

**Gramática/análise linguística no ensino de inglês
(língua estrangeira) por meio de sequência didática:
uma análise parcial**

*Grammar/linguistic analysis in the teaching of english as a
foreign language via didactic sequence: a partial analysis*

Claudia Lopes PONTARA (Universidade Estadual de Londrina - UEL)

Vera Lúcia Lopes CRISTÓVÃO (Universidade Estadual de Londrina - UEL)

RESUMO

Este artigo discute as possibilidades de articulação entre o ensino de gramática/análise linguística e de expressão escrita (compreensão e produção) durante o processo de implementação de uma Sequência Didática por meio dos gêneros de textos comics, comic strips, political cartoon no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado do Paraná – CELEM. Nossas análises nos permitem concluir que o procedimento Sequência Didática viabiliza o trabalho com a gramática, possibilitando que esta seja trabalhada em sala de aula na perspectiva da análise linguística (cf.: Geraldini 1991, 1997), o que torna esse estudo muito mais significativo e real para o aluno.

Palavras-chave: *Análise linguística; Expressão escrita; Sequência didática; Língua inglesa.*

ABSTRACT

This research paper discusses the possibilities of articulation between the teaching of grammar/linguistic analysis and written production (reading comprehension and writing) during the implementation process of a Didactic Sequence through the genres comics, comic strips and political cartoon in the context of English teaching of at the Center of Modern Foreign Languages from Paraná State – CELEM. Our analyses allows us to conclude that the Didactic Sequence procedure makes the work with grammar possible, enabling the work with grammar via linguistic analysis, which makes this study much more meaningful and real to the student.

Key-words: *Linguistic analysis; Written production; Didactic sequence; English language.*

Introdução

Tendo em vista que nosso estudo busca investigar como se dá o processo de transposição didática, especificamente, no que tange à articulação entre a gramática/análise linguística (AL) e a expressão escrita, trazemos, neste artigo, discussões em torno dos termos “gramática” e “AL”, no que se refere ao contexto de ensino de línguas estrangeiras com base em gêneros de textos, por meio do procedimento Sequência Didática, doravante SD (Dolz, Noverraz; Schneuwly 2010). Assumimos, portanto, o Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (Bronckart, 2006, 2008, 2012) como suporte teórico de base que sustenta este estudo.

Alegar que o ensino de línguas envolve o trabalho com gêneros já não constitui mais uma inovação. Esse fenômeno decorre, principalmente, das orientações veiculadas pelos documentos oficiais norteadores do ensino de Línguas Estrangeiras, pois, pelo menos, desde 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, essa noção de trabalho com gêneros vem sendo difundida entre os professores, muito embora tal documento não utilize a terminologia “gênero”, mas sim “tipos de texto”.

Os documentos que se seguiram, cada qual com suas especificidades, continuaram a enfatizar a importância de um ensino com enfoque em textos. No caso específico do Paraná, a publicação das Diretrizes

Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna - DCE/LEM (Paraná 2008) trouxe, de forma mais marcada e explícita, a orientação para um trabalho a partir dos gêneros. Além disso, o Programa Nacional do Livro Didático também marcou a entrada dos gêneros na sala de aula, a partir da publicação de seu primeiro guia de livros didáticos para língua estrangeira moderna (Brasil 2010). Dentre os critérios estabelecidos para a seleção das obras, o documento menciona, em vários momentos, a necessidade da presença de um trabalho com gêneros.

Reportamo-nos, então, à questão da transposição didática. De acordo com Lanferdini (2012) e Barros (2012), o termo “transposição didática” não é recente. Foi criado pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1975, tendo sido aprofundado por Yves Chevallard (1989: 6), matemático e educador francês, segundo o qual: “A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta para ser colocada em uso, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento” (tradução nossa)¹.

Sem dúvida, realizar a transposição didática dos modelos teóricos e das pesquisas empíricas (cf.: Bronckart 2006) tem sido um desafio para os professores ao se depararem com documentos oficiais que sinalizam, por exemplo, para um ensino com base em gêneros e, acrescentaríamos, para o trabalho com a gramática na perspectiva da AL.

Levando em consideração o processo de transposição didática, sobre o qual tecemos alguns comentários, nosso entendimento converge com o de Cristovão (2001), Machado e Cristovão (2006), Petreche (2008) e Stutz (2012), ao identificarmos e avaliarmos esse processo como altamente complexo. A respeito dessa complexidade, Machado e Cristovão (2006) apresentam discussões sobre o que denominam *problemas da transposição didática*. De acordo com as pesquisadoras, o reconhecimento dos vários problemas relacionados à transposição didática, dentre eles o da compartimentalização dos conhecimentos, motivou os pesquisadores francófonos a buscarem alternativas que os auxiliassem a superá-los, dando origem, assim, ao procedimento SD.

1. “The transition from knowledge regarded as a tool to be put to use, to knowledge as something to be taught and learnt, is precisely what I have termed the didactic transposition of knowledge”.

Ao tratarmos dos aportes teóricos que sustentam nosso estudo, apresentamos, inicialmente, uma discussão em torno dos tipos de gramática, relacionando-as às atividades denominadas de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Passando, a seguir, às discussões sobre AL, SD e capacidades de linguagem – CL, de modo a embasar a nossa tese de que o procedimento SD pode vir a possibilitar que um ensino mais efetivo de AL seja realizado nas aulas de línguas estrangeiras.

Importa, contudo, destacar que as concepções de gramática, atividades de linguagem, epilinguagem e metalinguagem, assim como AL (cf.: Trava-glia 2000), (cf.: Geraldi 1991, 1997) referem-se especificamente ao ensino de língua portuguesa como língua materna. A justificativa para lançarmos mão de tal referencial vem em decorrência do fato de não haver estudos em língua inglesa como língua estrangeira que se voltem para o ensino de gramática numa perspectiva que se aproxima da AL. Uma busca² realizada por nós no portal da CAPES durante a realização de nossa pesquisa de mestrado comprova tal afirmação.

Os conceitos de SD e CL (Dolz; Noverraz; Schneuwly 2010) são trazidos do contexto de ensino-aprendizagem de francês como língua materna. Contudo, muitos pesquisadores brasileiros têm se debruçado sobre estudos que investigam a utilização de tais referenciais no ensino de línguas estrangeiras, dentre os quais podemos citar: Cristóvão (2001), Machado e Cristóvão (2006), Petreche (2008), Denardi (2009), Ferrarini (2009), Cristóvão (2007, 2009, 2010), Cristóvão *et. al.* (2010), Cristóvão e Stutz (2011), Lanferdini (2012), Stutz (2012).

Passamos, a seguir, para a apresentação dos referenciais teóricos que embasam nossas discussões.

2. “Ao analisar os 164 resumos oriundos dessa busca, detectamos que 163 não focavam a língua inglesa ou não tratavam das questões do ensino da gramática de um modo mais amplo, mas sim de questões pontuais e específicas de um determinado conteúdo gramatical, ou ainda, referiam-se a outros contextos que não o da Educação Básica das escolas públicas; restando-nos apenas uma pesquisa, a partir das palavras-chave *análise linguística, língua inglesa e ensino*. ” (Pontara 2015). A referida pesquisa constitui-se de uma Dissertação de Mestrado de Terruggi-Martinez (2011), em que a autora discute o papel do ensino da gramática nas aulas de língua inglesa do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado de São Paulo. Para essa discussão a pesquisadora, defendendo o ensino de gramática como habilidade, pautou-se em Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003).

1. Embasamento teórico

1.1. Os tipos de gramática e sua relação com a AL

Travaglia (2000) apresenta 11 tipos de gramática, a saber, gramática normativa, descritiva, internalizada, implícita ou de uso, explícita ou teórica, reflexiva, contrastiva ou transferencial, geral, universal, histórica e comparada. Nossa opção, contudo, será abordar três tipos de gramática: implícita ou de uso, reflexiva e explícita ou teórica. A justificativa para tal enfoque decorre da associação que se estabelece entre esses tipos de gramática e as atividades denominadas de linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais, por sua vez, nos levam ao trabalho com a AL.

A gramática implícita, ou de uso, ligada à concepção de gramática internalizada, remete-nos à competência linguística do falante, sendo denominada como implícita pelo fato de o falante utilizar-se inconscientemente dos recursos da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, textual-discursivo), acionando tais recursos quando deles necessita para realizar ações de interação comunicativa. Relacionadas à chamada gramática de uso, estão as atividades linguísticas, que, em um sentido mais amplo, remetem-nos aos usos que fazemos da e com a língua, conforme explica Travaglia (2000: 34):

o falante faz uma reflexão sobre a língua que se diria automática, porque ele seleciona recursos linguísticos e os arranja em um trabalho de construção textual em que lança mão dos mecanismos linguísticos que domina sem um trabalho de explicitação dos mesmos. As atividades linguísticas são, pois, as atividades de construção e/ou reconstrução do texto que o usuário realiza para se comunicar.

Por sua vez, o conceito de gramática reflexiva remete-nos à ideia de processos, de observação e reflexão sobre a língua. Segundo Soares (1979 *apud* Travaglia 2000: 142), “é uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usado para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente”. À gramática reflexiva estão associadas as atividades epilinguísticas, consideradas “uma ponte para a sistematização metalinguística” (Geraldini 1991:192), pois elas

propiciam, em um primeiro momento, reflexões sobre a linguagem, reflexões essas que poderão ser formalizadas por meio de conceitos, em momentos posteriores. Ao discorrer sobre as atividades epilinguísticas, Travaglia (2000: 23) afirma: “são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”.

No conceito de gramática teórica estão inseridos outros dois tipos de gramática (a normativa e a descritiva), conforme asseverado por Travaglia (2000: 33): “Assim todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas. Sobre a gramática teórica, Travaglia (2000:215) assevera:

[...] é uma gramática explícita, é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim. No ensino/aprendizagem as atividades de gramática teórica se valem de elementos das diferentes gramáticas descritivas e da parte de descrição que aparece nas gramáticas normativas.

Sendo, portanto, uma gramática que explicita os conceitos e descrições subjacentes a uma língua, a gramática teórica se associa a um terceiro tipo de atividade que pode ser realizada no estudo de uma língua – as atividades metalinguísticas, definidas por Geraldi (1991: 25) como:

[...] aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais de reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se aqui de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações etc.

Após apresentarmos os três tipos de gramática relacionadas aos três tipos de atividades, temos que essas associações, já explicitadas, nos remetem à proposta de ensino de gramática indicada por Geraldi (1991, 1997): a análise linguística.

Em sua obra *Portos de Passagem*, Geraldi (1991: 189) afirma: “Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá”, o que deixa clara a indissociabilidade entre as práticas de leitura, escrita e AL. Dessa

forma, temos que a AL, fruto dos processos de leitura e escrita que se instauram em sala de aula, se efetiva mediante a realização de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, em associação com ações de linguagem, como a escrita e a leitura. Ou seja, o trabalho com a expressão escrita (compreensão e produção) propiciará a concretização da AL, de modo que os conteúdos linguístico-discursivos sejam explorados mediante as necessidades oriundas da leitura e escrita/reescrita.

Ao discutir a prática de AL no contexto de formação de professores de Língua Portuguesa, Doretto (2014: 65) afirma que “saímos de um processo que tinha como privilégio exclusivo as atividades metalinguísticas para outro que propõe um trabalho paralelo entre metalinguagem e epilinguagem, com predomínio da última”. Contudo, parece-nos que não saímos completamente desse processo de ensino que atribui papel principal às atividades metalinguísticas. Nesse sentido, Mendonça (2007), ao tratar da relação existente entre AL e o trabalho com gêneros, adverte ser necessário ter a clareza de que o trabalho com AL não equivale ao trabalho com a chamada gramática contextualizada. Segundo a autora, a gramática contextualizada é tida como “expressão que aparece no discurso de alguns professores como uma prática renovada de ensino de português. Esse termo, muitas vezes, *encobre* o uso do texto como pretexto para análises gramaticais convencionais [...]” (Mendonça 2007: 75).

Parece-nos que o ensino de gramática na perspectiva da AL, mesmo tendo sido proposto na década de 80, não tem sido suficientemente elucidativo sobre o “como” poderia vir a ser implementado. Concor damos com Mendonça (2007) quando afirma que, muitas vezes, uma perspectiva de trabalho como a denominada gramática contextualizada encobre uma prática de enfoque tradicional. Mas também acreditamos que essa seja uma tentativa de se levar a cabo um ensino como o proposto por Geraldi, Travaglia e tantos outros pesquisadores que discutem sobre a AL. Diríamos, dessa forma, que o chamado ensino de gramática contextualizada parece consistir-se em um ensino que se volta para a seleção de textos com o intuito maior de possibilitar o estudo de determinados conteúdos gramaticais. Dito de outra forma, entendemos e assumimos a defesa de que todo trabalho de AL acaba se constituindo também como um trabalho de gramática contextualizada. Contudo, nem todo trabalho de gramática que se diz contextualizada

se configura como AL, o que nos leva a optar por diferenciar os dois termos, a fim de deixar claro que a AL só acontece quando o estudo da gramática vem em decorrência das necessidades do texto (seja pela sua compreensão ou produção).

Por essa razão, julgamos que o ensino que trata a gramática como contextualizada, seja um degrau a ser transposto, com vistas a um ensino de gramática via AL. E a transposição desse degrau exige novas posturas por parte do professor no que concerne às concepções de língua(gem), texto, escrita, ensino, gramática. Exige novas posturas também no que se refere à organização curricular, ao planejamento, à metodologia, de modo que não mais escolhamos os textos em função dos conteúdos gramaticais, mas sim que os conteúdos gramaticais sejam estudados em função das necessidades e características dos textos e do agir linguageiro e praxeológico³ que se pretende.

Fenner e Corbari (2004), ao discutirem sobre o ensino de gramática em língua inglesa, afirmam que o domínio de uma língua vai muito além do simples domínio de regras gramaticais e que o homem constitui-se como um ser capaz de refletir, expressar-se, compreender e interpretar. O ensino de línguas não pode, dessa forma, ficar alheio a essas possibilidades.

A partir, portanto, de um ensino de línguas pautado pela abordagem de gêneros, passamos a conceber o ensino de gramática como vinculado às necessidades e características do texto, sendo ensinada em sala de aula mediante atividades que se voltem para o desenvolvimento das CL dos alunos, as quais não envolvem somente o saber linguístico, mas vão muito além. Envolvem, também, os saberes contextuais abrangendo as Capacidades de Significação – CS e Capacidades de Ação – CA; os saberes discursivos, os quais abrangem as Capacidades Discursivas – CD; e os saberes linguístico-discursivos, compreendendo as Capacidades Linguístico-discursivas - CLD.

Esse cenário nos leva a presumir que a abordagem de gêneros de textos pode vir a ser um caminho para que o ensino da AL, tal qual

3. O termo “agir” é definido pelo ISD como “[...] qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos”, (Bronckart 2008: 120). O agir linguageiro refere-se à atividade linguageira, que por sua vez, se articula a um agir praxeológico (agir geral).

proposto por Geraldi (1991, 1997), se efetive no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.2. A AL e o ensino com base em gêneros de textos

Ao optarmos pelo referencial teórico-metodológico do ISD (Bronckart 2006, 2008, 2012) para nortear nosso trabalho, adotamos, também, a sua proposta didática para esse ensino – o procedimento SD (Dolz; Noverraz; Schneuwly 2010).

Os autores genebrinos definem uma SD como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, (Dolz; Noverraz; Schneuwly 2010: 82) cujo objetivo é ajudar o aluno a dominar um gênero textual, possibilitando-lhe escrever e/ou falar de uma maneira mais apropriada em uma situação de comunicação, implicando um trabalho que leve ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Com relação às capacidades de linguagem, Cristovão e Stutz (2011) esclarecem que elas podem ser consideradas um instrumento, na visão vigotskiana, que promove a transformação do conhecimento. Ao tratar do ensino com base em gêneros, Machado (2005) alerta que o objeto real de ensino e aprendizagem, nesse contexto, são as operações de linguagem que, sendo dominadas, colaboram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, a saber, CA, CD, CLD, CS.

As CA têm por finalidade situar o escritor e o leitor a respeito da função social do texto, a qual é determinada pelo contexto e pelo tema/referente (cf.: Dolz; Schneuwly 2010). As CD referem-se à mobilização de modelos discursivos necessários à compreensão e produção de um texto. As CLD operacionalizam o domínio de unidades linguísticas implicadas na compreensão e produção de um texto. Pelo desenvolvimento dessas capacidades, o aluno será capaz de utilizar conhecimentos da língua inglesa em seus aspectos linguístico-discursivos em situações reais de comunicação (na modalidade oral e na escrita).

Além dessas três capacidades de linguagem trazidas por Dolz e Schneuwly (2010), as quais já vêm sendo utilizadas em vários trabalhos de pesquisa, Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013), argumentando

a necessidade de haver uma categoria de análise que possibilite o estudo de aspectos mais amplos em termos de atividade geral, apresentam uma nova capacidade de linguagem, a qual as autoras denominam “capacidades de significação (CS)”. De acordo com as referidas autoras:

Capacidades de significação (CS) possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (Cristóvão; Stutz 2011: 22).

Apresentadas as quatro capacidades de linguagem, é necessário frisar que elas não são e não podem ser vistas como estanques, como fases/etapas de uma aula em que se propõe um trabalho com base em gêneros de textos. Ao contrário, elas são complementares, são combinadas em busca de significações para o que se lê, se escreve, ouve ou fala.

De acordo com a organização da SD, os conteúdos se voltam, portanto, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, dentre elas as CLD, cujo foco recai nos conteúdos linguístico-discursivos, ou seja, a gramática surgiria não só, mas principalmente, durante o trabalho com as questões voltadas para as CLD.

Os autores de Genebra lançam, também, questionamentos sobre como poderia ser promovida uma articulação entre o que está posto em uma SD e o que ainda seria necessário trabalhar com os alunos, tendo em vista outros níveis de estruturação da língua, questionamento para o qual os próprios pesquisadores apontam um possível caminho: “Para tanto, é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua” (Dolz; Noverraz; Schneuwly 2010: 97).

Parece-nos que o procedimento SD possibilita que a AL seja, de fato, uma prática real durante as aulas de línguas, em que o ponto central do trabalho realizado passa a ser o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Nesse processo, a gramática entra em sala de aula por meio de atividades de AL propostas a partir da expressão

escrita (compreensão e produção). Dessa forma, num processo que não se fecha, os alunos entram em contato com as gramáticas de uso, reflexiva, teórica (normativa e descritiva), o que implica também o trabalho com atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, dando-lhes, assim, uma possibilidade de enxergarem um propósito concreto para a gramática.

Ao assumirmos o trabalho com a AL a partir da expressão escrita (compreensão e produção), não sugerimos um trabalho envolvendo apenas uma gramática contextualizada. Mas, para além disso, um trabalho que envolva o estudo da gramática a partir de situações que sejam significativas para os alunos, possibilitando uma prática pedagógica articuladora da compreensão e produção de textos e a AL (Britto 1997). Essas reflexões nos remetem ao ensino de línguas com base em gêneros de texto como propiciador desse ensino significativo.

Nesse sentido, ao buscarmos embasamento para o trabalho com textos nos estudos de Bronckart (2012), levamos em conta o caráter dialógico do texto. Tais estudos apontam o texto como sendo uma unidade de produção verbal (oral ou escrita), contendo uma mensagem linguisticamente organizada que visa produzir um efeito de sentido nos destinatários. Trata-se de conceber os textos como produtos da atividade de linguagem em funcionamento nas formações sociais, com características relativamente estáveis, chamados então de gêneros de textos, conforme podemos observar em Bronckart (2012).

Na sequência, apresentamos os encaminhamentos metodológicos adotados neste estudo.

2. Metodologia

Este artigo constitui um recorte de um trabalho mais amplo em nível de mestrado⁴, cujo objetivo geral é investigar como se dá a trans-

4. Dissertação de Mestrado defendida em maio de 2015, sob o título “Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa”, sob a orientação da Prof^a Dr^a Vera Lúcia Lopes Cristovão, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina.

posição didática no processo de implementação de uma SD por meio dos gêneros textuais *comics*, *comic strips*, *political cartoon*, abordando as possibilidades de articulação entre o ensino de análise linguística e de expressão escrita (compreensão e produção) no contexto de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Os dados da pesquisa foram gerados a partir de um contexto educacional específico: a SD foi elaborada⁵ pela pesquisadora no período compreendido entre os anos de 2009 e 2012 para ser utilizada em turmas de 1º ano de Inglês do CELEM e sua implementação foi realizada pela própria pesquisadora, em uma turma de 1º ano do CELEM, durante o 2º semestre do ano letivo de 2013.

O recorte⁶ da pesquisa aqui apresentado contém: I) a análise externa da SD a partir da análise das capacidades de linguagem com base em Cristóvão e Stutz (2011); II) análise da adequação da SD, com foco nos elementos linguístico-discursivos ensináveis dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoon*; III) análise das atividades da SD voltadas para o desenvolvimento das CLD relacionando-as aos conceitos de gramática/análise linguística, adotados nesta pesquisa; IV) análise da implementação da SD.

Com a finalidade de melhor compreender a que se referem cada uma das capacidades de linguagem, apresentamos, na sequência, os critérios utilizados por Cristóvão e Stutz (2011), baseados em Cristóvão *et al.* (2010: 194), os quais foram também utilizados por nós como critérios de análise das atividades da SD.

5. Por meio de um processo que teve início em 2009, foi composto, pela Coordenação Geral do CELEM, um grupo de professores de Língua Inglesa, Espanhola e Francesa da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná para que pudessem produzir materiais didáticos das referidas línguas, sob a orientação de professoras consultoras pertencentes a Instituições de Ensino Superior dos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná.

6. As análises aqui apresentadas são recortes de um corpus mais amplo que compõe a Dissertação de Mestrado já mencionada.

Quadro 1 – Critérios para análise das capacidades de linguagem

Capacidades de linguagem	Critérios para análise	
Capacidades de ação	1CA	Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo.
	2CA	Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação.
	3CA	Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais.
	4CA	Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
Capacidades discursivas	1CD	Reconhecer a organização do texto como: <i>layout</i> , linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.
	2CD	Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.
	3CD	Entender a função da organização do conteúdo naquele texto.
	4CD	Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
Capacidades linguístico-discursivas	1CLD	Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.
	2CLD	Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores textuais, por exemplo).
	3CLD	Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo).
	4CLD	Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo).
	5CLD	Expandir o vocabulário para permitir melhor compreensão e produção de textos.
	6CLD	Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua.
	7CLD	Tomar consciência das diferentes vozes que constroem o texto.
	8CLD	Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático.
	9CLD	Reconhecer a modalização (ou não) em um texto.
	10CLD	Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas.
Capacidades de significação	11CLD	Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.
	1CS	Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
	2CS	Construir mapas semânticos.
	3CS	Engajar-se em atividades de linguagem.
	4CS	Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos.
	5CS	Relacionar os aspectos macro com sua realidade.
	6CS	Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem.
	7CS	Reconhecer a sócio-história do gênero.
8CS	Posicionar-se sobre relações textos-contextos.	

Fonte: Pontara (2015) com base em Cristovão e Stutz (2011).

Com base nos critérios supracitados, dividimos os resultados da análise em duas grandes categorias. A primeira, denominada de “capacidades de linguagem isoladas”, contém as atividades que, de acordo com nossas análises, apresentam a potencialidade de desenvolver uma única capacidade de linguagem. A segunda categoria, denominada “múltiplas capacidades de linguagem”⁷, engloba as atividades que podem vir a desenvolver mais de uma capacidade de linguagem.

Quanto aos elementos linguístico-discursivos passíveis de serem ensinados, a partir dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoon*, Pontara (2015) apresenta um estudo realizado a partir das considerações de Cristóvão, Durão e Nascimento (2007), Mattar (2010) e Leal (2011), as quais seguem sintetizadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Elementos linguístico-discursivos dos gêneros dos quadrinhos

Elementos linguístico-discursivos característicos dos gêneros dos quadrinhos
Onomatopeia utilizada de modo a enfatizar o visual.
Pontuação utilizada como recurso semântico para manifestar surpresa, indignação etc.
Tamanho e tipo da fonte variados de acordo com as sensações (medo, raiva, hesitação etc.) que se pretende demonstrar.
Tipos de frases curtas empregadas como representativas de sequências dialogais.
Linguagem informal característica da oralidade.
Léxico variado de acordo com as temáticas envolvidas, tendo um destaque maior para a presença de adjetivos e interjeições.
Reduções vocabulares típicas da oralidade.
Tempos verbais diversificados, com maior incidência dos tempos presente, passado e futuro simples.
Figuras de linguagem utilizadas na construção do humor e/ou crítica.
Vozes representativas das personagens, do narrador, do autor.
Narração como tipo de discurso privilegiado, principalmente nas <i>comics/comic strips</i> e mundo discursivo do expor mais relacionado aos <i>political cartoons</i> . Sequências narrativa e dialogal.

Fonte: Pontara (2015) com base em Cristóvão, Durão e Nascimento (2007), Mattar (2010) e Leal (2011).

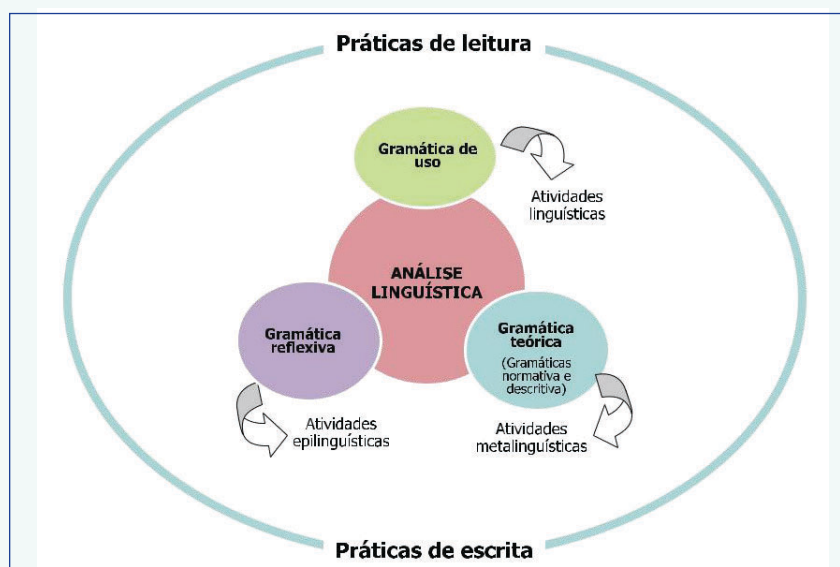
7. Destacamos outras pesquisas que também se propuseram a articular as capacidades de linguagem de acordo com o que é identificado nas atividades da SD, para proceder as suas análises, a saber, Cristóvão (2001), Labella-Sánchez (2008), Petreche (2008), Lanferdini (2012).

Para procedermos à análise das dimensões ensináveis com foco na dimensão linguístico-discursiva em relação às atividades propostas na SD utilizamos como critérios os mesmos apresentados por Stutz (2012), a saber:

- NC – quando o conteúdo não foi contemplado na SD;
- C – quando o conteúdo foi contemplado, ou seja, a atividade o apresenta e o desenvolve a partir das especificidades do gênero em estudo;
- CP – quando o conteúdo foi contemplado periféricamente, ou seja, é apresentado, porém a atividade não o toma como objeto central de ensino, não o desenvolvendo satisfatoriamente;
- CI – quando o conteúdo foi contemplado indiretamente, ou seja, a atividade o menciona, mas não o toma como objeto ensinável.

O último conjunto de análises da SD, parte dos conceitos sobre gramática e AL sintetizados na Figura 1:

Figura 1 – Os tipos de gramática e a AL



Fonte: Pontara (2015)

A partir das discussões sobre AL já apresentadas, a Figura 1 contempla as categorias utilizadas por nós para proceder a análise das atividades da SD voltadas para o desenvolvimento das CLD. Ou seja, consideramos AL o trabalho que parte das práticas de leitura e escrita (expressão escrita) e possibilitam a realização de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, o que envolve as gramáticas de uso, reflexiva e teórica.

Por fim, para as análises referentes à implementação da SD, nos utilizamos de transcrições de alguns momentos das aulas em que a SD foi implementada, bem como análises de materiais extras à SD, inseridos pelo professor durante a implementação, ambos com enfoque nas atividades voltadas para o desenvolvimento das CLD.

3. Análises e discussão

3.1. A organização da SD

Apresentamos, a seguir, a forma como a SD está organizada, descrevendo as partes que a compõem, de modo a estabelecer uma relação com o ensino de gramática via AL. Enfatizamos que, por se tratar de uma SD voltada para o ensino de língua estrangeira (neste caso, a língua inglesa), adaptações foram feitas quanto à organização do material em relação ao proposto pelos autores genebrinos.

Organizada em 21 páginas e com o título “*Comics and cartoons: a funny way of seeing the real life – Comprehending the implicit through comics*”⁸, a SD explora os gêneros de texto *comics*, *comic strips*, *political cartoon*, os quais estão voltados para um agir dos alunos visando à realização de uma campanha de trabalho voluntário com enfoque local (escolar ou da comunidade). A primeira página da SD apresenta o material e suas especificidades: o título, os gêneros de textos que serão abordados e os conteúdos advindos de tais gêneros, a justificativa para esse estudo, os objetivos, o tema principal norteador do agir

8. Histórias em quadrinhos e charges: uma maneira engraçada de ver a vida real – compreendendo o implícito através das histórias em quadrinhos.

geral (praxeológico) e linguageiro dos alunos e também a proposta de produção escrita solicitada.

Constituída por 16 seções, a SD é composta de 68 atividades, subdivididas em 117 questões⁹, conforme descrito no Quadro 3:

Quadro 3 – Organização interna da SD

Seção 1 <i>Finding out about communicative context</i>	Seção 2 <i>Reflecting about the context and content</i>	Seção 3 <i>Reflecting about the genre</i>
Inclui 1 <i>animated cartoon</i> (<i>Garfield Quickie - Slave to the passions</i>), 1 biografia sobre o autor de <i>Garfield</i> , 6 atividades e 12 questões.	Inclui 1 <i>comic strip</i> (<i>Garfield Quickie - Slave to the passions</i>), 3 atividades e 11 questões.	Inclui 1 texto explicativo sobre o gênero <i>comic strip</i> , 5 atividades e 8 questões.
Seção 4 <i>Fun and Games</i>	Seção 5 <i>Reflecting about the content</i>	Seção 6 <i>Reflecting about the text organization</i>
Inclui orientações para realização de um <i>game</i> , constituindo-se em 1 atividade e 1 questão.	Inclui 1 <i>animated cartoon</i> (<i>Garfield in a Big Date</i>), 2 atividades e 2 questões.	Inclui 1 <i>comics</i> (<i>Monica's gang</i>), 4 textos explicativos sobre o uso das imagens, sobre os balões, sobre diferença entre <i>comic book</i> e <i>comic strip</i> e sobre painéis, 15 atividades e 20 questões.
Seção 7 <i>Reflecting about the language</i>	Seção 8 <i>Working on your text production</i>	Seção 9 <i>Reflecting about the content</i>
Inclui 1 texto explicativo sobre onomatopéias, 1 <i>animated cartoon</i> enfocando onomatopéias, 5 atividades e 6 questões.	Apresenta as orientações para a primeira atividade de escrita, incluindo 1 atividade e 1 questão.	Inclui 1 <i>comics</i> (<i>Monica's gang</i>), 1 texto informativo sobre trabalho voluntário, 1 <i>comic strip</i> sobre voluntariado, 7 atividades, 9 questões.

9. Chamamos de atividades os enunciados que indicam um exercício mais amplo; e de questões, as subdivisões encontradas nessas atividades, quando elas nos remetem a diferentes capacidades de linguagem. Por exemplo, na atividade nº 1 da seção 1, encontramos quatro questões. Já na atividade nº 3 também da seção 1, embora haja subdivisões em A e B, consideramos como sendo apenas uma questão pelo fato de ambas estarem relacionadas à mesma capacidade de linguagem.

Seção 10 <i>Working on your text production</i>	Seção 11 <i>Finding out about communicative context</i>	Seção 12 <i>Reflecting about the context</i>
Apresenta as orientações para a segunda atividade de escrita, incluindo 1 atividade e 1 questão.	Inclui 2 <i>political cartoons</i> sobre o tema biodiesel, 2 atividades e 6 questões.	Apresenta 1 texto informativo sobre a produção de biodiesel, 2 textos informativos sobre os sites onde os <i>political cartoons</i> foram publicados, 3 atividades, 9 questões.
Seção 13 <i>Reflecting about the genre</i>	Seção 14 <i>Reflecting about the content and language</i>	Seção 15 <i>Working on your text production - evaluation and self-check</i>
Inclui texto explicativo sobre <i>political cartoon</i> , 3 atividades, 4 questões.	Inclui 1 <i>comic strip</i> sobre o tema voluntariado, 1 <i>comic strip</i> enfocando figuras de linguagem, 1 <i>political cartoon</i> , 11 atividades e 23 questões.	Apresenta as orientações para a reescrita, incluindo 1 atividade e 1 questão.
Seção 16 <i>Critical thinking</i>		
Inclui 1 atividade e 2 questões.		

Fonte: Pontara (2015).

Há, na SD em estudo, a presença de três textos em vídeos (*animated cartoons*) e nove textos escritos dos gêneros enfocados (*comics, comic strips, political cartoons*), um curta biografia do autor de *Garfield*, nove textos explicativos sobre os gêneros enfocados e suas características, um artigo de divulgação sobre o tema voluntariado, um artigo de divulgação sobre o tema (biodiesel) tratado nos *political cartoons*. Constam, também, um jogo (na seção *Fun and games*), uma lista de constatação da produção escrita (na seção *Working on your final text production – evaluation and self-check*), duas atividades de análise crítica geral da unidade (na seção *Critical Thinking*). Além disso, a produção escrita aparece em três momentos: a primeira, sendo uma produção inicial de tema livre, do gênero dos quadrinhos; a segunda, continuando com o mesmo gênero, mas já definindo o tema, o suporte, o objetivo do texto; e o terceiro momento – a produção final – em que se dá a reescrita do texto produzido no segundo momento.

3.2. Análise externa da SD a partir das capacidades de linguagem

Com o objetivo de identificar como as CL podem ser desenvolvidas a partir do trabalho com a SD, realizamos a análise do referido material,

e encontramos, dentro da categoria “múltiplas capacidades”, questões com a potencialidade de desenvolver: CLD+CA (01 questão), CA+CS (12 questões), CA+CD (15 questões), CLD+CD (24 questões), CD+CS (3 questões), CLD+CS (2 questões), CA+CD+CLD (12 questões), CA+CD+CS (3 questões), CD+CS+CLD (2 questões), CS+CLD+CA (3 questões), CLD+CS+CD+CA (16 questões). Assim, das 117 questões que formam a SD, 79,5% (93 questões) foram propostas de forma a abordar duas ou mais capacidades de linguagem.

As questões restantes (24) foram analisadas como apresentando a possibilidade de desenvolver uma única capacidade de linguagem: CS (0), CA (4), CD (11), CLD (9), resultando em um percentual de 20,5%.

A título de exemplificação da categoria “múltiplas capacidades” apresentamos o Quadro 4 contendo a atividade N°12 da SD e as capacidades de linguagem mobilizadas:

Quadro 4 – Múltiplas capacidades de linguagem

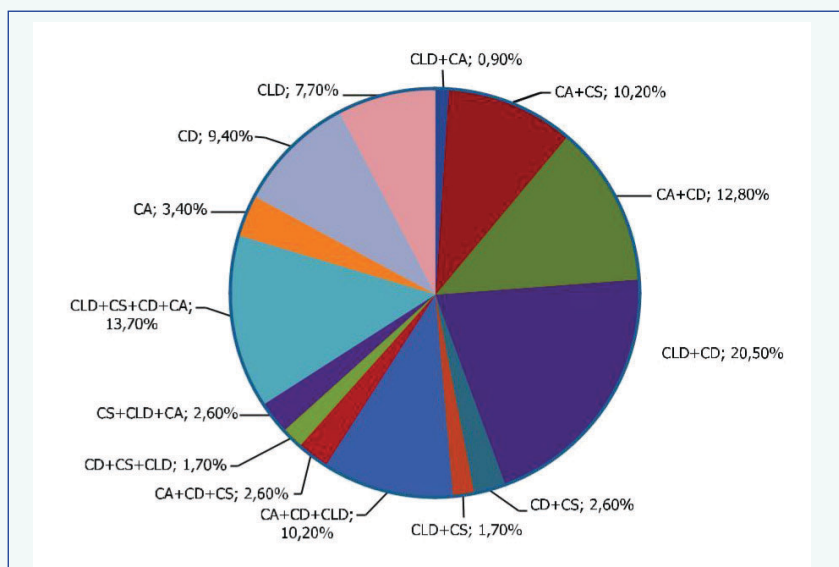
Atividade n. 12 da SD e suas questões	Capacidades de linguagem mobilizadas na atividade como um todo e também em cada questão
12. Answer the questions about Monica's Gang in comic strip D:	
a) What does “stone age” mean when Jimmy Five says that Monica doesn't understand the spiwit of the Stone Age? Pay attention to the image.	CA+CD+CLD
b) Why does Jimmy Five say that?	CA+CD+CLD
c) Why is the word “spiwit” spelled like that?	CS+CA+CD+CLD

Fonte: Pontara (2015).

Consideramos essas questões presentes no Quadro 4 como possibilitadoras de envolver as quatro capacidades de linguagem, pois demandam que o aluno mobilize conhecimentos de mundo para compreensão do texto (CA), que (re)conheça a sócio-história do gênero (CS), que domine operações que contribuam para a coerência do texto e identifique a relação entre os enunciados, as frases, a linguagem não verbal (CLD); que perceba a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (CD).

Segue o Gráfico 1, que apresenta o resultado das análises das questões da SD, quanto às capacidades de linguagem.

Gráfico 1 – As capacidades de linguagem na SD



Fonte: Pontara (2015).

Entendemos que seja esperado e até mesmo necessário, de certa forma, que essa articulação entre as capacidades de linguagem, em especial com as CLD, aconteça nas SD em Língua Estrangeira, em função da pouca proficiência dos alunos em relação à língua alvo. Assim, temos que, das 117 questões, 69 mobilizaram as CLD, isoladamente ou agrupadas a outras capacidades.

3.3. Adequação da SD aos elementos linguístico-discursivos

Explicitamos, a seguir, as dimensões linguístico-discursivas ensináveis dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoons*, as quais seguem no Quadro 5. Neste mesmo Quadro, com base em Stutz (2012), apresentamos uma análise das dimensões ensináveis em relação às atividades propostas na SD.

Quadro 5 – Aspectos ensináveis da dimensão linguístico-discursiva na SD

Aspectos ensináveis da dimensão linguístico-discursiva dos gêneros <i>comics, comic strips, political cartoons</i>	Critérios de análise dos aspectos ensináveis na SD
1. Vozes (personagens, autor, narrador)	CI
2. Conectivos temporais e espaciais	NC
3. Léxico relacionado ao tema	CP
4. Expressões idiomáticas	CP
5. Reduções vocabulares	NC
6. Tempos verbais	NC
7. Adjetivos	CP
8. Interjeições	NC
9. Sintagmas nominais	NC
10. Onomatopeias	C
11. Sinais de pontuação	NC
12. Anáforas pronominal e nominal	CP
13. Figuras de linguagem (ironia, personificação, hipérbole, metáfora)	C

Fonte: Pontara (2015).

Dentre os conteúdos contemplados parcialmente estão: o léxico relacionado ao tema “voluntariado”, as expressões idiomáticas, os adjetivos, as anáforas pronominal e nominal. As atividades referentes às vozes (dos personagens, autor, narrador) foram analisadas como contempladas indiretamente. E, como não contemplados, temos: os conectivos temporais e espaciais, as reduções vocabulares, os tempos verbais, as interjeições, os sintagmas nominais e os sinais de pontuação.

Retomamos, neste momento, a citação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010: 96) quando discutem sobre o dispositivo SD e suas articulações com atividades de estruturação da língua:

Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos.

Concluimos, a partir das considerações dos referidos autores, assim como a partir dos resultados apresentados no Quadro 5 que, ao mesmo tempo em que uma SD apresenta uma seleção de conteúdos (escolhidos dentre os conteúdos da dimensão linguístico-discursiva) voltados para o desenvolvimento das CLD dos alunos face às especi-

ficidades dos gêneros de textos focalizados, ela também pode e deve abrir possibilidades para que os conteúdos não contemplados sejam tratados durante as aulas, por meio de outros encaminhamentos. Essa abertura, a nosso ver, contribui para que o trabalho com a gramática via AL se solidifique.

3.4. As atividades da SD e sua relação com a AL

Reiteramos, apoiados nos estudos de Geraldi (1991, 1997), que a AL se efetiva em sala de aula mediante a realização de atividades interativas efetivas que se dão por meio da produção e leitura de textos:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (Geraldi 1991: 190).

Entendemos que, para se efetivar o trabalho de AL, é preciso extrapolar os limites de organização dos conteúdos linguísticos por ordem de grau de dificuldade, geralmente presente e ditada pelos livros de gramática e, por consequência, pelos livros didáticos. Isso não significa abolir o ensino de gramática das aulas de Línguas Estrangeiras. Ao contrário, defendemos que a gramática pode e deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras, contudo, com um novo enfoque.

Como meio de explicitar o nosso entendimento quanto ao trabalho com a AL, apresentamos o Quadro 6, que relaciona as atividades da SD e seus conteúdos aos tipos de atividade¹⁰ que envolvem o trabalho de AL, indicando o tipo de gramática¹¹ enfatizada.

10. Atividades linguísticas, epilinguísticas, metalinguísticas tratadas em Geraldi (1991) e Travaglia (2000).

11. Trazemos de Travaglia (2000) essa relação entre as atividades constitutivas da análise linguística e os tipos de gramática.

Quadro 6 – Atividades da SD, seus conteúdos e a relação com a AL

Descrição da atividade na SD analisada	Conteúdo focado - dimensão linguístico - discursiva	Análise Linguística-AL	
		Tipo de atividade que compõe a AL	Relação com o tipo de gramática
Atividade n° 3 da Seção 1			
3) Relacionar os adjetivos (características psicológicas) aos personagens do texto apresentado na mesma seção.	Adjetivos	Atividade epilinguística	Gramática reflexiva
Atividade n° 4 da Seção 3			
4) Relacionar as frases (contendo características físicas e psicológicas) aos personagens de diversas histórias em quadrinhos.	Adjetivos	Atividade epilinguística	Gramática reflexiva
Atividade n° 5 da Seção 3			
5) Relacionar as frases (contendo características físicas e psicológicas) aos personagens de diversas histórias em quadrinhos.	Adjetivos	Atividade epilinguística	Gramática reflexiva
Atividades n° 1, 2, 3, 4, 5 da Seção 7			
1) Copiar dos textos já lidos as palavras que representam "barulho" e explicá-las.	Onomatopeias	Atividade epilinguística	Gramática reflexiva
2) Ler o quadro com as explicações sobre onomatopeia.	Onomatopeias	Atividade metalinguística	Gramática teórica
3) Assistir ao <i>animated cartoon</i> sobre onomatopeia e explicar o seu conteúdo a um colega.	Onomatopeias	Atividade epilinguística	Gramática reflexiva
4 a) Escrever as onomatopeias do <i>animated cartoon</i> e dar os seus significados. b) Escrever uma história usando somente onomatopeias.	Onomatopeias	a) Atividade epilinguística b) Atividade linguística	Gramática reflexiva e Gramática de uso
5) Pesquisar onomatopeias em outros textos que não os apresentados no material.	Onomatopeias	Atividade epilinguística	Gramática reflexiva
Atividades n° 6 e 7 da Seção 9			
6) Ler o texto informativo sobre voluntariado e responder a questões de compreensão voltadas ao tema.	Léxico relacionado ao tema.	Atividade epilinguística	Gramática reflexiva
7) Ler a <i>comic strip</i> sobre voluntariado e responder às questões de compreensão voltadas ao tema.	Léxico relacionado ao tema.	Atividade epilinguística	Gramática reflexiva
Atividade n° 3 da Seção 12			
3) Ler os textos informativos sobre os sites onde os <i>political cartoons</i> foram publicados e responder às questões sobre seus produtores.	Vozes (personagens, autor, narrador).	Atividade epilinguística	Gramática reflexiva
Atividades n° 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11 da Seção 14			
3) Ler a explicação sobre os usos de <i>Excuse me / I'm sorry</i> e relacionar seus significados aos textos lidos.	Expressões idiomáticas	Atividade metalinguística	Gramática teórica
4) Releer os <i>political cartoons</i> e identificar os referentes do pronome <i>this</i> .	Anáforas pronominal e nominal	Atividade epilinguística	Gramática reflexiva
5) Ler a <i>comic strip</i> e responder às questões de compreensão sobre o tema voluntariado.	Figuras de linguagem	Atividade epilinguística	Gramática reflexiva
6) Ler a explicação sobre a figura de linguagem "ironia" e explicar se houve ironia na <i>comic strip</i> lida no exercício 5.	Figuras de linguagem	Atividade metalinguística e Atividade epilinguística	Gramática teórica e Gramática reflexiva
7) Ler a <i>comic strip</i> e a explicação sobre a figura de linguagem "personificação" e responder à questão de compreensão. Ler a explicação sobre personificação.	Figuras de linguagem	Atividade epilinguística e Atividade metalinguística	Gramática reflexiva e Gramática teórica
9) Responder a questões sobre o <i>political cartoon</i> lido, enfocando a figura de linguagem "exagero". Desenhar uma personalidade famosa utilizando o "exagero".	Figuras de linguagem	Atividade epilinguística e Atividade linguística	Gramática reflexiva e Gramática de uso
10) Ler a explicação sobre a figura de linguagem "exagero" e responder às questões relativas ao <i>political cartoon</i> lido na questão 9.	Figuras de linguagem	Atividade metalinguística e Atividade epilinguística	Gramática teórica e Gramática reflexiva
11) Ler a definição de figuras de linguagem e explicar a importância de seu uso.	Figuras de linguagem	Atividade metalinguística e Atividade epilinguística	Gramática teórica e Gramática reflexiva

Fonte: Pontara (2015).

As 19 atividades descritas no Quadro 6 foram organizadas em torno de conteúdos ensináveis relacionados à dimensão linguístico-discursiva. Essas atividades foram propostas em função da necessidade de melhor entendimento dos textos dos gêneros *comics*, *comic strip* e *political cartoon*, propostos para compor a SD, com vistas a um agir linguageiro motivado por um agir praxeológico.

A esse agir linguageiro associamos o que Geraldi (1991) e Travaglia (2000) denominam de atividades linguísticas, ou seja, são aquelas atividades que fazemos “ao buscar uma interação comunicativa por meio da língua e que nos permite ir construindo o nosso texto de modo adequado à situação [...]” (Travaglia 2000: 34). Entendemos, portanto, a atividade linguística como a mais ampla dentro de um sistema (o linguístico) que envolve também as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, de forma que as três atividades (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) se interrelacionam, construindo, assim, o que defendemos, neste estudo, como sendo o trabalho com a AL.

Ainda ao analisar os dados do Quadro 6, levando em consideração que uma mesma atividade pode ter sido relacionada a mais de um tipo de gramática, observamos que, em um total de 19 atividades, duas delas (atividade 4b da seção 7, atividade 9 da seção 14) apresentam a potencialidade de propiciarem o trabalho com a gramática de uso ou implícita. De acordo com Travaglia (2013: 28), a gramática de uso:

[...] é um tipo de atividade em que se leva os alunos a utilizar os recursos linguísticos em frases, mas principalmente em textos, tanto na produção quanto na compreensão. [...] Esse tipo de atividade afeta diretamente os mecanismos da língua que o aluno tem internalizados e que usa automaticamente.

Sendo assim, consideramos que as atividades nas quais foi solicitado ao aluno que realizasse uma produção a partir dos conhecimentos estudados apresentam a potencialidade de se configurar como uma atividade do tipo linguística envolvendo a gramática de uso.

A maior parte das atividades (17 delas) foram consideradas como constitutivas de um trabalho com a possibilidade de se voltar para a gramática reflexiva, constituindo as atividades denominadas de epilinguísticas, as quais se referem mais ao processo de construção de significados do que de um produto advindo de uma regra gramatical.

Segundo Soares (1979 *apud* Travaglia 2000: 142), a gramática reflexiva “é uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente”.

Outras seis atividades (atividade 2 da seção 7, atividades 3, 6, 7, 10 e 11 da seção 14) foram relacionadas como apresentando a potencialidade de propiciar um trabalho com a gramática teórica, a qual consiste em uma “sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim”. (Travaglia 2000, p. 215). É, portanto, a sistematização (por meio de atividades metalinguísticas) do que, *a priori*, foi trabalhado por meio da gramática reflexiva.

Além dessas 19 atividades do Quadro 6 que se voltam especificamente para o trabalho com conteúdos de ordem linguístico-discursiva, e que, portanto, contribuem para o desenvolvimento das CLD dos alunos, há, ao longo de toda a SD, inúmeras outras atividades que também colaboram para o desenvolvimento de tais capacidades, conforme já demonstrado no Gráfico 1, que apresenta o resultado da análise das CL nas atividades da SD.

Essas atividades, no nosso entender, podem vir a contribuir para que outras atividades (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) possam ser realizadas, o que implica em trazer a gramática (seja ela de uso, teórica ou reflexiva) para a sala de aula durante vários momentos de contato com o texto, ou seja, a gramática entra na sala de aula via atividades de leitura e escrita.

3.5. A implementação da SD em relação à expressão escrita

A SD apresenta, já em sua página de abertura, a indicação para o agir linguageiro e praxeológico que permeará todo o trabalho a ser desenvolvido. Além disso, consideramos haver, ao longo de todo o material, várias outras atividades com potencial de levar o aluno a um agir com a língua(gem). Consideramos, também, que os três momentos

específicos em que aconteceram as orientações para a produção escrita se constituem em atividades que possibilitam o agir linguageiro.

Como exemplos de atividades que apresentam o potencial de instrumentalizar o aluno para um agir com a língua(gem), trazemos o Quadro 7, que contém algumas dessas atividades retiradas da SD.

Quadro 7 – Expressão escrita na SD

Localização na SD	Atividade da SD
Página inicial da SD	O trabalho com essa unidade tem como objetivos contribuir para que você seja capaz de: [...] 3. Discutir a temática do voluntariado. 4. Produzir <i>comics</i> sobre voluntariado, visando a uma campanha de enfoque local: escolar ou de sua comunidade.
Seção 3	4. In small groups, research other comic strips or comics and bring them to the class. We are going to make an exposure with all the texts. Bring a short text about the author and other curiosities about the <i>comic strip</i> and their characters. Do a nice work!
Seção 8	Would you like to be an author of comics or comic strips? Try to create a story using the characters of Monica's gang. Go to: http://www.maquinadequadrinhos.com.br/Intro.aspx Remember to use the content we've learned until now: panels, onomatopoeia, balloons, images. Your text content will be free. Let your imagination free to create the text.
Seção 10	How about thinking of producing a volunteer campaign at your school? Let's plan this campaign... - Discuss with your classmates what kind of volunteering work could be done in your school / in your neighborhood. Think about the problems that have to be discussed with all your friends and determine the campaign theme. - Organize your group and distribute the functions. - Choose the characters of your text. You may draw or glue pictures that represent the characters. - Give creative names to them. Think of their characteristics. They must be present throughout the story. - Remember that your text will be comics, so pay attention to: balloons, panels, dialogues, figures of speech, image, etc. Write the first version of the text. These are your first steps. Do this part of work and give it to your teacher.
Seção 15	[...] 2. At this stage, the pages have to be diagrammed, the scenes have to be described and dialogues have to be defined. Then, if there are any characteristics missing, it is time to rewrite your text in order to improve it. Important: the text will be distributed in your school and also in the community. So, do a nice work!

Fonte: Pontara (2015).

Trataremos, a seguir, das possibilidades de trabalho com a AL decorrentes das atividades de escrita, que julgamos como altamente significativas, justamente por partirem das dificuldades reais apresentadas pelos alunos, levando a um processo de ensino-aprendizagem de gramática que não acontece de forma isolada e pré-determinada. Também não consideramos que as atividades tenham ficado no nível da denominada gramática contextualizada. O que estamos intencionando demonstrar é que a análise linguística surge a partir das reflexões que se fazem com a língua em uso, para, a partir daí, iniciar um trabalho que se volte para as explicações sobre a língua. Na gramática contextualizada, esse processo nem sempre ocorre, pois os conteúdos de gramática continuam sendo tratados de forma desvinculada das atividades de expressão escrita, ou seja, esses conteúdos acabam sendo elencados em função de uma lista de conteúdos gramaticais selecionados por grau de dificuldade, tal qual aparecem em livros de gramática e/ou livros didáticos.

O processo de produção escrita dos alunos, resultante da implementação da SD, permitiu que a professora detectasse vários pontos de ordem gramatical que precisavam ser retomados, sendo impossível abordar todos naquele momento. A escolha, portanto, sobre com o que trabalhar diante de tantas possibilidades que os textos dos alunos demonstravam, se deu com base nos problemas recorrentes em tais textos. Dessa forma, a professora organizou atividades extras ao que já estava proposto na SD voltando-se para o trabalho com o uso de vocabulário coerente ao tema, do adjetivo e da interjeição.

Devido à natureza deste trabalho, apresentamos a seguir, somente alguns exemplos de como ocorreu o trabalho com o vocabulário e com o uso do adjetivo e da interjeição.

Na aula do dia 11 de novembro, após orientar os alunos para que relessem e reescrevessem seus textos, a professora entregou-lhes um material extra, organizado pela própria docente a partir dos textos produzidos pelos alunos em suas produções iniciais, contendo diversas atividades que se voltavam para o trabalho com o léxico.

Excerto: 1

- 1 Prof.^a Então... eu selecionei algumas coisas que a gente vai ver hoje... em
 2 forma de exercício... do que apresentou de erros nesses textos que
 3 vocês fizeram... tá? Então... a apostila que eu vou dar agora são coisas
 4 que eu tirei dos textos de vocês... tá? Então vamo lá gente... nós
 5 vamo fazendo juntos... essa apostila, tá bom? Então... ó... eu olhei
 6 em alguns textos e tinham umas palavras lá... por exemplo... algumas
 7 palavras que tinham em um dos textos lá... matéria... jornal... asilo...

Fonte: Pontara (2015).

Observamos, a partir do Excerto 1, que a professora situa os alunos em relação aos problemas de seus textos, esclarecendo que alguns desses problemas serão tratados durante a aula. A Figura 2 apresenta uma das atividades constantes nesse material extra.

Figura 2 – Atividade extra de AL – léxico

Matéria de jornal, asilo e jornal...

1. Analise a frase abaixo e diga se as palavras **MATTER**, **ASYLUM**, **PAPER** estão usadas corretamente. Caso não estejam, corrija-as:

Olhe esta matéria que saiu no jornal sobre o asilo estar enfrentando dificuldades.

(Look at this **MATTER** that was in the **PAPER** on **ASYLUM** be experiencing difficulties).

Whats about a little help??

2. Leia os sinônimos para a palavra **asylum** e explique quais significados essa palavra pode ter:

Sinônimos (inglês) para “**asylum**”: psychiatric hospital mental institution institution mental home insane asylum refuge sanctuary

Fonte: Pontara (2015).

Esse exemplo de atividade mostra a relação entre um trabalho com o léxico e os textos dos alunos (produção inicial), em que a professora

trouxe a frase que continha problemas para que os alunos a analisassem e a reescrevessem. Para tanto, a docente traz subsídios para auxiliar os alunos nessa tarefa. Ou seja, temos, nesse exemplo, um trabalho de reescrita coletiva, originado por meio de atividades linguísticas, possibilitando o trabalho com atividades epilinguísticas. Em suma, a AL acontecendo.

Outro exemplo diz respeito ao uso dos adjetivos. Segue um excerto demonstrando o momento em que esse trabalho foi realizado.

Excerto: 2

1	Prof. ^a	Vocês que já corrigiram seus textos... todo mundo já corrigiu... fala pra
2		mim... essa expressão aqui ... está certa?
3		((a professora aponta para a expressão Halloween supportive escrita na
4		lousa))
5	Aluno	Não... tem que vim o supportive antes...
6	Prof. ^a	Por que o supportive antes?
7	Aluno	Porque é adjetivo...
8	Prof. ^a	Primeiro o adjetivo... depois o substantivo...
		[...]
9	Prof. ^a	“Put the words in the right order” ... nós vamos pôr na ordem
10		correta... olha o número 1... “They live in a new house”... Eles moram
11		em uma casa... new house... new...
12	Aluno	Nova...
13	Prof. ^a	Número 2... I...eu...
14	Aluno	Like jaqueta verde...
15	Prof. ^a	Isso... eu gosto.... I like... that... daquela... eu gosto daquela...
16	Aluno	Jaqueta verde...
17	Prof. ^a	Como que eu ponho jaqueta verde?
18	Aluno	Jaqueta verde...
19	Prof. ^a	In english...
20	Aluno	Green...
21	Prof. ^a	Green... jacket primeiro?
22	Aluno	Não... green primeiro...
23	Prof. ^a	Green jacket... olha... adjective and noun...

Fonte: Pontara (2015).

Observamos, pelo Excerto 2, que os alunos já reconhecem que o exemplo trazido pela professora (linha 3) não está correto, uma vez que correções em torno desse problema foram trazidas ao longo do processo de reescrita, assim como ao longo das atividades propostas na SD.

Outro elemento linguístico característico dos gêneros dos quadrinhos é a interjeição. E, embora não tenha sido contemplado nas atividades propostas na SD, esse conteúdo foi trazido, pela professora, após a análise das produções iniciais dos alunos. Segue, no Quadro 8, um exemplo de atividade extra preparada pela docente.

Quadro 8 – Atividade extra de AL – interjeição

<p>1. Observe as duas frases abaixo e diga se elas têm o mesmo significado.</p> <p>(I) Our idea is excellent! X (II) Wow! Excellent idea!</p> <p>a) Qual frase está simplesmente relatando um fato?</p> <p>b) Qual frase exprime um sentimento? Que sentimento é expresso nessa frase? Que palavra é responsável por indicar esse sentimento?</p> <p>c) O que a palavra OUR indica na frase I?</p> <p>2. Read:</p> <p>INTERJECTIONS</p> <p><i>As interjeições são palavras invariáveis que exprimem estados emocionais, ou mais abrangente: sensações e estados de espírito; ou até mesmo servem como auxiliaadoras expressivas para o interlocutor, já que, lhe permitem a adoção de um comportamento que pode dispensar estruturas linguísticas mais elaboradas.</i></p> <p>INTERJEIÇÕES (REAÇÕES ESPONTÂNEAS DE LINGUAGEM)</p> <p>Ah... bom, aí já é diferente.... -Oh! That's diferente (surprise caused by understanding) Ah, tá, agora eu entendo -Aha, now I understand! (mild surprise caused by a Discovery or recognition) Nossa! Olha só! -Wow! Look at that! (great surprise, admiration and approval caused by something exciting) Ufa! Que dia...! -Phew, what a day! (expressing relief after a tiring, hard or dangerous experience) Ai ai ai! Que má notícia! -Oh no! That's! really bad news. (dismay, bad surprise) Iiii, ai vem tua mãe! -Uh-oh, here comes your Mom. (alarm, dismay, concern, or realization of a small difficulty) Ops! Derramei o leite. -Oops! (Whoops!) I've spilled the milk. (mild embarrassment caused by a small accident) Ai! Machuquei meu pé. -Ouch! I've hurt my foot (sudden pain) Ei! O que que você está fazendo?! -Hey! What are you doing? (call for attention) Eka, que nojo! -Yuck! That's disgusting. (expressing rejection or disgust) Tá bom, vamos fazer assim. -Okay, let's do it. (acceptance and agreement) Tudo bem, já vou fazer. -All right, I'll do it. (agreement and obedience) Mm hmm, também acho. -Uh-huh, I think so too. (affirmative opinion) Alô, quem fala? -Hello, who's speaking? (on the telephone) Oi, como vai? -Hi! How are you? (greeting) Olá, meu amigo -Hello, my friend. (greeting)</p>
--

Fonte: Pontara (2015).

No dia 22 de novembro, a aula enfocou o conteúdo interjeição, que não estava previsto na SD e nem tão pouco no Plano de Trabalho Docente¹² da professora. Mas, nem por isso deixou de ser trabalhado.

12. Plano de Trabalho Docente (PTD) é o nome dado ao planejamento elaborado pelo professor das escolas públicas estaduais do Paraná.

Sendo que, a justificativa para tal inserção veio a partir das dificuldades demonstradas pelos alunos ao produzirem seus textos.

É esse justamente o diferencial entre um trabalho com gramática isolada ou até mesmo a gramática contextualizada e o trabalho com AL. Ou seja, entendemos que em um trabalho que propõe o estudo da gramática via AL, alguns conteúdos surgem a partir das necessidades dos alunos, as quais são demonstradas em suas produções iniciais (escritas/orais), outros já estão propostos na SD em decorrência das próprias características dos gêneros. Enfim, o conteúdo gramatical não é a finalidade das aulas de línguas, mas sim um meio pelo qual os alunos podem desenvolver suas capacidades de linguagem com vistas a um agir linguageiro requerido em função de um agir praxeológico (geral).

Finalizando as discussões

Observamos que o procedimento SD não inviabiliza o trabalho com a gramática; pelo contrário, permite que a gramática seja trabalhada em sala de aula na perspectiva da AL, o que torna esse estudo muito mais significativo e real para o aluno. Além disso, a SD com base em gêneros de textos não minimiza o trabalho com a língua estrangeira. Muito contrariamente a isso, a SD é um artefato¹³ que, ao ser assumido pelo professor como um instrumento, torna-se um mediador para o ensino de línguas.

Os dados aqui apresentados, por se constituírem um recorte de um trabalho mais complexo de Dissertação de Mestrado (Pontara 2015), demonstram, parcialmente, que o procedimento SD, voltado para o ensino de línguas estrangeiras com base em gêneros de textos, permite e abre espaços para que o ensino da gramática continue acontecendo. Fato que comprovamos, por exemplo, ao termos, nas atividades que

13. De acordo com Rabardel (1995, 1999 apud Stutz 2012: 105), "O artefato é utilizado para nomear de forma neutra tudo aquilo que tem uma finalidade de procedência humana. [...] A origem dos artefatos pode ser tanto material (máquina, objeto), imaterial (a internet ou programas de computador), quanto simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias). O instrumento é utilizado para nomear o processo de apropriação do artefato quando o indivíduo desenvolve a ação. [...] O instrumento é o resultado da apropriação do artefato pelo indivíduo".

compõem a SD, a presença de elementos linguístico-discursivos dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoon*. Além disso, o Quadro 6 intenciona demonstrar que tais atividades se voltam para os diferentes tipos de gramática (de uso, teórica e reflexiva), que concebidas em um conjunto mais amplo constituem-se em atividades de AL.

Ainda, procuramos demonstrar que o trabalho com a escrita (escrita como um processo e não como um produto final), tal qual proposto pelo procedimento SD, também abre possibilidades de expansão dos conteúdos linguístico-discursivos previamente propostos no material. As produções iniciais dos alunos são utilizadas como reguladoras dos conteúdos a serem tratados. E, mesmo que certos conteúdos não tenham sido propostos na SD, ou ainda, que tenham sido propostos parcialmente, as produções dos alunos evidenciarão a necessidade de serem mais enfatizados, tal qual ocorreu com os exemplos trazidos por nós na Figura 2 e no Quadro 8.

Defendemos, portanto, que o trabalho de AL, proposto por Geraldí há mais de 30 anos e que, a nosso ver, suplanta o trabalho denominado de gramática contextualizada pode se efetivar no contexto de ensino de línguas estrangeiras ao propiciarmos que esse ensino seja mediado pelo procedimento SD o qual possibilita o ensino de gramática/análise linguística articulado com o ensino da expressão escrita.

Para tanto, há que se desamarrar de antigas crenças, concepções, o que se dará a partir de uma busca pelo conhecimento, de forma constante e consciente, por parte do professor. O que se dará também mediante iniciativas governamentais em prol de uma educação pública de qualidade. Essas iniciativas vão desde a elaboração de documentos orientadores para o ensino de línguas que sejam mais claros e coerentes até ao entendimento de que é preciso que o professor e a escola tenham condições objetivas e subjetivas para poderem realizar práticas inovadoras.

Recebido em: 01 de março de 2015
Aprovado em: 01 de agosto de 2015
E-mails: clpontara@gmail.com
veraluciacristovao@gmail.com

Referências bibliográficas

- BARROS, Eliana Merlin Deganutti. de. 2012. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>> Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.
- BATSTONE, Rob .1994. *Grammar*. Oxford University Press.
- BRASIL. 2010. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 48 p. Disponível em: <file:///C:/Users/Win7/Downloads/pnld_2011_lingua_estrangeira.pdf>
- BRITTO, Luiz Percival Leme. 1997. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Unicamp. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação. Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BRONCKART, Jean-Paul. 2006. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. 4(6). Tradução de Cassiano Ricardo Haag & Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: < http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf>. Acesso em 14 de out. 2013.
- _____. 2006. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. 4(6). Tradução de Cassiano Ricardo Haag & Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: < http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf>. Acesso em 14 de out. de 2013.
- _____. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução: Anna Rachel Machado & Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- _____. 2012. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução: Anna Raquel Machado & Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- CHEVALLARD, Yves. 1989. *On didactic transposition theory: some introductory notes*. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6>. Acesso em: 17 jan. 2015.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. 2001. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e

- Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- _____. 2007. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina, PR: UEL.
- _____. 2013. *Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem*. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- _____; DURÃO, A. B.; NASCIMENTO, Elvira L. 2007. História em quadrinhos em inglês e em espanhol: um gênero a ser desconstruído e descrito. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (org.). *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina, PR: UEL.
- _____. 2009. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas SP: Mercado de Letras. p. 305-344.
- _____. 2010. *Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais*. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191–215, jan./jun. Disponível em: < http://w3.ufsm.br/revistaletas/artigos_r40/artigo_11.pdf>. Acesso em 13 de set. de 2013.
- _____. *et al.* 2010. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, Santa Maria. 20(40): 191–215. Disponível em: < http://w3.ufsm.br/revistaletas/artigos_r40/artigo_11.pdf>. Acesso em 13 de set. de 2013.
- _____; STUTZ, Lídia. 2011. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra *et al.* (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade*. Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro. Campinas, SP: Pontes Editores.
- DENARDI, Didiê Ana Ceni. 2009. *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing*. Tese (Doutorado em Letras – Inglês e Literatura Correspondente). Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92491>> Acesso em: 25 de fev, 2014.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. 2010. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et. al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. 2.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras.

- _____; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. 2010. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- DORRÉTO, Shirlei Aparecida. 2014. *O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial: a relação teoria-prática*. Dissertação (mestrado). Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Letras. Disponível em <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/sadoretto.PDF>> Acesso em: 18 de fev. de 2015.
- FENNER, Any Lamb; CORBARI, Clarice Cistina. 2004. Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em Língua Inglesa. *Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Coordenadas/06.pdf>> Acesso em: 13 de jun. de 2014.
- FERRARINI, Marlene Aparecida. 2009. *O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp125679.pdf>. Acesso em: 04 de março, 2014.
- GERALDI, João Wanderley. 1991. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (Org.). 1997. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- LABELLA-SÁNCHEZ, Natália. 2008. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina, PR: UEL.
- LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. 2012. O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Paraná: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000177959>> Acesso em: 20 de mar. de 2014.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. 2003. *Teaching Language: From Grammar to Gramaring*. Boston: Heinle & Heinle.
- LEAL, Audria Albuquerque. 2011. *A organização textual do gênero cartoon: aspectos lingüísticos e condicionamentos não lingüísticos*. Tese (Doutorado em Linguística – Teoria do Texto). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/Tese%20final%20com%20capa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Tese%20final%20com%20capa%20(1).pdf)> Acesso em: 13 de janeiro de 2015.

- MACHADO, Anna Rachel. 2005. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 237-259.
- _____; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. 2006. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão. 6(3): 547-573. Disponível em <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>> Acesso em: 15 de out. de 2014.
- MATTAR, Marileize França. 2010. *A Construção do processo de leitura do gênero tiras em quadrinhos em língua inglesa no 7º ano do ensino fundamental*. 189f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Identidade). Universidade Federal do Acre. Rio Branco: UFAC. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/marileizemattar.pdf>> Acesso em: 13 de jun. 2014.
- MENDONÇA, Márcia. 2007. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C.B. (org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. 2008. *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica*. Curitiba.
- PETRECHE, Célia Regina Capellini. 2008. *A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000144668>> Acesso em 20 de abr. de 2014.
- PONTARA, Claudia Lopes. 2015. *Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa*. 444 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, PR.
- STUTZ, Lídia. 2012. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178953>> Acesso em: 13 de jan. de 2015.
- TERRUGGI-MARTINEZ, Fernanda Cristina. 2011. *O ensino-aprendizagem de inglês na escola pública paulista: o papel da gramática em proposta*

- pedagógica para o 6º ano. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos. 125 f. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=429>. Acesso em: 10 de maio, 2014.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. 2000. *Gramática e Interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1o. e 2o. graus. São Paulo: Cortez.
- _____. 2013. *Na trilha da gramática*: Conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez.