi de critères de genre, d'origine, de santé et de niveau économique, dessinant ainsi une "*intersectionnalité des discriminations*", note le rapport.

LIRE AUSSI

[Isolement extrême : 500.000 personnes âgées "en situation de mort sociale"](#)

[Personnes âgées : un plan pour favoriser le maintien à domicile](#)

Mais ces situations seraient "*trop souvent banalisées*" par les concernés eux-mêmes, sous-estimées en particulier par les plus âgés et les plus isolés. "*Par manque d'information, de sensibilisation ou encore d'accompagnement, les discriminations dont font l'objet les plus de 65 ans peinent à être pleinement reconnues*", estime l'autorité dans le communiqué. D'autant que la crise sanitaire a pu renforcer les discours stigmatisants à l'égard de cette classe d'âge, ajoute l'étude, puisque près d'un quart des personnes interrogées ont eu le sentiment d'être isolées au cours de la période.

La Défenseure des Droits appelle ainsi à "*la nécessité d'opérer un changement de regard sur le grand âge*", indique le communiqué. En France, 13,4 millions de personnes se situent dans cette tranche d'âge au 1er janvier 2020, soit un habitant sur cinq. "*D'ici à 2070, elles devraient représenter près d'un tiers de la population totale*", prédit l'étude.

ML

A lire aussi

Recommandé par Outbrain



Personnalisez votre expérience TF1 Info

et créez votre JT rien que pour vous.



Commencez à investir dans des entreprises comme Amazon, Netflix ou d'autres



Top Invest Advisor

Fonte: Télévision Française 1 (TF1). Disponível em: <https://www.tf1inf.fr/societe/fracture-numerique-les-personnes-agees-peinent-a-acceder-a-leurs-droits-alerte-la-defenseure-des-droits-2197780.html> Acesso em 1 de outubro de 2021.

A segunda reportagem selecionada para ser proposta como atividade de leitura em FLE aborda o tema do iletronismo, ou analfabetismo digital, fenômeno de extensão mundial que faz com que, na França, cerca vinte e cinco por cento da população idosa tenha dificuldades de acesso aos seus direitos dado o processo de desmaterialização dos serviços públicos. Trata-se de uma reportagem de autoria de G Frixon e C.Olive, La Montagne (ML), veiculada em um de outubro de 2021 na plataforma francófona de informação: Télévision Française 1 (TF1), sob o título: *Fracture numérique: un quart des personnes âgées peinent à accéder à leurs droits.*

Em sua constituição multimodal, a primeira reportagem selecionada, no plano da linguagem, se estrutura a partir da articulação de texto escrito, imagem em movimento/vídeo, áudio, cores, grifos e hiperlinks. No plano da diversidade social, cultural e discursiva, a reportagem que então se propõe como atividade de leitura e que aborda o tema do iletrismo, da exclusão digital e do processo de digitalização de serviços públicos e privados se colocam como fenômenos histórico-político-econômico-sociais de escala mundial.

Responsiva ao momento histórico-social no qual se materializa, a reportagem selecionada, publicada no ano de 2021, joga luz sobre a dificuldade de parte da sociedade francesa para ter acesso aos seus direitos cidadãos devido à questões de econômico-político-geográficas que se colocam como entraves para a aquisição de ferramentas tecnológicas, para a contratação de — e acesso a — serviços que permitem conectividade, bem como para a promoção e expansão do letramento digital do(a)s cidadã(o)s. Com efeito, a reportagem realça o fato de que o mesmo Estado que (tende a) se digitaliza(r) e muda(r) os meios e modos do seu funcionalismo para o(a)s cidadã(o)s incluso(a)s na sociedade digital, (tende a) se desmaterializa(r) para aquele(a)s que de tal sociedade se encontram digitalmente excluído(a)s, de modo parcial ou integral.

Atenta à necessidade de reconhecimento e ou de inserção situacional do(a)s aprendizes frente aos enunciados que para ele(a)s são apresentados como atividade de leitura em FLE, a seleção da segunda reportagem, que se volta para a observação do iletronismo especificamente na sociedade francesa, parece permitir que os (as) aprendizes estabeleçam pontos de contato entre o contexto de exclusão digital francês e o brasileiro. Isso porque no Brasil, também durante o ano de 2021, muito(a)s brasileiro(a)s perceberam sua própria exclusão digital —total ou parcial— durante o período de pandemia da COVID 19. A sociedade brasileira pôde ver que um número expressivo de estudantes, majoritariamente de escola pública, pertencentes às camadas sociais desfavorecidas da sociedade, não conseguiu dar prosseguimento em suas atividades escolares devido à falta de recursos tecnológicos, como: computador, internet, etc. De modo semelhante, durante o processo de cadastramento para o recebimento do auxílio emergencial, ajuda financeira advinda do governo federal que visava proteger socialmente as pessoas em situação de vulnerabilidade devido à pandemia então vigente, muito(a)s brasileiro(a)s também não dispunham de recursos tecnológicos para a realização do cadastro em questão. Desse modo, a inserção dessa reportagem em sala de aula de FLE considera(va) a possibilidade de o(a)s aprendizes, partindo da observação de vivências em seu entorno imediato, estabelecerem relações entre a realidade social de parte da sociedade francesa e aquela de parte da sociedade brasileira num mesmo momento histórico-social.

Dada a dimensão do problema da exclusão digital ao qual parte significativa da população mundial, e não apenas francesa nem apenas idosa, se encontra submetida numa sociedade cada vez mais movida por inovações tecnológicas, a segunda reportagem apresentada foi selecionada para ser proposta como atividade de leitura para aprendizes considerados de nível avançado cujo conhecimento linguístico-discursivo em FLE estabelece correspondência com o nível denominado C1, nível de autonomia, do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSEIL D'EUROPE, 2001). Isso significa dizer que quando situado(a) no referido nível, o(a) aprendiz de FLE, teoricamente, (já) demonstra ter domínio de um amplo repertório lexical, tem acesso à

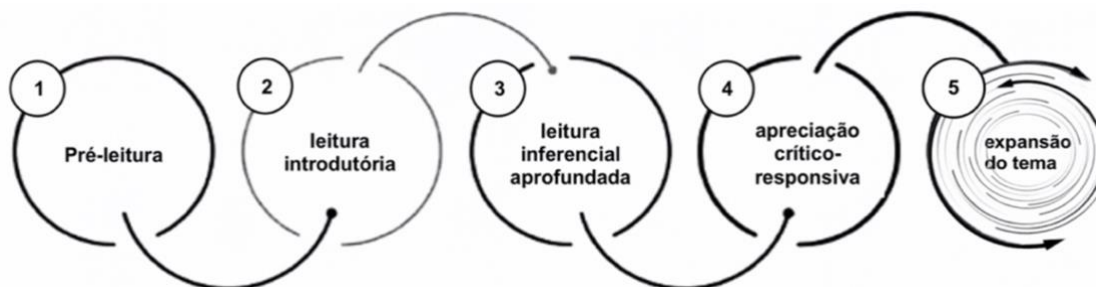
— e compreende — uma ampla gama de discursos e temas que circulam em sociedade e a estes é capaz de responder/intervir criticamente (CONSEIL D'EUROPE, 2001). Para os propósitos investidos na seleção de atividades da presente pesquisa, espera-se ainda que o(a) aprendiz situado(a) nesse nível se coloque em condição de reconstruir os possíveis efeitos de sentidos pretendidos pelo enunciado(r), e as ideologias investidas no enunciado sem grandes dificuldades.

Nessa ordem de ideias, conforme expresso durante a apresentação dos três enunciados precedentes, igualmente selecionados como atividades de leitura em FLE, a seleção da segunda reportagem aqui apresentada busca favorecer a construção e a expansão dos conhecimentos do(a)s aprendizes em FLE a partir de um enunciado que, contemplando, direta ou indiretamente, um amplo conjunto de questões que subjaz o tema do iletronismo, pode vir a potencializar a possibilidade de aprendizagens, construções e expansões de repertórios linguístico-discursivo-sociais.

3.4.4.1 Aplicação da sequência didática proposta

Para a realização da atividade de leitura que se dá a partir da apresentação da segunda reportagem selecionada sob o título: *Fracture numérique: un quart des personnes âgées peinent à accéder à leurs droits*, emprega-se sequência didática:

Figura 18 - Sequência didática para atividades de leitura em FLE – 2ª reportagem



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

3.4.4.2 Plano sugestivo de expansão temática

Um plano sugestivo de expansão temática é aqui apresentado visando expandir o tema abordado na segunda reportagem selecionada: *Fracture numérique: un quart des personnes âgées peinent à accéder à leurs droits*, bem como viabilizar a possibilidade de que o(a) aprendiz perceba as relações dialógicas existentes entre os enunciados que circulam em nossa sociedade. A representação do plano sugestivo de expansão temática da segunda reportagem proposta nesta pesquisa se dá a partir do levantamento de questões subjacentes ao tema nela tratado, conforme se pode observar a seguir :

Figura 19 - Plano sugestivo de expansão temática – 2ª reportagem



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

CONCLUSÃO

Tentando buscar alternativas ao uso de materiais didáticos atualmente disponibilizados para o ensino de FLE e as limitações que nele se encontram postas, a saber: enunciados desatualizados, parcial ou integralmente inautênticos, não preservados em sua integralidade, não contemplativos da linguagem em seus múltiplos modos de manifestação nem da diversidade cultural, étnica e social constitutiva de nossa sociedade e cujas atividades propostas se direcionam, em grande medida, para a observação de elementos sistêmicos da língua estrangeira para a qual se voltam, esta pesquisa considerou a hipótese de que os gêneros discursivos jornalísticos reportagem e notícia, veiculados em plataformas digitais francófonas, poderiam se colocar como um caminho pedagógico não apenas para que os(as) aprendizes pudessem se apropriar dos elementos estruturais da língua em vias de aprendizagem, mas sobretudo para que nela ele(a)s fossem capazes de construir e ou expandir competências de leitura e repertórios discursivos. Assim, nesta pesquisa, que teve como tema o uso de gêneros discursivos midiáticos no ensino de leitura de francês língua estrangeira (FLE), foi apresentada uma proposta de atividades de leitura a partir de notícias e reportagens veiculadas em plataformas digitais francófonas. O objetivo deste trabalho foi, portanto, propor atividades de leitura em sala de aula que contemplassem a linguagem em sua multiplicidade de modos, a partir do uso dos gêneros discursivos notícias e reportagens veiculados em plataformas digitais francófonas, ou seja, a partir de enunciados autênticos, atuais e socialmente relevantes para aprendizes de FLE. Os objetivos específicos deste trabalho foram: propor uma seleção de quatro enunciados jornalísticos inscritos nos gêneros discursivos notícia e reportagem, veiculados em plataformas digitais francófonas, para serem apresentados como atividades de leitura em sala de aula para os/as aprendizes de FLE e propor uma sequência didática para a realização dessas atividades com vistas a propiciar possibilidades de construção e expansão de conhecimentos e repertórios linguístico-discursivos sociais em FLE. Para tanto, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: a realização da seleção de quatro enunciados jornalísticos, duas notícias e duas reportagens, veiculadas nas plataformas digitais

francófonas que se seguem: France 24; Radio France Internationale (RFI); Radio Télévision Suisse (RTS) e Télévision France 1 (TF1), a serem apresentados como atividades de leitura em FLE; e a elaboração uma sequência didática composta de cinco procedimentos/movimentos de leitura para a realização de tais atividades.

No processo de seleção dos enunciados foram consideradas primeiramente: as especificidades e a relevância social dos gêneros discursivos notícia e reportagem; a ampla circulação social desses gêneros; as necessidades comunicativas e os interesses do(a)s aprendizes; a relação entre os fatos abordados nos enunciados, o repertório presumido de mundo e o conhecimento linguístico presumido do(a)s aprendizes na língua em vias de aprendizagem; os recursos multimodais constitutivos desses gêneros; a possibilidade de (re)construção de sentidos, responsividade e expansão discursiva por parte dos aprendizes frente aos temas abordados em FLE nesses gêneros. Em seguida, foram consideradas igualmente as condições de aplicabilidade das atividades de leitura propostas, tais como: viabilidade de inserção desses gêneros em sala de aula que implica(va): a disponibilidade de recursos tecnológicos audiovisuais e internet; a confiabilidade das plataformas francófonas responsáveis pela veiculação dos enunciados selecionados; possibilidade de acesso autônomo do(a) aprendiz; não obrigatoriedade de adesão financeira por parte do(a) aprendiz no acesso das notícias e reportagens propostas, etc.

No processo de elaboração dos procedimentos que constituem a sequência didática então proposta se buscou observar a linguagem em dimensão social e em sua multiplicidade de modos de manifestação. Assim, ela foi construída a partir do referencial teórico que sustenta esta pesquisa e da observância das particularidades do processo de leitura dos gêneros notícias e reportagem quando veiculados *on-line*.

Em seu plano teórico, este trabalho teve como referencial a concepção bakhtiniana de linguagem e de gêneros discursivos, segundo a qual a comunicação e a significação verbal nunca se encontram desvincilhadas de atos sociais, do pulsar da vida social (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017). Buscando propiciar aos (às)

aprendizes possibilidades de construir e expandir (suas) competências linguístico-discursivas em FLE, esta pesquisa buscou estabelecer pontos de contato entre a perspectiva bakhtiniana de linguagem e a perspectiva sociocognitiva de leitura, para a qual o texto é compreendido como um local onde conhecimentos sociais, culturais e históricos e esquemas mentais interpretativos se conjugam (MARCUSCHI, 2008). Do mesmo modo, ao se propor a buscar opções ao uso dos materiais didáticos voltados para o ensino de FLE a partir da inserção de enunciados informativos multimodais provenientes de plataformas digitais francófonas, esta pesquisa acabou por recorrer ainda à teoria dos multiletramentos, uma vez que esta, compreendendo a linguagem em sua dimensão multimodal e multicultural (COURTNEY et al.1996; COPE, 2009; KALANTZIS,2009; STREET, 2014; COPE;KALANTZIS, 2015; LEU et al., 2017; ROJO; MOURA, 2019; VIAN JR; ROJO, 2020; MONTE MOR, 2021), ou seja, em sua diversidade de modos de significação e em sua pluralidade de modos de expressão linguístico-discursivo-cultural, pode(ria) apontar caminhos para uma proposta de atividades de leitura capaz de possibilitar condições de aprendizagem que viabiliz(ass)em ao (à) aprendiz a possibilidade de (re)construir e de expandir seus conhecimentos e sua atuação social de modo crítico (também) em FLE. De modo mais preciso, considerou-se nesta pesquisa que “o letramento multimodal deve ser parte integrante do ensino de LEs, para que seja despertada nos alunos a conscientização sobre o papel multimodal da linguagem, bem como sua inter-relação com os demais aspectos sociais, culturais, identitários” (VIAN JR; ROJO, 2020).

Desse modo é que, no plano didático-acional, este trabalho chega à compreensão de que o uso de enunciados socio-historicamente situados, atuais, integrais e construídos de modo multimodal que nele se apresenta tende a favorecer a construção e a expansão de repertórios linguístico-discursivo-sociais em FLE. Com efeito, o uso de enunciados autênticos parece favorecer a aprendizagem de FLE a medida que, indo de encontro às atividades de leitura propostas nos materiais didáticos que se voltam para o ensino de FLE , possibilita o deslocamento do estudo dos elementos estruturais da língua do centro de ação das aulas e permite que a linguagem seja observada e

compreendida em sua integralidade e diversidade de modos de significação e manifestação.

Buscando se colocar em conformidade com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa, faz-se observável ainda que, no plano temático dos enunciados selecionados, os temas propostos se colocam, a um só tempo, como globais e locais. Assim, na primeira notícia selecionada nesta pesquisa, veiculada na plataforma digital France 24, é abordada a questão do aumento da obesidade e do sobrepeso no continente Europeu. A segunda notícia, veiculada na plataforma digital Radio France Internationale (RFI), se volta(va) para o patrocínio da Coca-Cola à COP 27. A primeira reportagem selecionada, veiculada na plataforma digital Radio Télévision Suisse (RTS) aborda(va) a questão do consumismo de roupas nos países ocidentais e o uso de países africanos como depósito de lixo de países ricos. E por fim, a segunda reportagem, veiculada na plataforma digital France Télévision 1(TF1), trata(va) da questão do iletronismo e da perda de direitos cidadãos que desse fenômeno decorrem. Como se pode observar, os quatro enunciados selecionados como atividade de leitura no ensino de FLE abordam questões pertencentes a um amplo horizonte social, ou seja, abordam condições e experiências sociais que são, a um só tempo, globais e locais, tais como: a obesidade que se concentra, mas não se isola, na área da saúde e que se coloca atualmente como uma questão mundial; a parceria COP27 e Coca-Cola que se coloca na área do meio ambiente e que se relaciona ao tema do aquecimento global, produção de plásticos, poluição do planeta, etc.; o consumismo da sociedade ocidental que se coloca também, mas não apenas, no interior de questões ambientais e, por fim, o iletronismo, fenômeno político-econômico-social de amplitude global que levanta questões que se concentram nos domínios da cidadania.

No que concerne ao plano social (BAKHTIN, 2016), cultural e identitário que também se inscrevem no conceito da linguagem compreendida em condição sua multimodal (COURTNEY et al.1996; COPE; KALANTZIS, 2009; COPE; KALANTZIS, 2015; ROJO; MOURA, 2019; VIAN JR; ROJO, 2020), esta pesquisa buscou selecionar

notícias e reportagens, e por conseguinte propor atividades de leitura em FLE, cujos temas se mostrassem universais e nos quais se encontrassem manifestadas uma pluralidade de vozes. Contudo, esta pesquisa, que se propôs inicialmente a selecionar notícias e reportagens veiculadas em plataformas digitais de veículos de comunicação de diferentes países que compõem a comunidade francófona, deparou-se com o fato de que as plataformas digitais francófonas veiculam as notícias e reportagens difundidas pela Agence France Presse (AFP). Assim, ficando cada uma dessas plataformas responsável pela adequação das informações recebidas da AFP às particularidades de seus veiculados, algumas dessas plataformas digitais francófonas, tais como: africanews, africa24tv; Radio-Canada e Journal de Montréal, ao adequarem especificamente as notícias e as reportagens da AFP às suas respectivas plataformas digitais de informação, não raramente, tendem a manter na versão digital as características que esses gêneros discursivos assumem em versão impressa. Nesse sentido, para proposta de trabalho desta pesquisa, a inserção de notícias e reportagens veiculadas nesses veículos não se mostrou assaz adequada a proposta da pesquisa, dada a intenção nela investida de propiciar aos aprendizes de FLE enunciados nos quais as múltiplas possibilidades de manifestação da linguagem se encontrassem dispostas. Na tentativa de remediar tal ocorrência, esta pesquisa que inicialmente pretendia selecionar enunciados de veículos que trouxessem as vozes francófonas de países da África e das Américas, buscou selecionar notícias e reportagens que tratassem e/ou envolvessem uma diversidade de realidades sociais, países, culturas, identidades, etnias, etc., procurando assim mitigar um outro tipo de eurocentrismo (ROLLAND, 2005; QUIJANO 2005; MIGNOLO, 2020): o informativo.

Desse modo é que, ao buscar resposta(s) para a pergunta desta pesquisa, a saber: como promover atividades de leitura no ensino de FLE que façam uso dos gêneros discursivos notícia e reportagem veiculados em plataformas digitais francófonas de modo a contemplar a linguagem em suas diferentes formas de manifestação?, chega-se aqui à conclusão — aberta à possibilidade de ressignificações — de que a seleção de enunciados atuais, socio-historicamente situados, responsivos às necessidades

linguístico-discursivas e aos interesses sociais do(a)s aprendizes juntamente com a elaboração de uma sequência didática, sensível às particularidades e necessidades contextuais do público para o qual se volta, se delinea como um recurso — e um percurso — pedagógico exequível e potencialmente promissor. Isto porque ele permite ao/à aprendiz-leitor(a) desde a compreensão de proposições básicas de um enunciado até a compreensão e percepção de nuances e ideologias que o subjazem, ficando os diferentes níveis de responsividade e de necessidade de auxílio e intervenções pedagógicas, durante a realização das atividades de leitura, interligados aos conhecimentos linguístico-discursivo-sociais dos quais o(a) aprendiz (já) dispõe. Contudo, ainda que promissor, o caminho pedagógico sugerido nesta pesquisa não se pretende prescritivo, apenas se coloca como um dos muitos caminhos possíveis de serem trilhados para a viabilização de propósitos e intenções didático-pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizagem de língua(s) estrangeiras(s).

Em última análise, esta dissertação que não se pretende definitiva em suas compreensões e conclusões, traz ainda em seu interior a intenção acadêmica de se somar a outras contribuições científicas que jogam luz sobre a importância da autonomia do trabalho docente e do papel ativo que o(a) professor(a) deve assumir, especialmente, no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no atual momento histórico-social, no qual se desenvolve e se amplia cotidianamente o uso de tecnologias digitais que atuam sobre a informação e a comunicação. No âmbito mais imediato da sala de aula de línguas estrangeiras, esse fenômeno, que relativiza as fronteiras e distâncias geográficas que se colocam entre os sujeitos sociais atenuando o próprio conceito de estrangeiro (JUVIN; LIPOVETSKY, 2012), pode vir a atuar, a depender do (re)posicionamento do(a) professor(a) de línguas estrangeiras, como uma ferramenta pedagógica por meio da qual a língua em vias de (ensino-) aprendizagem pode ser ensinada e compreendida na dinamicidade de sua condição viva, social e cada vez mais plural de seus modos e meios de manifestação e significação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Entrelinguas**, Araraquara, V1, n1, p.25 - 41, jan/jun, 2015.

Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/8051/5480/21166> Acesso em 08/04/2020.

AFFLERBACH,P ; PEARSON,D.;PARIS, S.G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The Reading Teacher**, v.61, n.5, p. 364-373, 2008.

Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1598/RT.61.5.1> Acesso em: 1/05/2020.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**.

Campinas: Pontes, 2013.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.

BARNETT, M. A. Reading through Context: how real and perceived strategy use affects L2 comprehension. **The Modern Language Journal** 72 , n. 2, p. 150 -162 ,1988.

Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04177.x>. Acesso em 18/07/2020

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. (Tradução do francês - Maria Galvão Pereira), 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. (Tradução do francês-Paulo Bezerra), 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar , 1998.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. Tradução de Adail Sobral, Ângela Dionísio, Judith Cambliss Hoffnagel, Pietra Acunha. 1ed. São Paulo : Parábola, 2015.

BÉGIN, C. Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. **Revue des sciences de l'éducation**, 34 (1), p. 47- 67, 2008. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018989ar.pdf>. Acesso em 2/05/2020.

BERT, J.F. La linguistique française à la lumière du marxisme. **Le Portique**, v.32, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/leportique/pdf/2717>. Acesso em 21/05/2020.

BÉRARD, E. **L'approche communicative**: théorie et pratiques. Paris: CLE internacional, 1991.

BRASIL. **Decreto s/n, de 2 de dezembro de 1837**. Convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária , com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições. Coleção das leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, v.1, p. 59 - 61. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historiaccp2/colleccaoleis1838parte2.6-101.pdf>. Acesso em 12/02/2019

BRASIL. **Regulamento n.8, de 31 de janeiro de 1838**. *In*: Coleção das leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1838. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historiaccp2/colleccaoleis1838parte2.6-101.pdf>. Acesso em 12/02/2019

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Decreto-lei no 4073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial**. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, DF, 9 fev. 1942. n. 33, Seção 1. p. 1997- 2002.

BRASIL. **Lei no 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl>. Acesso em: 8/2/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8/02/2020

BRASIL. Ministério da Educação ; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC ; SEB, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofi. Acesso em 30 abril 2019.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria de Política Econômica. **Produto Interno Bruto-PIB**. Brasília, DF: Ministério da Economia, 1/09/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/conjuntura-economica/atividade-economica/2020/pib-brasil-2tri2020-ibge-resultados-spe.pdf>. Acesso em: 17/09/2020.

BRAIT,B. (Org.). **Bakhtin: conceitos chave**. São Paulo: Contexto,2005.

BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (Org.). **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: Terracota, 2014.

BRAIT,B.; PISTORI, M.H.C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n.2, p.371- 401, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/alfa/a/6VGDTp93BHDqyWfKF5TsDpf/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 17/02/2020.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica/ Looking and Reading: Verbal-Visuality from a Dialogical Perspective. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.8, n.2, p.43 - 66, Jul./Dez.2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article> Acesso em 8/02/2019.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOURDIEU,P.**Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques**.Paris : Fayard, 1982.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo**: preliminares epistemológicas. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRÉSIL: l'Amazonie en proie aux incendies , “ un mensonge” selon Bolsonaro. **FRANCE24**, Issy-les-Moulineaux, 12 de agosto de 2020. Amériques. Disponível em: <https://www.france24.com/fr/20200812-brésil-l-amazonie-en-proie-aux-incendies-un-mensonge-selon-bolsonaro> Acesso em: 12 de agosto de 2020.

BREVIK, L. M. Making implicit practice explicit : how to upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instructions? **International Journal of Educational Research**, v.67, p.52 -66, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035514000676>. Acesso em: 3/05/2020.

BRUÉZIÈRE, M. **L'Alliance française – Histoire d'une institution**. Paris: Hachette, 1983.

CANALE, M; SWAIN, M. Theroretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.1, n.1, p.1-47, 1980.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. Esp., p. 678 - 86, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178> . Acesso em 11/03/2021.

CANDIDO, A. **Iniciação á literatura brasileira**: resumo para principiantes. 3ª ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/SP, 1999.

CANDIDO, A. **O romantismo no Brasil**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/SP, 2004.

CANDIDO, A. **O francês instrumento de desenvolvimento**. In: CANDIDO, A.; CARONI, I.; LAUNAY, M. **O francês instrumental**: a experiência da Universidade de São Paulo, Hemus, 1977.

CAPRINO, M.P.; ROSSETTI, R. *Lead* jornalístico: origens históricas e crítica prospectiva. **Comunicação&Inovação** , v.8, n.14, p.52-58, jan/jun 2007. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/673/519. Acesso em 6/04/2020.

CARREL, P.L.; PHARIS, B.G.; LIBERTO, J.C. Metacognitive Strategy Training for ESL Reading. **TESOL Quarterly**, v. 23, n 4, p.667-678, Dez/1989. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3587536>. Acesso em 7/06/2020.

CHAMOT, A.U.; O'MALLEY, J.M. The cognitive academic language learning approach: a model for linguistically diverse classrooms. **The elementary school journal- The University of Chicago**, v.96, nº3, p.259 - 273, 1996. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/461827>. Acesso em 9/06/2020.

CHAUBET, F. **Rôle et enjeux de l'influence culturelle dans les relations internationales**. Éditions IRIS - Revue internationale et stratégique , n° 89, p. 93 - 101, 1/ 2013. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-internationale-et-strategique-2013-1-page-93.htm> Acesso em 13/05/2020.

CHAUBET, F. **L'Alliance Française ou la diplomatie de la langue** (1883-1914). Press Universitaires de France -Revue historique 632: p.763- 785, 4/2004. Disponível em: https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RHIS_044_0763&download=1 Acesso em 13/03/2019.

CHARTIER, A. M. Os três modelos de leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. Tradução e revisão técnica de Ceres Leite Prado. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v.16, n.1(40), p.275-295, jan./abr.2016.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial/Ed.UNESP, 1998.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Tradução Angela M.S.Corrêa. São Paulo: Contexto, 2018.

CHO, B.Y.; AFFLERBACH, P. Reading on the internet: realizing and constructing potential texts. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 58, n.6, p. 504 -517, março/2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Byeong-young-Cho/publication/271771993_Reading_on_the_Internet_Realizing_and_Constructing_Potential_Texts/links/59d7a2ec0f7e9b2b398e5f65/Reading-on-the-Internet-Realizing-and-Constructing-Potential-Texts.pdf?origin=publication_detail. Acesso em 4/05/2020.

CHO, B.Y.; AFFLERBACH, P. An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. *In*: ISRAEL, S.E.; DUFFY, G.G. **Handbook of research on reading comprehension**. New York: Guilford Press, 2017.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.

Coca-Cola parceiro de la COP27 : « la crédibilité du sommeil est sapée », dit Greenpeace. **RFI**, Issy-les-Moulineaux, 2 de outubro de 2022. Environnement. Disponível em: <https://www.rfi.fr/fr/environnement/20221002-coca-cola-partenaire-de-la->

[cop27-la-crédibilité-du-sommet-est-sapée-dit-greenpeace](#) . Acesso em 2 de outubro de 2022.

COIRO, J. **Predicting reading comprehension on the internet: contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge.** Journal of literacy research, v.43, n.4, p.352-392, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1086296X11421979>. Acesso em: 13/05/2020.

COIRO, J. Exploring literacy on the internet : reading comprehension on the internet: expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. **The Reading Teacher**, v.56, n.5, p. 458 - 464, fev/2003. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20205224> Acesso em: 11/05/2020.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Division des langues. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.** Strasbourg: Didier, 2001. Disponível em: www.coe.int/lang-CECR

COMPTE, A. **Discours sur l'esprit positif.** Edition Classique. Paris: Société Positiviste Internationale, 1923. Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/bitstream/handle/10/6400/discours-sur-l-esprit-positif.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso em: 19/05/2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **The things you do not know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies.** In: COPE, B.; KALANTZIS, M.(Eds.). A pedagogy of multiliteracies. London: Macmillan, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1057/9781137539724_1. Acesso em: 2/05/2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning, Pedagogies:** An International Journal, v.4, n.3, 164 -195, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/15544800903076044>. Acesso em 7/04/2020.

CORACINI, M.J.F. **Funcionamentos discursivos de livros didáticos e materiais didáticos:** entrevista com Maria José Coracini. Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 166-177, 2021. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Entrevista_Coracini_2021.pdf Acesso em 03/07/2021

CORACINI, M. J. F. **Entre adquirir e aprender uma língua**: subjetividade e polifonia. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2):, p. 4-24, Ago./Dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bak/a/NfxyJqCtWWtvvZdwmBJHggg/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 27/04/2019

CORACINI, M.J.F. **Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro**.

RBLA, Belo Horizonte, v.9, n.2, p.475 - 498, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/sNjFJvpVBvp5gN47WdVLndf/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 17/04/2020.

CORACINI, M.J.F.et al. **A concepção do professor e de aluno no livro didático e a visão da Linguística Aplicada**. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 48., 07-13 julho 1996, PUC-SP, SÃO PAULO, SP/ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. 2ªed. São Paulo: SBPC, 2019. Disponível em:

<https://portal.sbpnet.org.br/livro/48ra/48ra.pdf>. Acesso em 23/04/2020.

CORNU,D. Journalisme et vérité. In: Autres Temps. **Cahiers d'éthique sociale et politique**. n.58, p.13-27, 1998.

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

COSTE, D; PIETRO,J.F; MOORE,D. **Hymes et le palimpseste de la compétence de communication tours, détours e retours en didactique des langues**. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. N° 139, p.103-123, Janvier, 2012. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-language-et-societe-2012-1-page-103htm> Acesso em 11/04/2021

COSTE,D. **Lecture et compétence de communication**. Le français dans le monde. Paris: Hachette/Larousse, 1978.

COURTNEY,B.C.et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**. 66, n.1, Spring 1996, p.60-92. Disponível em: <http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>. Acesso em 19/04/2020.

CUQ, J.P. Temps, espace et savoirs em didactique du FLE. **Intercâmbio**, 2a série, V. 7, 2014, p. 6-20.

CUQ, J. P; GRUCA, I.**Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Saint-Martin d'Hères (Isère): Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **La nouvelle raison du monde**. Essai sur la société néolibérale, Paris, La Découverte, 2010.

DEBRET, J. B. **Voyage pittoresque et historique au Brésil**. Tome II, Paris: Firmin Didot Frères (Imprimeurs de L'Institut de France), 1834.

DELEUZE, G. **Dúvidas sobre o imaginário**. In: Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

DEL OLMO, C. Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. **Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT**, v. 35, n.1, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/apliut/5315>. Acesso em 11/05/2020.

DEVELOPTE, C.; BLONDEL, E. Du papier à l'écran: évolutions de la médiatisation de la une des quotidiens. In: BARBOT, M. J.; LANCIEN, T. **Médiation, médiatisation et apprentissages**. ENS Editions, p.39-58, 2003. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00151849/document>. Acesso em: 09/05/2020.

DEVITT, A. BASTIAN, H. Algumas ideias para ensinar novos gêneros a partir de velhos gêneros. In: DIONÍSIO, A.P.; CAVALCANTI, L.P (Orgs.). **Gêneros na linguística e na literatura**. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015, p.97-123.

DIONISIO, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ J. (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DÓRIA, E. **Memória histórica do colégio de Pedro Segundo 1837-1937**. Comissão de Atualização da Memória Histórica do Colégio Pedro II. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

DUARTE, C. L. **Nísia Floresta**. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4711.pdf. Acesso em 16/02/2020.

EDSON, C. et al. Defining “Fake News”, *Digital Journalism*, v.6, n.2 , p.137-153, 2018. DOI: 10.1080/21670811.2017.1360143. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4948550/mod_resource/content/1/Fake%20News%20Digital%20Journalism%20-%20Tandoc.pdf Acesso em 27 de março de 2023.

FANTINATO, M.T.C.B. Um percurso histórico dos livros didáticos de francês do Colégio Pedro II. In: SANTORO, M. et al. **História do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/12/Volume-1-História-do-Colégio-Pedro-II.pdf> Acesso em 18/02/2019.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/2061/1713> Acesso em: 19/04/2020.

FARACO, C.A. CASTRO, G.de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, v.15, n.15, p.109 - 117, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8VCXMk7KTXMTNrkZdKYcrP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 17/04/2020.

FARIA, M.A. ZANCHETTA JR, J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FAYOL, M. **La lecture au cycle III: difficultés, prévention et remédiations**. Actes du séminaire de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2. Paris, 9-10/outubro, 2000. Disponível em https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/7/actelecture_fayol_111977.pdf. Acesso em 16/06/2020.

FAYOL, M.; MONTEIL, J. M. Note de synthèse: stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies. **Revue française de pédagogie**, v.106, p.91-110, 1994. Disponível em: https://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_1994_num_106_1_1276.pdf. Acesso em 29/05/2020.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FONTCUBERTA, M.de. **La noticia**. Barcelona: Paidós, 1993.

FRIXON, G. ; OLIVE.C. Fracture numérique: un quart des personnes âgées peinent à accéder à leurs droits. **TF1**, Boulogne-Billancourt, 1 de outubro de 2021.Société. Disponível em: <https://www.tf1info.fr/societe/fracture-numerique-les-personnes-agees-peinent-a-acceder-a-leurs-droits-alerte-la-defenseure-des-droits-2197780.html>. Acesso em: 2 de outubro de 2022.

GAONAC'H,D. **La lecture en langue étrangère : un tour d’horizon d’une problématique de psychologie cognitive**. Acquisition et interaction en langue étrangère v.13, p. 5-14, 09/2000. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aile/970>. Acesso em 13/07/2020

GRADIM, A. **Manual de jornalismo: livro de estilo do urbi et orbi**. Covilhã: Universidade da Beira Interior,2000. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/~boccmirror/pag/gradim-anabela-manual-jornalismo-1.pdf>. Acesso em 5/04/2020.

GERALDI, J. W. Prática da leitura de textos na escola. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula leitura e produção**. 3ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GENRO FILHO, A. **O segredo da pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo**. Porto Alegre: Tchê, 1987, p. 183-202. Disponível em: www.adelmo.com.br/bibt/t196-09.htm . Acesso em 6/04/2020.

GIANORA, D. ; JELASSI, S. Au Ghana, les fripes importées depuis l’Occident sont source de pollution. **RTS**, Genève, 5 de janeiro de 2022. Monde. Disponível em: <https://www.rts.ch/info/monde/12767048-au-ghana-les-fripes-importees-depuis-occident-sont-source-de-pollution.html> . Acesso em: 5 de janeiro de 2022.

GIROUX, H. A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? [1 de Dezembro de 2005]. Coimbra: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Entrevista concedida à Manuela Guilherme. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/pdf/962> Acesso em: 14/06/2020.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GRIGOLETTO, M. Documentos de identidade: a construção da posição “sujeito-professor” nos livros didáticos de inglês. **Letras&Letras**, Uberlândia, 19 (1) 75-88, jan./jun.2003. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/25148/13966> Acesso em 13/02/2019.

GREENPEACE. **Biggest Plastic Polluter named Sponsor for COP27 – Greenpeace Reaction**, 30 september, 2022. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/international/press-release/55960/coca-cola-biggest-plastic-polluter-sponsor-cop27-greenpeace-reaction/> Acesso em 2/10/2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HAZARD, P. **La crise de conscience européenne**. Paris: Boivin et Cie, 1994. Disponível em:

http://classiques.uqac.ca/classiques/hazard_paul/crise_conscience_europe/hazard_crise.pdf

HORNE, J.R. Global culture fronts: the Alliance Française and the cultural propaganda of the Free French. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, V.25, p. 222-241, 02/2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13507486.2017.1412402> Acesso em 14/05/2020.

HYMES, D. On communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

HYMES, D. **Vers la compétence de communication**, Paris: Crédif- Hatier, 1984.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Com pandemia 20 estados têm taxa média de desemprego recorde em 2020**. Agência IBGE Notícias. PNDA Contínua, 10/03/2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30235-com-pandemia-20-estados-tem-taxa-media-de-desemprego-recorde-em-2020>. Acesso em 17/03/2021.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A.B. **Abordagens de leitura**. Scripta, Belo Horizonte, v.7, n.14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KLEIMAN, A. B. **Texto & Leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 12ª ed. Pontes, 2009.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

KOCH, I.G.V. **A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva**. *Investigações*, v.18, n.2. Recife, p. 9-38, 2005b.

KOTSCHO, R. **A prática da reportagem**. São paulo: Ática, 1989.

KRESS, G. R. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. R. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York : Routledge, 2010.

KREMER-MARIETTI, A. **Le positivisme d'Auguste Comte**. Paris: L'Harmattan, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching english as an international language: The case for an epistemic break. *In* L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. L. McKay (Eds.). **Teaching English as an international language: Principles and practices** (p. 9-27). New York: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. **TESOL methods: Changing tracks, challenging trends**. *TESOL Quarterly*, n.40, p. 59 - 81, 03/2006. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.2307/40264511> Acesso em 09/05/2020

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy**. *In*: *TESOL Quarterly* 35, p. 537- 60, 2001. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf> .Acesso em 9/05/2020.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003. Disponível em: http://www.ugr.es/~isanz/archivos_m3thodology/kumaravidelulibrocap1.pdf Acesso em 9/05/2020.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. Florianópolis: Insular, 3ª ed, 2001.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1999.

LAGE, N. **Teoria e técnica do texto jornalístico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 3ª ed, 2011.

LEA, M.; STREET, B. **O modelo de “letramentos acadêmicos”:** teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, jul./dez., p. 477- 493, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/download/79407/95916/166865>. Acesso em 11/08/2020.

LEBRUN, M. **Le manuel scolaire:un outil à multiples facettes**. Presses de l'Université du Québec, 2006.

LEFFA, V. **Língua estrangeira.Ensino e Aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. *Contexturas, APLIESP*, n.4, p.13-24, 1999. Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf . Acesso em 03/07/2019.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49 , n.2 , p. 455 - 479, Jul/Dez.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 8/05/2020.

LEU,D. J.et al. New literacies: a dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. **Journal of education**, v.197, nº2, p.1-18, April/2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002205741719700202> Acesso em 23/05/2020.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Atividades para o desenvolvimento de habilidades de leitura de propaganda impressa**. VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2004, ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Disponível em: www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/086_rossi.pdf. Acesso em 28/07/2019

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de Leitura de Gêneros Discursivos: A Reportagem como Proposta. *In*: PETRONI, Maria R. (org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro e João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 51 – 68.

LOPES-ROSSI, M.A.G. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. Signum: **Estudos da Linguagem**. Londrina, n.15/3, p. 223 -245, dez/2012.

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

L'OMS tire la sonnette d'alarme sur "l'épidémie" d'obésité qui frappé l'Europe. **France24**, Issy-les-Moulineaux, 3 de maio de 2022. Europe. Disponível em: <https://www.france24.com/fr/europe/20220503-l-oms-tire-la-sonnette-d-alarme-sur-l-epidemie-d-obesite-qui-frappe-l-europe> .Acesso em 3 de maio de 2022.

LOTHAIRE, F. ; LE DUFF, P. ; RAULAIS, L. Covid 19 : au Brésil, dans les quartiers pauvres, les habitants souffrent de séquelles. **France24**, Issy-les-Moulineaux, 23/09/2020. Disponível em: <https://www.france24.com/fr/20200923-covid-19-au-br%C3%A9sil-dans-les-quartiers-pauvres-les-habitants-souffrent-de-s%C3%A9quelles>. Acesso em 23/09/2020.

LUSTOSA, E. **O texto da notícia**. Brasília, Universidade de Brasília, 1996.

LYOTARD, J.F. **La condition postmoderne**. Paris: Minuit, 1979.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, p.151-166, 2005.

MACHADO, I. Digitalização. Linguagem. Discurso. As mediações dialógicas possíveis. **Lumina**, Juiz de Fora: Facom/UFJF, v.4, n.2, p.19- 48, jul/dez. 2001. Disponível em: <https://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R8-Irene-Machado-HP.pdf>. Acesso em 3/05/2020.

MALIA, M. **La tragédie soviétique: histoire du socialisme en Russie, 1917-1991**. Seuil: Paris, 1995.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução Sírio Possenti. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2015.

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

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

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

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2013.

MARTINS FILHO, E. P. **Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo**. 3ª ed. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1997.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. 4ª ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1ª ed. Belo Horizonte :Editora UFMG, 2020.

MOIRAND, S. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1982.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA- Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. v. 24, p. 341-383, 2008. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/delta/a/bmZZTXsBDHHySCDyCpVHcT/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25/05/2020.

MONTE MOR, W. Os estudos de Kress em foco: gramática visual, construção de sentidos e design. **Cadernos De Linguagem E Sociedade**, v.22, n.1, p. 300–320, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/37249>. Acesso em 13 de novembro de 2021.

NELSON, T. **Computer Lib / Dream Machines**. 3. ed. Washington: Microsoft Press, 1987. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/749712/574cd19b5001a3ededf76d121e32a548.pdf>. Acesso em 3/05/2020.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M.J. **Caminhos e colheitas; ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003, p.53-84. Disponível em: www.veramenezes.com/ensino.htm Acesso em 02/01/2019.

PARLEMENT EUROPÉEN. **Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues dans les systèmes éducatifs européens**. Bruxelles, 2013. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET%282013%29495871_FR.pdf Acesso em 17/03/2019.

PEARSON, P. D. The roots of reading comprehension instruction. *In*: ISRAEL, S.E.; DUFFY, G. G. **Handbook of research on reading comprehension**. London, Routledge, p.3 -31, 2009.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.

POSSENTI, S. **A leitura errada existe**. *Leitura: teoria e prática*, v.9, n.15, p.12-16, 1992.

PRADO JR, C. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PRIEUR, J. M; VOLLE, R.M. **Le CECR: une technologie politique de l'enseignement des langues**. *Éducation et sociétés plurilingues*, 41/2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/esp/pdf/959> .Acesso em: 17/06/2020.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan-CLE international, [1988] 2012. Disponível em: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2018/DCJDR_ADC/um/puren_histoire_methodologies.pdf

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S.(Orgs). **Materiais didáticos**

para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador, EDUFBA, 2012.

RAULAIS, L.; LOTHAIRE, F.; LE DUFF, P. Covid-19: au Brésil, dans les quartiers pauvres, les habitants souffrent de séquelles. **FRANCE24**, Issy-les-Moulineaux, 23 de setembro de 2020. Amériques. Disponível em: <https://www.france24.com/fr/20200923-covid-19-au-brésil-dans-les-quartiers-pauvres-les-habitants-souffrent-de-séquelles> Acesso em 23 de setembro de 2020.

REVUZ, C. **La langue étrangère : entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil.** Éducation Permanente n° 107, 1991, p.23-36.

RICHARDS, J.C. **Communicative language teaching today.** New York: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. **Approaches and methods in Language Teaching.** 2nd Edition. New York: Cambridge University Press, 1999.

RIQUOIS, E. **Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE.** Education & Formation, Université de Mons, 2010, p.129-142. Disponível em <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557/document>. Acesso em 20/04/2020

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

ROJO, R. MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v.38, n.1, jan-jul 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp>. Acesso em 3/07/2020.

ROJO, R. Outras maneiras de ler o mundo [2/07/2013]. São Paulo: Educação no século XXI- Multiletramentos. Entrevista concedida a Cadernos AFT. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wpcontent/uploads/2013/03/caderno3_multiletramentos.pdf. Acesso em 8/05/2020.

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

ROJO, R.; MOITA LOPES, L.P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.), **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, p. 14-59, 2004.

ROJO, R. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** In: BRASIL. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Coleção explorando o ensino, v.19. RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (coord.). Brasil: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

ROLLAND, D. **A crise do modelo francês: a França e a América Latina: cultura, política e identidade**. Tradução de René Loncan. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.9, n.2, p.206-216, Ago/Dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bak/a/Z96vv4RWJy4Qb8hghKmtvCL/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 12/04/2020

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de Linguistique générale**. Genève: Arbre d'Or, 2005. Disponível em: <https://arbredor.com/ebooks/CoursLinguistique.pdf>. Acesso em 7/05/2019.

SAVIGNON, S.J. **Communicative competence**. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. Jan, 2018. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781118784235.eelt0047>. Acesso em 21/04/2020.

SAVIGNON, S.J. **Beyond communicative language teaching: What's ahead?**

Journal of Pragmatics v.39, n.1, p.207-220, jan/2007. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216606001809>. Acesso em 15/04/2020.

SAVIGNON, S.J. **Interpreting communicative language teaching; contexts and concerns in teacher education**. Yale University, 2002.

SODRÉ, M; FERRARI, M.H. **Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística**. São Paulo: Summus, 1986.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, I. Ler, Leitura, Compreensão: “Sempre falamos na mesma coisa?”. **Articles de Didàtica de la llengua i de la literatura**, n.7, p.7-19, enero 1996.

SOUSA, L. B. de; GABRIEL, R. **Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura**. Signo. V. 34, n. 57. Santa Cruz do Sul, p. 47-63, jul./dez. 2009. Disponível em : <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index> . Acesso em 4/02/2019.

SOUSA, O.T. de. **História dos fundadores do Império do Brasil**/ Otávio Tarquínio de Sousa. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2015. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/528939/Historia_Fundadores_Império_Brasil_v.3pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 06/05/2019

SOUSA, J.P. Uma história breve do jornalismo no ocidente. *In*: SOUSA, J.P.(Org.). **Jornalismo: história, teoria e metodologia**. Porto: UFP, p.12-92, 2008.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1ed. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B.V.; BAGNO, M. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Filologia e Linguística Portuguesa, [S. l.], n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 5/07/2020.

STREET, B.V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Tradução de Karin Quast e revisão técnica de Cecília M.A.Goulart. Cadernos Cedes, Campinas, v.33, n.89, p.51-71, Jan/Abr.2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 13/07/2020

SUPPO, H. A política cultural da França no Brasil entre 1920 e 1940: O direito e o avesso das missões universitárias. **Revista da História** 142-143, p. 309-345, 2000. Disponível em: www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18904/20967 Acesso em 12/03/2019

TARDIF, J. **Pour un enseignement de plus en plus stratégique**. Québec français, n.89, p. 35–39, 1993. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1993-n89-qf1227726/44595ac.pdf> . Acesso em 13/06/2020.

TRAQUINA, N. **Teorias do jornalismo**. A tribo jornalística- uma comunidade interpretativa transnacional. Florianópolis: Insular, 2005.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa**. Trad. de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TILIO, R.; ROCHA, C.H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 48(2), p.295-315, Jul/Dez. 2009.

TILIO, R. Experiências de aprendizagem e ensino de um professor crítico. *In*: ANJOS, F.A.et al.(Org.). **Língua Inglesa em foco: experiências de aprendizagem e ensino**. BA: UFRB, 2020, p.167-178.

TILIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 12/04/2020.

TOTA, A.P. **O imperialismo sedutor**: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TRIVINHO, E. O que é Glocal? Sistematização Conceitual e Novas Considerações Teóricas sobre a Mais Importante Invenção Tecnocultural da Civilização Mediática. **Matrizes**, São Paulo, v.16, n.2, maio/ago, 2022, p.45-68. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/183451/185917> Acesso em: 22/09/2022.

TRUDEL, P. Fausses nouvelles et réseaux sociaux. In STANTON-JEAN, M.; HERVÉ, C. **Éthique, intégrité scientifique et fausses nouvelles**. p.309-327, Paris: Dalloz, 2021.

VARGAS, D. da S. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Ciências & Cognição**, V. 20, n. 2, p. 313-330, 2015. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em 10/08/2019.

VIAN JR., O.; ROJO, R. Letramento multimodal e ensino de línguas: a Língua Aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. **Raído**, v.14, n.36, p.216-232, set/dez 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/12045/6740> Acesso em 7 de junho de 2021.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34, 2017.

WOLFF, Clarice L.; LOPES, Marília M. Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 179-197, jan./jun., 2014.

WIDDOWSON, H.G. **Discourse Analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade de informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002.