



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

CLAUDIA LOPES PONTARA

**GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
PROPICIANDO UM ENSINO SIGNIFICATIVO DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA E EXPRESSÃO ESCRITA  
EM LÍNGUA INGLESA**

---

Londrina  
2015

CLAUDIA LOPES PONTARA

**GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
PROPICIANDO UM ENSINO SIGNIFICATIVO DE ANÁLISE  
LINGUÍSTICA E EXPRESSÃO ESCRITA  
EM LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra.Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Londrina  
2015

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P811g Pontara, Claudia Lopes.  
Gêneros Textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa / Claudia Lopes Pontara. - Londrina, 2015.  
444 f.: il. + e 1 CD-ROM.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.  
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2015  
Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa x Estudo e ensino – Teses. 2. Sequência didática - Teses. 3. Gêneros textuais - Teses. 4. Análise linguística (Linguística) – Teses. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:37.02

CLAUDIA LOPES PONTARA

**GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPICIANDO UM  
ENSINO SIGNIFICATIVO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E EXPRESSÃO  
ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes  
Cristovão  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Ana Paula Beato Canato  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Londrina, 15 de abril de 2015.

Dedico este trabalho aos meus alunos do CELEM – turma 2013 – do Colégio Estadual do Campo Coronel Luiz José dos Santos. E, dedicando a eles, dedico também a todos os alunos das escolas públicas, com os quais tenho convivido há mais de vinte anos e para os quais deve ser a nossa luta em busca de uma educação pública de qualidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecida, concordo com Marco Túlio Cícero, filósofo e político romano, ao dizer que “Nenhum dever é mais importante do que a gratidão”. Por isso, não poderia deixar de expressar a minha gratidão...

A Deus, pelas bênçãos e graças constantes em minha vida.

A Vera Lúcia Lopes Cristovão, por ter sido muito mais do que uma professora orientadora neste processo de busca pelo conhecimento. Por ter acreditado neste projeto e ter me incentivado nos momentos de dúvidas, desânimos, cansaço. Por ter sido a amiga, a conselheira, não me permitindo sentir-me sozinha nesse árduo processo de fazer pesquisa. Por ser um exemplo de professora comprometida e apaixonada pela educação e pela vida.

Aos meus filhos, Miguel Ricardo, Maria Victória e Ewerton os quais me dão vida e alegria, nos quais enxergo as bênçãos de Deus, e pelos quais me movo, me comovo e me renovo a cada dia.

A Miguel Ricardo e Maria Victória, em especial, por terem estado presentes durante o processo de geração de dados, sendo os responsáveis pela filmagem das aulas. Ainda tão pequeninos, e ao mesmo tão grandes!

Ao meu pai Tibagi e minha boadrasta Cida por estarem presentes em todos os momentos de dificuldades, por cuidarem de minhas crianças nos momentos de minha ausência.

A minha avó Lina, por suas orações, pelos seus cuidados comigo durante toda a minha vida.

A toda a minha família, que soube compreender tantas ausências, tantas distâncias, em função de um estudo que agora chega à reta final.

A todos os professores e funcionários do PPGEL, pelo apoio.

Às professoras doutoras Alba Maria Perfeito, Ana Paula Marques Beato-Canato e Maria Izabel Rodrigues Tognato, pelos questionamentos e valorosas sugestões no exame de qualificação.

Ao professor Reginaldo Ferraz – Coordenador do CELEM na Secretaria de Estado da Educação, pela iniciativa de propor a elaboração de um material didático para o ensino de línguas no CELEM, ação que, indiretamente, me trouxe ao Mestrado.

À amiga Amábile Piacentini Drogui, companheira de tantas viagens a Londrina e de tantas discussões teóricas.

À amiga Marileuza Ascêncio Miquelante, com quem tenho tido o prazer de compartilhar inúmeros momentos importantes de minha vida, tanto profissional como pessoal.

A todos os amigos do grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, pelos momentos de descontração, pela solidariedade e por terem contribuído com meu crescimento teórico devido às discussões que se instauraram não só nos momentos de trabalho, mas também durante o almoço, o cafezinho, enfim, continuamente.

Ao Colégio Estadual do Campo Coronel Luiz José dos Santos, em especial à Diretora Professora Enilza Vanda Champam, pelo apoio e confiança ao me ceder uma turma de CELEM para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Ao CEEBJA Professora Linda Eiko A.Miyadi, em especial à equipe diretiva, pela compreensão quanto às minhas ausências e pelo apoio na organização de meus horários, permitindo-me conciliar o estudo e o trabalho.

A todos os meus amigos, que torcem por meu sucesso, e que compreendem meu distanciamento e minha ausência.

A todos que não foram nomeados, mas que participaram, direta ou indiretamente, desse processo.

PONTARA, Claudia Lopes. Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa. 2015. 444 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

Este estudo apresenta o objetivo geral de investigar a transposição didática no processo de implementação de uma Sequência Didática por meio dos gêneros textuais *comics*, *comic strips*, *political cartoon*, abordando as possibilidades de articulação entre o ensino de gramática/análise linguística e de expressão escrita (compreensão e produção) no contexto de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado do Paraná – CELEM. Mais detalhadamente, apresenta como objetivos específicos: 1) identificar nos documentos oficiais norteadores do ensino de línguas estrangeiras – em nível nacional e estadual o tratamento dado à gramática/análise linguística e à escrita; 2) descrever e analisar a organização da Sequência Didática, voltando-se para a análise das atividades que apresentam potencial de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, mais especificamente as capacidades linguístico-discursivas; 3) descrever e analisar o processo de transposição didática da já mencionada Sequência Didática, a qual se dá em dois níveis: no nível do que se propõe no material e no nível do trabalho do professor, com foco nas atividades de gramática/análise linguística via expressão escrita. Nosso arcabouço teórico-metodológico fundamenta-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2006, 2008, 2010, 2012), nos conceitos de Sequência Didática e Capacidades de Linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010), bem como de Capacidade de Significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Ainda, consideramos os estudos relacionados ao trabalho com a escrita em sala de aula: (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010), (PASQUIER, DOLZ, 1996), (BAZERMAN, 2011, 2013), RUIZ (2013), bem como os estudos que se voltam à análise linguística (GERALDI, 1991; 1997), TRAVAGLIA (2000; 2013), PERFEITO et.al. (2007), PERFEITO, CECÍLIO (2005), PORTO, PERFEITO (2012). A pesquisa se caracteriza como um estudo de cunho qualitativo interpretativista à luz do ISD, envolvendo a pesquisa-ação e análise documental. Com vistas a atingir o primeiro objetivo, fizemos o reconhecimento dos Segmentos de Orientação Temática: linguagem, escrita e gramática/análise linguística, nos documentos oficiais já mencionados, para identificar a concepção presente em cada um deles. A Sequência Didática foi analisada com base na adequação ao Modelo Teórico do Gênero, bem como por meio das análises interna (coerência das atividades com os objetivos elencados na própria sequência didática) e externa (análise das capacidades de linguagem). Por fim, o último objetivo teve como procedimentos de análise a descrição e análises das atividades da Sequência Didática que foram efetivamente implementadas pelo professor, bem como das adaptações promovidas por ele, sempre com enfoque na gramática/análise linguística via expressão escrita. Os resultados evidenciam haver pontos divergentes, bem como convergentes em relação à concepção de linguagem, gramática/análise linguística e escrita nos documentos oficiais norteadores do ensino de línguas estrangeiras, o que pode vir a dificultar, de certa maneira, o entendimento dos documentos e de suas propostas, fazendo com que causem pouco ou nenhum

impacto nas salas de aula e na atuação do professor. Por outro lado, com relação ao procedimento Sequência Didática, os resultados da investigação permitem concluir que tal procedimento pode se tornar um artefato que possibilite o trabalho com a análise linguística a partir da demanda do uso do gênero textual, com vistas a um agir linguageiro motivado por um agir praxeológico.

Palavras-chave: Sequência didática. Expressão escrita. Análise linguística

PONTARA, Claudia Lopes. Textual Genre and the didactic sequence providing a meaningful linguistic analysis teaching through written production in English Language. 2015. 444 f. Dissertation (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## ABSTRACT

This study aims at investigating the didactic transposition in the implementation process of a Didactic Sequence through the text genres *comics*, *comic strips* and *political cartoon*, addressing the possibilities of articulation between the grammar/linguistic analysis teaching and written production (reading comprehension and writing) in the context of teaching-learning of English language at the Center of Modern Foreign Languages from Paraná State – CELEM. In a more detailed way, it presents as specific objectives: 1) Identify the treatment given to grammar/linguistic analysis and to writing as well as in the documents.; 2) describe and analyze the organization of the genre-based didactic sequence, turning to the analysis of the activities that present a potential of developing the students' language capacities, more specifically, the linguistic-discursive capacities; 3) describe and analyze the process of didactic transposition of the genre-based didactic sequence mentioned previously, which occurs through two levels: based on what is proposed in the material and on the teacher's work, with focus on the activities of grammar/linguistic analysis through written production. Our theoretical-methodical framework is based on the presuppositions of the Sociodiscursive Interactionism (ISD) (BRONCKART, 2006, 2008, 2010, 2012), on the Didactic Sequence concepts and the Language Capacities (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010), as well as on the Signification Capacity (CRISTOVÃO, STUTZ, 2011). We still consider the studies related to the work with writing in the classroom: (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), (PASQUIER; DOLZ, 1996), (BAZERMAN, 2011), RUIZ (2013), as well as the studies that turn to the linguistic analysis (GERALDI, 1991; 1997), TRAVAGLIA (2000; 2013), PERFEITO et.al. (2007), PERFEITO, CECÍLIO (2005), PORTO, PERFEITO (2012). The research is characterized as a study of an interpretative and qualitative characteristic considering the ISD, involving the action-research and the document analysis. In order to get the first objective, we recognized the theme-oriented segments (TOS): language, writing and grammar/linguistic analysis, in the official documents mentioned previously to identify the conception in each one of them. The genre-based didactic sequence was analysed based on the appropriateness to the Genre Theoretical Model, as well as through the internal analysis (coherence of the activities with the objective described in the didactic sequence) and the external analysis as well as (language capacities analysis). Finally, the last objective had as analysis procedures the description and the analysis of the genre-based didactic sequence activities that were effectively implemented by the teacher, and the adaptations promoted by him, always focused on grammar/linguistic analysis through writing. The results indicate divergent views, and the converging points with relation to the conception of language, grammar/linguistic analysis and writing in the official document guiding the foreign language teaching, what can make the understanding of the document and its proposals difficult, in a certain way, causing a few or no impact at all in the classrooms and in the teacher's acting. On the other hand, with relation to the Didactic Sequence procedure, the results of the investigation allows us

to conclude that such procedure can be an instrument that enables the work with the linguistic analysis from the demand of the text genre usage, with a view of language acting motivated through praxeological acting.

Key-words: Genre-based didactic sequence. Written production. Linguistic Analysis.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - As capacidades de linguagem na SD .....	231
<b>Gráfico 2</b> - As capacidades linguístico-discursivas na SD.....	232
<b>Gráfico 3</b> - Atividades de expressão escrita e a implementação da SD .....	259
<b>Gráfico 4</b> - O processo de escrita na SD.....	273

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Plano textual global da pesquisa.....	38
<b>Figura 2</b> - Indivíduos que intervêm no agir .....	48
<b>Figura 3</b> - Fatores que impulsionam o agir .....	49
<b>Figura 4</b> – Relações estabelecidas na realização das atividades de linguagem...54	
<b>Figura 5</b> - Níveis da transposição didática.....	59
<b>Figura 6</b> – A escolha do gênero e do tema a partir das quatro dimensões .....	63
<b>Figura 7</b> – Etapas da SD .....	64
<b>Figura 8</b> – Especificidades do procedimento SD .....	67
<b>Figura 9</b> – Articulação entre as capacidades de linguagem .....	77
<b>Figura 10</b> – <i>Les Amours de Monsier Vieux Bois</i> , criada por R. Töpffer .....	89
<b>Figura 11</b> – Max e Moritz, de Wilhelm Busch .....	90
<b>Figura 12</b> – Max e Moritz, em sua versão brasileira .....	90
<b>Figura 13</b> – As aventuras de Nhô Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte 91	
<b>Figura 14</b> – <i>The Yellow Kid</i> , de Richard Outcault .....	92
<b>Figura 15</b> – <i>The Katzenjammer Kids</i> , Rudolph Dirks.....	93
<b>Figura 16</b> – Charge publicada no período da Revolução Francesa.....	95

<b>Figura 17</b> – Charge “A Campainha e o Cujo” .....	96
<b>Figura 18</b> – Texto do gênero <i>comics</i> estudado na SD.....	101
<b>Figura 19</b> – Textos do gênero <i>comic strips</i> estudados na SD .....	102
<b>Figura 20</b> – Texto do gênero <i>political cartoon</i> estudado na SD.....	103
<b>Figura 21</b> – Exemplo de intertextualidade intergêneros no gênero textual <i>comics</i> .....	108
<b>Figura 22</b> – Os tipos de gramática e a AL .....	119
<b>Figura 23</b> – O trabalho com a AL na simbologia do ISD.....	129
<b>Figura 24</b> – As operações da produção textual .....	140
<b>Figura 25</b> – Plano textual global da pesquisa .....	151
<b>Figura 26</b> – A pesquisa em movimento .....	153
<b>Figura 27</b> – Página inicial da SD .....	219
<b>Figura 28</b> – Segunda página da SD – <i>Self-assessment</i> .....	220

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Análise linguística/língua inglesa/ensino: pesquisa selecionada.....	30
<b>Quadro 2</b> - Escrita/língua inglesa/ensino: pesquisa selecionada.....	32
<b>Quadro 3</b> – Grupo Linguagem e Educação: pesquisas selecionadas .....	33
<b>Quadro 4</b> - Critérios para análise das capacidades de linguagem .....	74
<b>Quadro 5</b> - Critérios para análise das capacidades de significação .....	76
<b>Quadro 6</b> - Os gêneros dos quadrinhos na coleção didática <i>Keep in mind</i> .....	79
<b>Quadro 7</b> - Os gêneros dos quadrinhos na coleção didática <i>Links</i> .....	80
<b>Quadro 8</b> - Os gêneros enfocados na SD e suas caracterizações .....	99
<b>Quadro 9</b> - Caracterização do suporte no qual os textos dos alunos circularam .....	104
<b>Quadro 10</b> - Características discursivas dos gêneros dos quadrinhos.....	109
<b>Quadro 11</b> - Elementos linguístico-discursivos dos gêneros dos quadrinhos.....	111
<b>Quadro 12</b> - Ensino tradicional de gramática X prática de AL .....	120
<b>Quadro 13</b> - Língua(gem), gramática e escrita e os métodos/abordagens de ensino de línguas .....	124
<b>Quadro 14</b> - Perguntas e objetivos da pesquisa, dados e procedimentos de análise .....	154

<b>Quadro 15</b> - Processo de elaboração do material didático.....	163
<b>Quadro 16</b> - Questionário aplicado aos alunos.....	172
<b>Quadro 17</b> - Linguagem, gramática/análise linguística e escrita nos PCN-LE ....	181
<b>Quadro 18</b> - Linguagem, gramática/análise linguística e escrita nos PCNEM.....	185
<b>Quadro 19</b> - Linguagem, gramática/análise linguística e escrita nos PCN+EM...	190
<b>Quadro 20</b> - Linguagem, gramática/análise linguística e escrita nas OCEM.....	195
<b>Quadro 21</b> - Linguagem, gramática/análise linguística e escrita nas DCE-LEM .....	203
<b>Quadro 22</b> - A linguagem nos documentos oficiais .....	208
<b>Quadro 23</b> - Gramática/análise linguística nos documentos oficiais.....	209
<b>Quadro 24</b> - A escrita nos documentos oficiais .....	211
<b>Quadro 25</b> - Organização interna da SD .....	220
<b>Quadro 26</b> - Relação entre os objetivos da SD e suas atividades.....	224
<b>Quadro 27</b> - Atividades da SD sem relação direta com os objetivos .....	225
<b>Quadro 28</b> - Relação entre as questões da SD e as capacidades de linguagem.....	228
<b>Quadro 29</b> - Características dos gêneros <i>comics</i> , <i>comic strips</i> , <i>political cartoons</i> .....	232
<b>Quadro 30</b> - Aspectos ensináveis da dimensão linguístico-discursiva .....	234

<b>Quadro 31</b> - Atividades da SD, seus conteúdos e a relação com a análise linguística .....	237
<b>Quadro 32</b> - Análise da SD com foco nas atividades de escrita.....	242
<b>Quadro 33</b> - A ação de linguagem na SD.....	244
<b>Quadro 34</b> - <i>Political cartoons</i> como instrumento para o ensino .....	245
<b>Quadro 35</b> - Textos sociais em uso: a produção de um aluno.....	247
<b>Quadro 36</b> - Aprendizagem em espiral.....	248
<b>Quadro 37</b> - Distribuição das aulas durante a implementação da SD .....	255
<b>Quadro 38</b> - As Seções 3, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16 e suas atividades.....	263
<b>Quadro 39</b> - Distribuição das aulas durante o trabalho com escrita/reescrita .....	271
<b>Quadro 40</b> - Descrição das aulas destinadas à escrita e reescrita.....	274
<b>Quadro 41</b> - Textos da Produção Inicial .....	280
<b>Quadro 42</b> - 1ª versão do texto de M. e T.....	287
<b>Quadro 43</b> - 2ª versão do texto de M. e T.....	288
<b>Quadro 44</b> - Símbolos para a correção classificatória.....	289
<b>Quadro 45</b> - Correção por meio de bilhetes interativos .....	290
<b>Quadro 46</b> - Lista de constatação.....	291
<b>Quadro 47</b> - Atividade extra de AL – I .....	294

<b>Quadro 48</b> – Processo de revisão e reescrita de M. e T.....	295
<b>Quadro 49</b> - Atividade extra de AL – II .....	296
<b>Quadro 50</b> - Atividade extra de AL – III.....	299
<b>Quadro 51</b> - Versão final do texto de M. e T.....	300

## LISTA DOS CÓDIGOS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS AULAS\*

CÓDIGO	OCORRÊNCIA
P	Professora
A	Aluno
As	Vários alunos
maiúscula	Entoação enfática
::podendo aumentar para ::: ou mais	Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)
-	Silabação
?	Interrogação
...	Qualquer pausa
((minúsculas))	Comentários descritivos do transcritor.
“ ”	Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.
[...]	Recorte de trechos

\*Adaptado de NURC/SP n.338 EF e 331 D2.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
1.1 OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM A ESTE ESTUDO .....	23
1.2 CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA E EXPRESSÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS .....	28
1.2.1 A Gramática/Análise Linguística nas Aulas De Língua Estrangeira – Inglês – Um Panorama das Pesquisas.....	28
1.2.2 A Escrita nas Aulas de Língua Estrangeira – Inglês: Um Panorama das Pesquisas .....	31
1.2.3 As Pesquisas do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação.....	33
1.3 O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	35
1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	36
1.5 PLANO TEXTUAL GLOBAL DA PESQUISA.....	38
1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	39
<b>2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS NORTEADORES DA PESQUISA</b> .....	<b>43</b>
2.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	43
2.1.1 Interacionismo Sociodiscursivo e Seus Conceitos-Chave.....	46
2.1.2 Atividade e Linguagem para o Interacionismo Sociodiscursivo.....	47
2.1.3 Textos e Gêneros para o Interacionismo Sociodiscursivo.....	50
2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA .....	56
2.2.1 Do Modelo Didático de Gênero à Sequência Didática .....	61
2.2.2 A Sequência Didática e Suas Especificidades .....	64
2.2.3 As Capacidades de Linguagem e Suas Relações com a SD .....	72
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS <i>COMICS, COMIC STRIPS, POLITICAL CARTOON: DESCONSTRUINDO PARA CONSTRUIR</i> .....	78
2.3.1 Por que a Opção pelos Gêneros <i>Comics, Comic Strips, Political Cartoon?</i> .....	78
2.3.1.1 Os gêneros <i>comics, comic strips, political cartoon</i> nos livros didáticos .....	79
2.3.1.2 Os gêneros <i>comics, comic strips, political cartoon</i> e a noção de multimodalidade / letramentos / multiletramentos .....	82

2.3.2 Um Breve Percurso Histórico dos Gêneros <i>Comics</i> , <i>Comic Strip</i> , <i>Political Cartoon</i> .....	86
2.3.3 Os Gêneros dos Quadrinhos – Características Contextuais, Discursivas e Linguístico-discursivas .....	97
2.4 GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS.....	112
2.4.1 A Gramática em uma Breve História .....	112
2.4.2 Os Tipos de Gramática e sua Relação com a Análise Linguística .....	115
2.4.3 A Gramática e a Escrita em Língua Estrangeira – dos Métodos ao Pós-Método .....	123
2.4.4 A Análise Linguística e o Ensino por meio de Gêneros Textuais .....	127
2.5 A ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS .....	133
2.5.1 A Escrita na História da Humanidade.....	134
2.5.2 A Escrita no Contexto Escolar.....	136
2.5.3 Os Gêneros Textuais e o Ensino da Escrita.....	138
2.5.4 Possíveis Caminhos para a Revisão e Reescrita.....	142
2.5.5 Expressão Escrita e Suas Relações Com a Análise Linguística .....	146
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>151</b>
3.1 PLANO TEXTUAL GLOBAL DA PESQUISA.....	151
3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	154
3.3 NATUREZA DA PESQUISA.....	157
3.4 GERAÇÃO DOS DADOS .....	159
3.4.1 CELEM: Contexto de Elaboração e Implementação da SD .....	160
3.4.2 O Processo de Elaboração da SD.....	163
3.4.3 Contexto Específico de Implementação da SD .....	166
3.4.3.1 O estabelecimento de ensino – aspectos físicos e pedagógicos .....	166
3.4.3.2 Os sujeitos envolvidos na implementação da SD.....	170
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	175
3.5.1 Documentos Oficiais Orientadores do Ensino de Línguas Estrangeiras .....	175
3.5.2 A Sequência Didática .....	175
3.5.3 A Implementação da SD.....	176
<b>4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS EM ANÁLISE.....</b>	<b>178</b>

4.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – PCN-LE .....	179
4.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO – PCNEM .....	184
4.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS+ DO ENSINO MÉDIO – PCN+ EM.....	188
4.4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – OCEM.....	193
4.5 DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – DCE-LEM.....	199
4.6 OS DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA SÍNTESE .....	207
<b>5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISES .....</b>	<b>216</b>
5.1 PLANO TEXTUAL GLOBAL DA SD.....	217
5.2 OS OBJETIVOS DA SD.....	223
5.3 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA SD .....	227
5.4 ANÁLISE DA SD COM FOCO NOS CONTEÚDOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS .....	231
5.5 ANÁLISE DA SD COM FOCO NAS ATIVIDADES DE ESCRITA.....	241
5.5.1 Ação de Linguagem .....	243
5.5.2 Pluralidade de Gêneros como Instrumento para o Ensino .....	245
5.5.3 Textos Sociais em Uso.....	246
5.5.4 Aprendizagem em Espiral e Ensino Intensivo .....	247
5.5.5 Escrita como Processo.....	249
5.6 FINALIZANDO AS DISCUSSÕES .....	250
<b>6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM USO .....</b>	<b>253</b>
6.1 ASPECTOS GERAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DA SD.....	253
6.2 IMPLEMENTAÇÃO DA SD E ADAPTAÇÕES REALIZADAS EM SUAS DIFERENTES SEÇÕES .....	259
6.3 A ESCRITA E REESCRITA POSSIBILITANDO A ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	271
6.3.1 A Produção Inicial .....	275
6.3.2 Primeira Produção / Reescrita em Intersecção com a Análise Linguística..	285
6.4 FINALIZANDO AS DISCUSSÕES .....	302
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>305</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>313</b>
<b>APÊNDICES – CD-ROM .....</b>	<b>329</b>
APÊNDICE A – Sequência Didática.....	330
APÊNDICE B – Atividades extras – reconhecimento de gêneros .....	354
APÊNDICE C – Atividades extras – léxico .....	359
APÊNDICE D – Atividades extras – interjeição .....	365
APÊNDICE E – Atividades extras – adjetivos .....	367
APÊNDICE F – Atividades extras – tema voluntariado .....	370
APÊNDICE G – Atividades extras – painéis.....	372
APÊNDICE H – Atividades extras – onomatopeias.....	374
APÊNDICE I – Lista de constatação – produção inicial .....	377
<b>ANEXOS CD-ROM .....</b>	<b>379</b>
ANEXO A – Produções Iniciais .....	380
ANEXO B – 1ª Produção – Versões 1 e 2.....	387
ANEXO C – Produções Finais.....	403
ANEXO D – Reportagem – Lar dos Idosos .....	441
ANEXO E - Ofício de agradecimento – Lar dos Idosos.....	443



Ilustrações de Igor Silva (shinigami966@gmail.com , igorxpo@hotmail.com , mrcharada69@gmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

*O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. (Paulo Freire)*

É com essa citação de Paulo Freire, cujos textos não me<sup>1</sup> canso de ler e reler, que construo o meu próprio texto, o qual vem carregado de todas as minhas experiências profissionais e também pessoais, marcado pelas minhas crenças, anseios e os mais profundos desejos de uma educação melhor (para todos), extrapoladora dos resultados quantitativos, e que se volte cada vez mais para a qualidade do ensino.

Para iniciar a apresentação dos resultados advindos dos dois anos de estudos que compreenderam o Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, trago, primeiramente, os caminhos que antecederam a este curso, visto que, o presente que hoje se concretiza é resultado de nossas relações, interações não só do presente, como também do passado – é, pois, um processo.

### 1.1 OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM A ESTE ESTUDO

Ao retomar os caminhos que me constituíram a professora de Inglês como sou hoje, penso sempre em todos os alunos que estiveram sob minha orientação, sob a orientação da professora de inglês, a qual muitas vezes, ou melhor, quase sempre, tem dúvidas sobre o seu agir profissional, mas que, certamente, acredita no conteúdo da citação: é necessária ação transformadora sobre a realidade; e isso implica a busca, em meu caso especificamente, por um conhecimento que ajude a pensar em respostas para algumas de minhas dúvidas e angústias.

As dúvidas e angústias tornaram-se muito mais perceptíveis e desafiadoras no ano de 2007, quando fui aprovada no Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE<sup>2</sup>. Com um percurso profissional de quinze anos como

---

<sup>1</sup> Justifico o uso de 1ª pessoa do singular neste momento inicial da dissertação por ser um breve relato de minha experiência profissional.

<sup>2</sup> O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como

professora de inglês da Educação Básica (Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio) do Estado do Paraná, passei por momentos relacionados ao ensino da língua estrangeira que vão desde o seu desprestígio, no início da década de 90, quando os professores de inglês nem sequer viam seus argumentos e contribuições como algo “válido e importante” na comunidade escolar, uma vez que inglês não era uma “matéria” essencial; passando pelo final do século XX, início do século XXI, quando nossa disciplina começou a ganhar força e voz, fato que se comprova com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96 –, da qual destaco o Art. 26: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (BRASIL, LDB Nº 9394/96, §5º).

Logo após a LDB, surgiram os documentos<sup>3</sup>: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN-LE (BRASIL, 1998) –, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio – PCNEM e PCN+EM (BRASIL, 1999; 2002) –, Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) –; os quais trouxeram contribuições para a solidificação da oferta dessa disciplina.

Sem dúvida, cada novo documento orientador que surgia, levava-me a lançar um novo olhar sobre a minha prática. Contudo, por vezes, esse novo olhar não chegava a ser tão diferente a ponto de trazer mudanças significativas à minha prática em sala de aula. Hoje, refletindo sobre todos os momentos, penso que a falta tem relação com a maneira como somos levados a interagir em um determinado contexto. Esses foram documentos elaborados num patamar distante, e o acesso que tive a eles foi por meio de poucos cursos, nos quais ouvia o que algum professor universitário e/ou palestrante tinha a dizer sobre seus conteúdos.

Seguindo uma sequência cronológica, tivemos, no Estado do Paraná, o lançamento das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira – DCE/LEM<sup>4</sup> –, em sua versão preliminar, no ano de 2006<sup>5</sup>. Em 2008, as DCE/LEM

---

meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica. (Lei Complementar 130 – 14 de julho de 2010, publicado no Diário Oficial no. 8266 de 20 de julho de 2010.)

<sup>3</sup> No capítulo quatro trazemos as análises acerca de tais documentos.

<sup>4</sup> Este documento também será foco de discussão no capítulo quatro.

<sup>5</sup> Esclarecemos que o documento denominado Diretrizes Curriculares Estaduais foi elaborado para todas as disciplinas do currículo.

foram impressas e entregues, oficialmente, em sua versão definitiva, a todos os professores da Rede Pública Estadual do Estado do Paraná. O processo de elaboração de tal documento foi longo, com seu início em 2004, envolvendo os professores em discussões que aconteceram, principalmente, em reuniões pedagógicas promovidas pela Secretaria de Estado da Educação - SEED. Mesmo tendo participado também desses momentos, parece-me que, ainda, as mudanças trazidas para a sala de aula, por mim, não eram tão significativas a ponto de dizer que minhas concepções acerca do ensino de línguas passavam por grandes alterações.

Cheguei, então, ao ano de 2007, quando me afastei de minhas atribuições docentes para voltar à universidade e participar do PDE. Durante um ano, estive imersa nesse ambiente, no qual pude me ligar à pesquisa e às reflexões teóricas. Como a cada professor é dada a liberdade para escolher o tema que deseja estudar, minha opção foi pesquisar como a música poderia ser trazida para a sala de aula, numa perspectiva do trabalho com gêneros, já que esse era o enfoque trazido pelas DCE/LEM. Nesse momento, foram muitas as angústias, ao perceber que o que eu conhecia sobre o trabalho com gêneros era muito pouco ou quase nulo. Tendo passado por esse período, as inquietações aumentaram, veio a constatação de que havia muito a ser compreendido.

Terminado o processo de formação pelo PDE, fiquei somente mais um ano atuando em sala de aula. Iniciei uma nova etapa em minha carreira, assumindo a coordenação da disciplina de Língua Estrangeira e do Centro de Línguas Estrangeiras do Paraná – CELEM<sup>6</sup> – em um Núcleo Regional da Educação – NRE<sup>7</sup>. Os quatro anos em que estive exercendo essa função foram fundamentais para meu crescimento profissional. Dentre minhas atribuições estavam: ministrar cursos e oficinas para os professores, promover reuniões, discussões, dar orientações didático-pedagógicas, etc. Isso, sem dúvida, levou-me a estudar e ler mais, a refletir ainda mais sobre todas as questões que envolvem o fazer docente. Tendo em vista essas funções, havia muitos momentos promovidos pela própria SEED para que

---

<sup>6</sup> O CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado do Paraná – oferta cursos de línguas estrangeiras a alunos regularmente matriculados nos Anos Finais e Ensino Médio, bem como à comunidade escolar e à comunidade externa. No capítulo três, descreveremos sobre a organização e o funcionamento do CELEM.

<sup>7</sup> NRE – Núcleos Regionais da Educação – são entidades públicas que representam a Secretaria de Estado da Educação do Paraná no limite das regiões que abrangem, havendo um total de 32 NRE em todo o Estado.

nós, técnicos das disciplinas nos NRE, pudéssemos nos reunir para discutir e estudar as propostas de ensino oferecidas pela SEED. Podíamos elaborar materiais, opinar sobre as propostas de ensino e de formação continuada voltada aos professores, enfim, tínhamos possibilidades de, efetivamente, agir, assumindo um papel de quem ajuda a construir o conhecimento e não somente o recebe pronto.

Nesse mesmo caminho de professor produtor de conhecimento, a última ação em que estive envolvida na condição de técnica do NRE foi participar do grupo de professores dispostos a elaborar um material didático a ser usado nas aulas de línguas ofertadas pelo CELEM, num processo que teve início em 2010 e encerrou-se em 2012. Novamente foi um marco em minha vida profissional. Acredito que, embora o propósito inicial não tenha sido o de ofertar uma formação continuada, esse foi, sem dúvida, um dos mais efetivos e produtivos momentos de formação continuada do qual participei. Como tínhamos a responsabilidade de elaborar um material a ser utilizado por todas as turmas do CELEM do Estado do Paraná, nosso anseio para que desse certo era muito grande. Isso nos impulsionou a buscar mais e mais conhecimento. Ademais, as negociações que realizávamos dentro do grupo acabavam por nos fortalecer ainda mais, tanto teórico, quanto metodologicamente, em virtude de sermos um grupo formado por professores de diversas partes do Estado, com concepções diferentes de ensino, de aprendizagem, de língua (gem). Os debates para que chegássemos a uma unidade no grupo quanto ao referencial teórico norteador da elaboração do material (o Interacionismo Sociodiscursivo e o procedimento Sequência Didática – SD<sup>8</sup>) constituíram-se em momentos ímpares de crescimento.

Os estudos realizados durante a elaboração desse material foram decisivos para muitas mudanças em meu próprio agir, ainda como técnica da disciplina de Língua Estrangeira. As mudanças foram me propiciando um (re)pensar sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública. E, dentro de minhas funções, tentava ainda possibilitar que o professor começasse a enxergar a necessidade de rever as práticas que vem se perpetuando há tanto tempo. Mas a resistência por parte de

---

<sup>8</sup> A sequência didática, de acordo com Dolz e Schneuwly (2010, p.43) é “[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação ente um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.” Uma discussão mais detalhada sobre o procedimento Sequência Didática ocorrerá no capítulo dois.

vários colegas se mostrava muito forte, principalmente, ao falarmos sobre o ensino por meio de gêneros ou, ainda pior, quando falávamos sobre o procedimento SD.

Todo esse percurso e a busca constante pelo conhecimento trouxeram-me ao Mestrado com o objetivo inicial de estudar e investigar se era possível o ensino de língua inglesa por meio de gêneros textuais, utilizando-se da SD. Ou se, como afirmam muitos professores, não é possível ensinar língua quando trazemos o gênero como foco das aulas. Para desenvolver esse estudo, fiz questão de organizar meus horários escolares de modo que pudesse assumir aulas no CELEM, pelo fato de eu mesma queria usar uma SD para sentir como seria esse processo. E, novamente, vi que ainda me faltava conhecimento. Ao implementar uma SD fui percebendo situações que somente as leituras não davam conta de esclarecer. O processo de transposição didática interna, nesse sentido, foi crucial para o desenvolvimento da pesquisa, pois para além de investigar se seria possível ensinar língua por meio de gêneros, instigou-me a refletir sobre questões que, a princípio, não se faziam presentes em meus questionamentos, como, por exemplo, como acontece o ensino de gramática/análise linguística via expressão escrita ao se optar por um trabalho com foco em gêneros textuais, utilizando-se da SD. Esse fato levou-me novamente a Paulo Freire: a busca pelo conhecimento “implica em invenção e em reinvenção”.

Esclarecemos<sup>9</sup> que optamos pela terminologia “gramática/análise linguística” com o objetivo de apontar para o nosso entendimento de que a gramática/análise linguística deve ser abordada nas aulas de línguas via expressão escrita<sup>10</sup>, conforme apresentado por Geraldi (1991). Trabalho esse que vem ao encontro da proposta de Dolz e Schneuwly (2010) no que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas. Quanto à terminologia “expressão escrita”, enfatizamos que, ao utilizá-la, assumimos o posicionamento de que as atividades de escrita não se dão sem as de leitura, e que ambas, imbricadas, colaboram para que os conteúdos gramaticais sejam trabalhados como análise linguística. Além disso, também chamamos a

---

<sup>9</sup> Adotamos, a partir deste momento, o uso da 1ª pessoa do plural para nos colocar discursivamente frente às proposições apresentadas no texto.

<sup>10</sup> Esclarecemos que enfatizamos a expressão escrita devido ao foco da SD utilizada em nossa pesquisa ser na escrita. Contudo, acreditamos que o trabalho com a análise linguística também ocorre quando há um enfoque na expressão oral. Entendemos, pois, que ambos os termos – expressão escrita e expressão oral – nos remetem à realização de atividades de compreensão e produção, de uma forma interligada.

atenção para o fato de que a reescrita é constitutiva das atividades de escrita, dentre deste processo denominado “expressão escrita”.<sup>11</sup>

A seguir, visando à contextualização dos temas enfocados em nosso estudo (gramática/análise linguística e expressão escrita), apresentamos os resultados das buscas que realizamos acerca dos trabalhos (dissertações e teses) já desenvolvidos.

## 1.2 CENÁRIO DAS PESQUISAS SOBRE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA E EXPRESSÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS

Com o propósito de nos situarmos no contexto das pesquisas acadêmicas (dissertações e teses<sup>12</sup>) já desenvolvidas acerca dos dois grandes temas que se entrelaçam em nosso estudo: o ensino de gramática/análise linguística e expressão escrita por meio de gêneros textuais nas aulas de língua inglesa da Educação Básica (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) das escolas públicas, fizemos uma busca no portal de teses e dissertações da CAPES<sup>13</sup>, conforme descrevemos a seguir.

### 1.2.1 A Gramática/Análise Linguística nas Aulas De Língua Estrangeira – Inglês – Um Panorama das Pesquisas

Realizamos, durante o mês de julho de 2014, um levantamento das pesquisas acerca do ensino de gramática/análise linguística nas aulas de Língua Inglesa no contexto da escola pública brasileira – Educação Básica –, efetuando nossa busca pelas teses e dissertações disponibilizadas no portal CAPES, no período compreendido entre os anos de 2010 e 2014, pautando-nos pela utilização de palavras-chave, conforme descrito a seguir.

Na primeira busca utilizamos as palavras-chave *análise linguística*, *língua estrangeira* e *ensino*, resultando num total de 110 dissertações e teses. A segunda busca foi realizada com as palavras-chave *análise linguística*, *língua inglesa* e

---

<sup>11</sup> Esses conceitos (análise linguística / expressão escrita) serão melhor definidos e detalhados no capítulo que trata da fundamentação teórica.

<sup>12</sup> A nossa opção foi restringir a busca ao banco de teses e dissertações da CAPES devido ao limite de tempo imposto à realização de uma dissertação de Mestrado.

<sup>13</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

*ensino*, na qual obtivemos um total de 62 dissertações e teses. No terceiro momento nossa busca pautou-se pelas palavras-chave *análise linguística*, *gêneros textuais* e *ensino*, tendo como resultado 57 dissertações e teses.

Continuamos nossa busca, desta feita, substituindo o termo *análise linguística* por *gramática*. Assim, a quarta busca, com as palavras-chave *gramática*, *língua estrangeira* e *ensino* ofereceu-nos um total de 44 dissertações e teses. A quinta busca se deu com as palavras-chave *gramática*, *língua inglesa* e *ensino*, sendo que obtivemos um total de 21 dissertações e teses. A sexta busca, com as palavras-chave *gramática*, *gêneros textuais* e *ensino*, teve como resultado 22 dissertações e teses. Todas as buscas realizadas com as palavras-chave já mencionadas e utilizando-se de aspas resultaram num total de 0 dissertações e teses.

Partindo desse primeiro levantamento, optamos por analisar os resumos das dissertações e teses provenientes dos quatro grupos de palavras-chave: *análise linguística – língua inglesa – ensino*; *análise linguística – gêneros textuais – ensino*; *gramática – língua inglesa – ensino*; *gramática - gêneros textuais – ensino*; justamente por terem maior proximidade com o foco de nossa pesquisa. A partir desses quatro grupos de palavras-chave foram encontradas 120 dissertações e teses em cujas palavras-chave aparecia o termo *análise linguística* e, 44, o termo *gramática*. 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*, conforme descrito a seguir:

**Quadro 1** – Análise linguística/língua inglesa/ensino: pesquisa selecionada

Referência	Categorização da pesquisa	Instituição de origem	Natureza da pesquisa	Referencial teórico	Escopo
Terruggi (2011)	Dissertação	UF-São Carlos	Análise documental exploratória de base interpretativista	“Ensino de gramática como habilidade” (BATSTON, 1994 e LARSEN-FREEMAN, 2003)	Discussão sobre como o ensino de gramática como habilidade pode ser implementado a partir do uso de um material didático específico ofertado pela instituição mantenedora.

Fonte: a autora

Terruggi (2011) empreendeu sua pesquisa em busca de uma discussão sobre o papel do ensino da gramática nas aulas de língua inglesa do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado de São Paulo. Pautando-se pela proposta de ensino de gramática como habilidade (BATSTONE, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2003), a autora analisa o material didático utilizado pelo 6º ano do Ensino Fundamental, o qual compõe uma série de livros elaborados pelo Governo do Estado de São Paulo. Para Terruggi (2011), o ensino da gramática como habilidade parece constituir-se como uma oportunidade para favorecer a autonomia do aprendiz quanto à aprendizagem da gramática.

Embora o estudo citado anteriormente difira do referencial teórico que adotamos – ISD e, em certa medida, também da proposta para o ensino de gramática defendida em nossa pesquisa, entendemos ser importante e necessário considerar os resultados obtidos, visto ser o único trabalho, a partir da busca que fizemos, que se aproxima de nosso objetivo de olhar para o ensino da gramática em busca de possibilidades de torná-lo mais significativo para os alunos. Ademais, acreditamos que as discussões e a proposta para o ensino de gramática apresentadas por Terruggi (2011), a partir de Batstone (1994) e Larsen-Freeman (2003), constituem-se como um passo a ser dado em direção à proposta que desenvolvemos em nosso estudo. Tais discussões serão evidenciadas no capítulo destinado à fundamentação teórica. Por ora, importa-nos destacar o fato de não termos encontrado pesquisas (dissertações e teses) acerca do ensino da gramática

embasado pela concepção teórica do ISD, tendo o gênero textual como elemento orientador.

### 1.2.2 A Escrita nas Aulas de Língua Estrangeira – Inglês: Um Panorama das Pesquisas

Assim como ocorreu com o tema relacionado ao ensino da gramática/análise linguística, empreendemos, no mês de julho de 2014, uma busca pelas teses e dissertações disponibilizadas no portal CAPES no período compreendido entre 2010 e 2014. Dessa feita, optamos por seguir a mesma composição das palavras-chave já utilizadas em nossa primeira busca (sobre gramática/análise linguística), ou seja, optamos por analisar os resumos das dissertações e teses provenientes das seguintes palavras-chave: *escrita – língua inglesa – ensino; escrita – gêneros textuais – ensino; produção textual – língua inglesa – ensino; produção textual - gêneros textuais – ensino*, justamente por terem maior proximidade com o enfoque trazido por nossa pesquisa. A partir dessas quatro categorias foram encontradas 126 dissertações e teses em cujas palavras-chave aparecia o termo *escrita* e, 70, o termo *produção textual*. Ao analisar os 196 resumos oriundos dessa busca, detectamos que 195 não focavam a língua inglesa ou não tratavam das questões relacionadas ao ensino da escrita de um modo mais amplo, mas sim de questões pontuais e específicas de um determinado enfoque dado à escrita, como, por exemplo: a escrita colaborativa, o uso de dicionários durante o trabalho com a escrita; ou ainda, referiam-se a outros contextos que não o da Educação Básica das escolas públicas: Ensino Superior, educação de jovens e adultos, escolas de idiomas, dentre outros; restando-nos uma pesquisa, conforme demonstramos a seguir.

**Quadro 2** – Escrita/língua inglesa/ensino: pesquisa selecionada

Referência	Categorização da pesquisa	Instituição de origem	Natureza da pesquisa	Referencial teórico	Escopo
Leite (2012)	Dissertação	Universidade de Taubaté	Pesquisa-ação	“Unidades Didáticas” (ZABALA, 1996; SOLÉ e COLL, 1996)	Desenvolvimento e aplicação de uma Unidade Didática, integrando as atividades presenciais às virtuais, por meio da produção e publicação de textos em um blog.

Fonte: a autora

Encontramos no trabalho de Leite (2012) uma preocupação que, de certa forma, se assemelha à que nos move a desenvolver nossa pesquisa: “um distanciamento entre os conteúdos trabalhados nas aulas de LI e as necessidades que emergiam da realidade social vivida pelos alunos, notadamente aqueles que freqüentavam escolas da rede pública de ensino.” (LEITE, 2012, p.6). Ao analisarmos os resultados obtidos por Leite (2012), encontramos um agir social significativo nas produções escritas de seus alunos de 9º ano. Isso nos faz fortalecer a nossa defesa de que é necessário empreender esforços em busca de alternativas que possam trazer resultados mais efetivos para esses alunos.

Nós partimos em defesa de que esse “distanciamento” mencionado na pesquisa de Leite (2012) pode vir a ser minimizado quando trazemos ao ensino de Língua Inglesa o trabalho com gêneros textuais por meio do procedimento SD, o que permite um agir social mais significativo dos alunos por suas produções orais e/ou escritas, assim como através das atividades de leitura e compreensão que emergem a partir dos gêneros textuais propostos. E embora nossa perspectiva teórica não se alinhe totalmente à proposta da autora, a qual propõe a elaboração de “Unidades Didáticas” (ZABALA, 1996; SOLÉ; COLL, 1996), não podemos deixar de mencionar seus resultados em nosso trabalho, pois eles fortalecem a nossa concepção de que um ensino significativo, no qual o aluno passe a ser protagonista, tende a possibilitar resultados mais efetivos para este processo maior em que estamos envolvidos – o ensino-aprendizagem de línguas nas escolas públicas da Educação Básica.

### 1.2.3 As Pesquisas do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação

O Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, coordenado pela Professora Doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão, criado em 2002, apoia-se teoricamente no ISD, na nova retórica e em estudos da escrita, educação ambiental crítica, letramentos digitais, entre outros, reunindo pesquisadores, alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado), alunos de iniciação científica além de colaboradores interessados em estudos da linguagem. De acordo com dados informados na Plataforma Lattes, o grupo apresenta 17 dissertações de Mestrado e 8 teses de Doutorado finalizadas, além de 7 teses e 3 dissertações em andamento.

É no universo dessas pesquisas que destacamos os trabalhos de Ferrarini (2009), Beato-Canato (2009), Denardi (2009), as quais também se debruçaram sobre os estudos em relação à prática da escrita em Língua Estrangeira – Inglês –, conforme vemos a seguir:

**Quadro 3** – Grupo Linguagem e Educação: pesquisas selecionadas

Referência	Categorização da pesquisa	Instituição de origem	Natureza da pesquisa	Referencial teórico	Escopo
Ferrarini (2009)	Dissertação	UEL - PR	Pesquisa-ação de natureza etnográfica	Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART) Sequência Didática (DOLZ e SCHNEUWLY)	Partindo da elaboração e implementação de uma SD em língua inglesa sobre contos de fadas didatizados, analisa a adequação da referida SD e os resultados na produção escrita de alunos de uma escola pública da 6ª série do Ensino Fundamental.
Beato-Canato (2009)	Tese	UEL - PR	Pesquisa-ação de natureza etnográfica	Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART) Sequência Didática (DOLZ e SCHNEUWLY)	Partindo da organização dos conteúdos com foco nos gêneros textuais por meio de SD, analisa os resultados obtidos no desenvolvimento

					da escrita de alunos de 7ª série ao agirem por meio de produção de cartas, como parte de um projeto de <i>pen pal</i> .
Denardi (2009)	Tese	UFSC - SC	Pesquisa qualitativa de cunho interpretativista	Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART) Sequência Didática (DOLZ e SCHNEUWLY)	Investiga em que aspectos uma prática intervencionista em relação ao ensino da escrita pode contribuir no desenvolvimento de professores de inglês.

Fonte: a autora

Destacamos que as três pesquisas<sup>14</sup> mencionadas no quadro 3 embasam-se teoricamente pelo ISD, corrente teórica a qual também nos filiamos, sendo, portanto, três contribuições consideradas por nós como essenciais para as discussões que aqui pretendemos travar. Além disso, importa-nos destacar que tanto Ferrarini (2009) quanto Beato-Canato (2009) tiveram como contexto de pesquisa a Educação Básica – anos finais do Ensino Fundamental, fato que também levamos em consideração em nosso estudo. E, embora Denardi (2009) tenha tido como foco o desenvolvimento de professores de inglês da Educação Básica, entendemos que suas contribuições são extremamente pertinentes, pois tratam das possibilidades da escrita em língua inglesa a partir do referencial teórico adotado por nós.

Por fim, os resultados das buscas pelas pesquisas já realizadas, conforme descrevemos anteriormente, nos levaram à conclusão de que ainda há muito a ser trilhado em relação ao ensino de gramática/análise linguística e expressão escrita na Língua Inglesa. A ausência ou o reduzido número de pesquisas com esses enfoques nos trazem inquietações e, ao mesmo tempo, nos motivam a realizar este estudo.

Feitas as considerações iniciais sobre as justificativas que nos trouxeram à realização desta pesquisa, enfatizamos que a escolha pelo contexto do CELEM para a implementação da SD deveu-se ao fato de termos participado do grupo que

<sup>14</sup> Discutimos as contribuições dessas pesquisas no capítulo destinado ao referencial teórico.

elaborou as SD para serem utilizadas nas turmas do CELEM. Sendo esse, portanto, a nosso ver, o contexto primeiro em que a Sequência Didática – SD – deveria ser implementada, visto que o CELEM apresenta especificidades que o diferencia do contexto das salas de aula do ensino regular, embora também e, principalmente, se dirija aos alunos do ensino regular.

### 1.3 O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O CELEM, contexto para o qual a SD foi elaborada e também onde foi implementada por nós, é regido pela Instrução Normativa nº. 010/2013 – SUED/SEED<sup>15</sup> –, a qual regulamenta a oferta de seus cursos, que se organizam em Cursos Básicos e de Aprimoramento. Com relação ao público alvo, a referida Instrução menciona que tanto alunos e funcionários da rede estadual de ensino, como membros da comunidade podem frequentar os cursos do CELEM:

3.1 A oferta de ensino extracurricular e gratuita de Cursos Básicos e de Aprimoramento em LEM, é destinada aos alunos da Rede Estadual de Educação Básica, matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), no Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

3.2 Esta oferta é estendida aos professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções em estabelecimentos de ensino na Rede Pública Estadual de Educação Básica, Secretaria de Estado da Educação e Núcleo Regional de Educação, num total de até 10% (dez por cento) das vagas sobre o número máximo de alunos por turma.

3.3 A comunidade poderá usufruir dos cursos, num total de até 30% (trinta por cento) das vagas sobre o número máximo de alunos por turma, desde que comprovada a conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental. [...] (PARANÁ, 2013, p.2).

A carga horária difere da carga horária das aulas de Línguas Estrangeiras Modernas – LEM ofertadas como disciplina obrigatória na matriz curricular:

2.1 Os Cursos Básicos das Línguas Ucraniana, Japonesa e Mandarim terão duração de 03 (três) anos, com carga horária anual de 160 (cento e sessenta) horas/aula, perfazendo um total de 480 (quatrocentos e oitenta) horas/aula.

2.2 Os Cursos Básicos das demais línguas terão duração de 02 (dois) anos, com carga horária anual de 160 (cento e sessenta) horas/aula, perfazendo um total de 320 (trezentos e vinte) horas/aula.

2.3 O curso de Aprimoramento para todas as línguas estrangeiras ofertadas pelo CELEM terá a duração de 1 (um) ano, com carga horária de 160 (cento e sessenta) horas-aula.

---

<sup>15</sup> SUED: Superintendência da Educação Básica.

2.4 A carga horária semanal dos cursos do CELEM será de 04 (quatro) horas/aula de 50 (cinquenta) minutos, distribuídas em até 02(dois) dias, preferencialmente não consecutivos (PARANÁ, 2013, p.3).

Enquanto no ensino regular a carga horária se reduz a 2 horas/aula por semana e o número máximo de alunos por turma pode chegar a 40, o CELEM se organiza de um modo um pouco mais favorável ao processo ensino-aprendizagem de línguas, tendo em vista sua carga horária e o número máximo de alunos.

Com relação aos professores, a Instrução Normativa nº. 010/2013 define que poderão atuar no CELEM os docentes do Quadro Próprio do Magistério e/ou em regime de contrato temporário que possuam licenciatura na língua ofertada. A referida Instrução abre ainda a possibilidade para que professores com licenciatura em qualquer outra língua estrangeira, outra área ou outro curso superior, também atuem no CELEM, desde que apresentem proficiência na língua de atuação. Por fim, também possibilita que um docente formado em licenciatura ou qualquer outro curso superior, natural do país da língua estrangeira ofertada, e que domine a língua portuguesa e a língua nativa, ministre aulas no CELEM.

Apesar de não ser o nosso foco de estudo, avaliamos essas possibilidades que se abrem para a atuação no CELEM como sendo, de certa forma, prejudiciais para os encaminhamentos metodológicos do curso, ao pensarmos nas diferentes formações desses profissionais.

Partindo, portanto, das constatações que emergiram durante o processo de elaboração do material didático para o CELEM, o qual possibilitou a criação de 16 SD, sendo uma delas (a SD sobre *comics, comic strip e political cartoon*) escolhida para a realização desta pesquisa, assim como do momento de implementação da SD, definimos os objetivos geral e específicos para esta Dissertação, os quais são apresentados na sequência.

#### 1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir do exposto, nossa pesquisa apresenta como objetivo geral: investigar como se dá a transposição 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 gramática/análise

linguística e de expressão escrita (compreensão e produção) no contexto de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Considerando nosso objetivo geral, seguem os objetivos específicos, os quais norteiam o desenvolvimento deste trabalho:

- a) identificar nos documentos oficiais norteadores do ensino de línguas estrangeiras, de cunho nacional (PCN-LE, PCNEM, PCN+EM, OCEM) e estadual (DCE-LEM), o tratamento dado à gramática/análise linguística e à escrita<sup>16</sup>;
- b) descrever e analisar a organização da SD, voltando-se para a análise das atividades que apresentam potencial de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, mais especificamente as capacidades linguístico-discursivas;
- c) descrever o processo de transposição didática da já mencionada SD, com foco nas atividades de gramática/análise linguística e de expressão escrita.

Na busca pela concretização dos objetivos propostos, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para que sejam empreendidos novos estudos sobre o lugar da gramática/análise linguística, bem como da expressão escrita nas aulas de línguas estrangeiras nas escolas públicas de Educação Básica, em virtude de ser esse ainda um campo que necessita de maior atenção por parte dos pesquisadores, haja vista o resultado das buscas por esse tema no portal de teses e dissertações da CAPES, conforme já discutido anteriormente.

Buscamos, também, defender o uso do procedimento SD como um instrumento possível para o ensino de línguas estrangeiras, com base em gêneros textuais, possibilitando que a gramática seja trabalhada por meio da análise linguística durante a realização das atividades de expressão escrita (compreensão e produção), desenvolvendo, assim, as capacidades de linguagem dos alunos, mais especificamente, as capacidades linguístico-discursivas.

Na sequência, apresentamos o Plano Textual Global de nossa pesquisa.

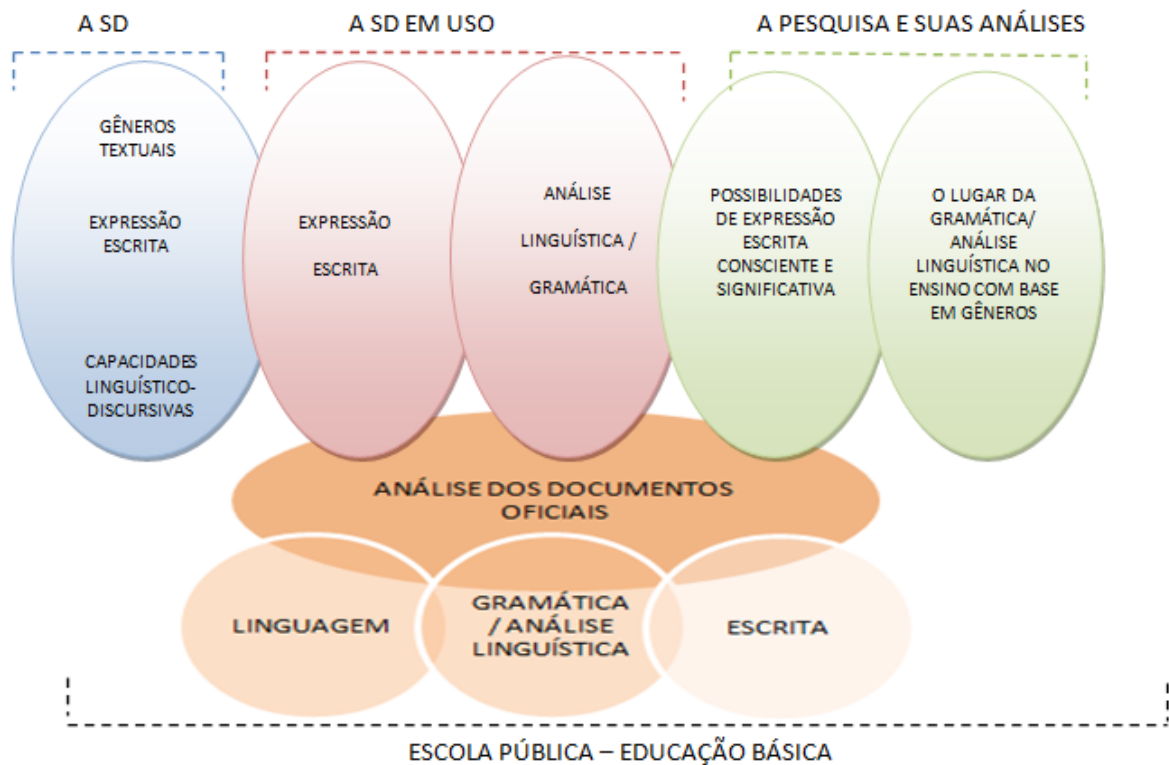
---

<sup>16</sup> Reafirmamos que a nossa opção, ao tratar do processo de ensino-aprendizagem da escrita, acontece via expressão escrita, pois entendemos que não há como realizar uma atividade de escrita sem haver atividades de leitura; elas são indissociáveis. Contudo, quando nos voltamos para a análise dos documentos oficiais, utilizamos somente o termo “escrita”, pois tais documentos se organizam por habilidades ou práticas discursivas – como é denominado nas DCE-LEM (PARANÁ, 2008).

## 1.5 PLANO TEXTUAL GLOBAL DA PESQUISA

Com o intuito de tornar visível as discussões trazidas neste estudo, apresentamos, na Figura 1, o Plano Textual Global de nossa pesquisa.

**Figura 1** – Plano textual global da pesquisa



Fonte: a autora.

A Figura 1 mostra que nosso estudo compõe-se de quatro dimensões que se interligam e se complementam.

- 1) A primeira dimensão é vista por nós como sendo um pano de fundo que subsidia nosso trabalho como professora da Educação Básica, assim como pesquisadora no âmbito da Linguística Aplicada. Essa dimensão consiste em apresentar uma discussão acerca das concepções de linguagem, gramática e escrita que subjazem aos documentos oficiais norteadores do ensino de línguas estrangeiras, de cunho nacional e estadual.

- 2) A SD – partindo de uma SD elaborada<sup>17</sup> para o trabalho com os gêneros textuais *comics*, *comic strip* e *political cartoon*, fazemos a análise das atividades constantes no referido material, a partir dos critérios estabelecidos para reconhecimento das capacidades de linguagem, propostos por Cristovão e Stutz (2011). Contudo, o foco dessa análise recairá sobre as atividades de expressão escrita, assim como sobre as atividades que apresentam o potencial de desenvolver as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, visando a um trabalho com a gramática/análise linguística.
- 3) A SD em uso – partindo da atuação da própria pesquisadora, na condição de professora de Língua Inglesa, num contexto específico de ensino da escola pública do Estado do Paraná (CELEM), ao usar a já mencionada SD, analisamos o seu processo de implementação, com foco em dois aspectos<sup>18</sup>: a) a expressão escrita; b) o trabalho com as atividades voltadas para as questões de gramática/análise linguística.
- 4) A pesquisa e suas análises – partindo das análises feitas nos momentos anteriores, pretendemos propor reflexões em torno das possibilidades de se trabalhar com a expressão escrita nas aulas de Língua Inglesa, de um modo consciente e significativo para os alunos, além de procurar demonstrar que os estudos de gramática/análise linguística não são excluídos de todo esse processo que ocorre com o ensino de línguas com base em gêneros textuais por meio da SD.

Passamos, a seguir, para a organização da Dissertação.

## 1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A Dissertação está dividida em sete Capítulos: Introdução, Princípios teóricos norteadores da pesquisa, Metodologia da pesquisa, Documentos oficiais em

---

<sup>17</sup> A referida SD foi elaborada pela pesquisadora ao fazer parte de um grupo de professores da Rede Pública do Estado do Paraná, o qual tinha a incumbência de elaborar unidades didáticas para compor o material didático que seria utilizado nas turmas de Inglês do CELEM.

<sup>18</sup> Esclarecemos que os dois aspectos foram eleitos tendo em vista os resultados obtidos a partir da descrição e transcrição das aulas, as quais deixaram transparecer uma disparidade entre o que estava previsto na SD e o que, de fato, foi realizado pela professora pesquisadora.

análise, A Sequência Didática: descrição e análise, A Sequência Didática em uso, Considerações finais.

No Capítulo denominado “Introdução” fazemos uma breve retrospectiva de nosso percurso profissional, na qual intencionamos apresentar os caminhos que nos levaram a desenvolver este estudo, além de apresentarmos os resultados das buscas realizadas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES. O enfoque de tais buscas recaiu sobre os dois grandes temas que movem esta pesquisa: o ensino da gramática/análise linguística e da escrita em língua inglesa. Neste Capítulo, também traçamos um panorama geral da pesquisa, apresentamos os objetivos que nortearam o seu desenvolvimento e, por fim, trazemos a organização geral dos Capítulos da Dissertação.

No capítulo 2 – Princípios teóricos norteadores da pesquisa – apresentamos os conceitos-chave do ISD – base teórica que fundamenta o desenvolvimento de nosso trabalho. Na sequência, abordamos discussões a respeito do ensino por meio de gêneros, do procedimento SD e das capacidades de linguagem. Trazemos, em seguida, discussões sobre gramática e análise linguística, bem como sobre a escrita em língua estrangeira.

No capítulo 3 – Metodologia da pesquisa – apresentamos o plano textual global de nossa pesquisa, assim como a sua natureza, seus objetivos e perguntas de pesquisa. Explicitamos como se deu a geração dos dados, em qual contexto a pesquisa se realizou e quem foram os participantes. Discorremos também sobre os procedimentos de análise.

O capítulo 4 – Documentos oficiais em análise – ocupa-se em trazer análises e discussões acerca dos documentos oficiais, de nível nacional e estadual, que regem o ensino de línguas estrangeiras modernas no presente momento. Enfatizando que essa análise e discussão se dá, principalmente, com o foco nas questões da gramática/análise linguística e da escrita.

No capítulo 5 - A Sequência Didática: descrição e análise – trazemos a descrição e as análises das atividades que compõem a SD à luz dos referenciais teóricos assumidos por nós, com foco nas atividades voltadas para gramática/análise linguística e expressão escrita.

No capítulo 6 – A Sequência Didática em uso – descrevemos e discutimos como aconteceu a implementação da SD, com foco nas atividades voltadas para gramática/análise linguística e expressão escrita.

No último capítulo – Considerações Finais – trazemos uma retrospectiva dos Capítulos, retomamos as perguntas de pesquisa com vistas a apontar para as respostas encontradas, bem como discutimos sobre as contribuições desta pesquisa e suas limitações.

Passamos, a seguir, ao Capítulo 2, o qual tem a intenção de apresentar as bases teóricas que fundamentam o nosso estudo.



## 2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS NORTEADORES DA PESQUISA

*Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica.*  
(Paulo Freire)

O objetivo deste capítulo é explicitar o referencial teórico-metodológico que norteia nossa pesquisa. Para tanto, está organizado em cinco partes. A primeira parte trata dos conceitos-chave do ISD. A segunda, dos aportes teóricos referentes ao ensino-aprendizagem de línguas com base em gêneros. A terceira apresenta um estudo sobre os gêneros enfocados na SD. A quarta parte trata dos referenciais de gramática/análise linguística e, a última parte, dos referenciais da expressão escrita, com ênfase nas atividades de escrita.

### 2.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Adotamos o ISD como o suporte teórico de base que sustenta toda a nossa pesquisa. E, apesar de ser esse um quadro teórico relativamente recente e em construção, acreditamos que suas discussões têm trazido, e podem trazer ainda mais, grandes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de línguas com base em gêneros.

Bronckart (2006, p.4), pesquisador e precursor dos fundamentos do ISD, corrente teórica que tem sua origem em Genebra, na década de 80, afirma que

[...] o propósito do ISD não é, em si, propor um novo modelo de análise do discurso. Certamente, efetuamos esse tipo de trabalho (e isso durante várias décadas), mas apenas enquanto possa nos fornecer o auxílio necessário para abordar nosso questionamento central, que é o do papel que a linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos.

Machado (2005, p. 238) assinala que o ISD vem se expandindo no Brasil a partir de meados da década de 90, gerando a realização de pesquisas, em línguas materna e estrangeira, as quais a autora agrupa em cinco categorias:

- pesquisas com foco nas ferramentas de ensino, nas quais se enquadram o levantamento das características de gêneros, a construção de modelos didáticos de gêneros, a análise e a avaliação de materiais de ensino;
- pesquisas com foco no aluno;
- pesquisas com foco no professor em formação ou no formador de professor;
- pesquisas com foco na interação professor-ferramenta-aluno, com análise de sala de aula ou avaliação de experiências didáticas;
- pesquisas com foco na interação professor em formação-(ferramenta)-formador.

Situamos nossa pesquisa tanto no 1º quanto no 4º grupo de pesquisas apresentado por Machado. Isso porque trazemos para este trabalho a análise de uma SD como um instrumento mediador do processo ensino-aprendizagem, bem como a análise de sua implementação, enfocando a atividade do professor ao tratar das questões específicas de gramática/análise linguística e expressão escrita.

Beato-Canato (2011) também comenta sobre a expansão do ISD. De acordo com a autora, a corrente teórico-metodológica do ISD conta com grupos de pesquisa em outras partes do mundo, além de Genebra, tais como: Portugal, Argentina, Brasil.

Bronckart (2006), ao discorrer sobre sua formação acadêmica, demonstra uma das preocupações do ISD, sendo essa uma das razões pelas quais optamos por esse aporte teórico:

[...] formei-me em Ciências da Educação e confrontei-me, de modo especial, com o problema das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor (problema esse que depois foi chamado de “transposição didática”) (BRONCKART, 2006, p. 13).

O ISD se constitui em uma teoria que se debruça também sobre aspectos metodológicos relacionados ao ensino de línguas, fato que talvez se deva, em parte, ao próprio percurso seguido por seu fundador – Bronckart – ao longo de sua formação.

Sem dúvida, realizar a transposição didática dos modelos teóricos e das pesquisas empíricas (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. Nesse sentido, de acordo com Cristovão (2010), o

procedimento SD constitui-se na proposta do ISD para esse ensino com base em gêneros, confirmando a afirmação de que nossa escolha por tal suporte teórico se deu tendo em vista a nossa preocupação com o ensino-aprendizagem de línguas.

Uma vez que uma SD, conforme proposta por Dolz e Schneuwly (2010), é construída em torno de todo um procedimento orientado e pensado para o trabalho com base em gêneros (conforme veremos a seguir), parece-nos que, envolvendo-se em sua elaboração, já possibilitaria ao professor um repensar sobre a sua prática e sobre suas concepções de língua, linguagem, ensino-aprendizagem, gêneros, leitura, escrita, gramática, avaliação; o que poderia desencadear um processo de formação continuada e/ou inicial voltada para tais questões, refletindo, muito possivelmente, no agir docente.

Somente assim, em um processo de apropriação de conhecimento que une conceitos teóricos e propostas concretas para o ensino, é que julgamos poder contribuir para que os modismos teóricos e metodológicos não se sobreponham ao trabalho com base em gêneros, tal como vimos acontecer, na década de 80, quando se passou a falar sobre o ensino a partir de textos. Na ocasião, grande parte das aulas tornaram-se de cópia e tradução de textos, ou ainda de textos como recurso para o enfoque gramatical. Na verdade, ao falarmos em ensino da língua fundamentado em gêneros, ou em qualquer outro enfoque teórico, não há como escapar ilesos das possíveis interpretações dessas teorias, o que pode acabar por trazer, com outra roupagem, “mais do mesmo”. Por isso, acreditamos firmemente na necessidade da união teoria-prática e em processos de formação, inicial e também continuada, que sejam organizados de modo a permitirem que seus participantes não só recebam as teorias, mas também, e acima de tudo, possam produzir conhecimento, refletir sobre e com a teoria.

Com base nesta exposição, situamos nossa pesquisa entre as que procuram estabelecer essa relação entre a teoria e a prática da sala de aula, em que, dialeticamente, a atividade docente é influenciada pela teoria, da mesma acaba a influenciando.

A seguir, tratamos de algumas especificidades do ISD, de modo a relacioná-lo ao trabalho desenvolvido por nós, tanto durante a implementação da SD, quanto durante as análises realizadas a partir de tal processo.

### 2.1.1 Interacionismo Sociodiscursivo e Seus Conceitos-Chave

O ISD apresenta-se como um arcabouço teórico-metodológico que confere ao ensino de línguas um caráter de interação, de acordo com Bronckart (2006, p. 10):

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais: nesse sentido, não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano.

De acordo com Bronckart (2006), o ISD não coaduna com a divisão das Ciências Humanas e Sociais, inscrevendo-se em um quadro teórico que deriva do Interacionismo Social, o qual teve sua expansão a partir dos anos 70/80 quando Vygotsky foi redescoberto. Esse fato impulsionou novos estudos acerca das questões ligadas à linguagem, a exemplo do ISD, conforme colocado por Bronckart (2012, p. 13): “Nossas proposições teóricas derivam de uma psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social”, o que significa o rompimento com as duas concepções de língua que antecederam os estudos interacionistas. A primeira vê a língua ligada ao subjetivismo individualista, compreendendo-a como um ato psicológico individual, de caráter monológico. A segunda concebe a língua como sistema abstrato, convencional e arbitrário, desconsiderando os valores ideológicos e a ligação entre o sistema da língua e a sua inscrição histórica (LEAL, 2011). Rompendo, portanto, com essas duas concepções, Bakhtin/Voloshinov (apud LEAL, 2011, p. 38) lançam “novos fundamentos para uma concepção de língua inscrita historicamente e formada por processos sociais, [...] a qual será a base da linguística pós-estrutural, das teorias do discurso e do funcionamento da linguagem”.

Partindo, portanto, do entendimento de que a língua é um fenômeno social e que, por conseguinte, a interação social assume papel imprescindível na constituição da linguagem e vice-versa, o ISD articula seus conceitos-chave, considerando “[...] as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 2012, pp. 30-31). Nessa perspectiva, o ISD constrói sua base teórica a partir de diversas correntes das Ciências Humanas, consoante discutido por Cristovão (2007, p. 9):

De Hegel veio a influência do caráter dialético do desenvolvimento, da atividade e do psiquismo humanos. De Marx e Engels, o papel da linguagem, dos instrumentos e do trabalho na construção da consciência. De Habermas, a noção do agir comunicativo. De Spinoza, a epistemologia monista. De Vygotsky (1993), os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas decorrências para a prática do ensino de línguas. De Bakhtin (1992), a noção de linguagem e de abordagem discursiva.

Assim, cientes de que, com essas bases teóricas, o ISD constitui-se em uma Ciência do Humano, rejeitando os postulados epistemológicos e as restrições metodológicas do positivismo, passamos, a seguir, para a apresentação dos conceitos referentes à linguagem como constitutiva e organizadora dos processos de interação social, mediante a realização de atividades coletivas complexas.

### 2.1.2 Atividade e Linguagem para o Interacionismo Sociodiscursivo

Assumindo que o surgimento da linguagem ocasionou profundas transformações no desenvolvimento humano, Bronckart (2006, p. 122) afirma que:

[...] a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas.

Nessa perspectiva, temos que o ambiente humano se constitui tanto pelo meio físico, como também pelas condutas do ser humano, as quais se concretizam mediante a realização de atividades coletivas complexas, conforme explicitado por Bronckart (2008). Consideradas, portanto, como elemento central do ambiente humano, as atividades, como fenômenos coletivos, concretizam-se por meio de atividades não linguageiras (gerais) e atividades de linguagem, ambas apresentadas por Bronckart (2006, p. 128-129) como:

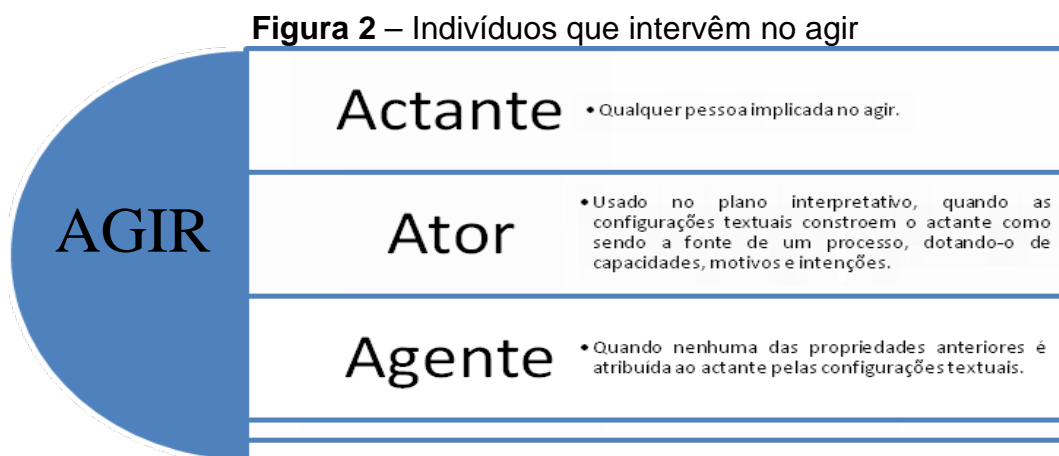
[...] atividades coletivas gerais (ou atividades não linguageiras), enquanto quadros que organizam o essencial das relações entre os indivíduos e seu meio ambiente;  
 [...] atividades de linguagem, que comentam as atividades gerais, explorando uma língua natural e que se materializam em diversas categorias de textos; [...].

Bronckart (2008) diferencia ainda os termos “atividade” e “ação” e, embora ambos se refiram a uma leitura do agir que envolvem dimensões motivacionais e intencionais, se diferem no nível de mobilização. Ou seja, a ação designa uma

leitura do agir no nível das pessoas em particular (um só actante) – denominada de ações singulares. Além disso, Bronckart (2008, p. 125) com base em Vernant (1997), também aponta para o que ele nomeia de “[...] ações comuns – resultantes da associação de um novo actante a uma ação singular já definida e [...] ações conjuntas – resultantes de uma negociação que especifica as tarefas a serem realizadas para se atingir um objetivo comum”, demonstrando um movimento contínuo do agir singular ao coletivo, passando pelo agir comum e conjunto. Em contrapartida, a atividade marca um agir no nível coletivo. Dessa forma, diríamos que a atividade geral, também denominada de não verbal, é vista pelo ISD como “formato social que organiza as interações dos indivíduos com o meio” (BRONCKART, 2008, p. 123), o que pode levar a ações, as quais são concebidas como:

[...] formas que são construídas sob o efeito da reflexividade que os protagonistas da atividade têm: quer se trate da reflexividade de observadores externos ou da reflexibilidade dos actantes diretamente envolvidos na atividade (BRONCKART, 2008, p. 123).

Finalmente, o termo “agir” é definido pelo ISD como “[...] qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos”, (BRONCKART, 2008, p. 120). Assim, temos, nesse aspecto, relacionado ao que se obtém com e nas pesquisas realizadas, os termos “actante”, “ator” e “agente”. Termos esses que designam os indivíduos que intervêm no agir, como apresentado na Figura 2:

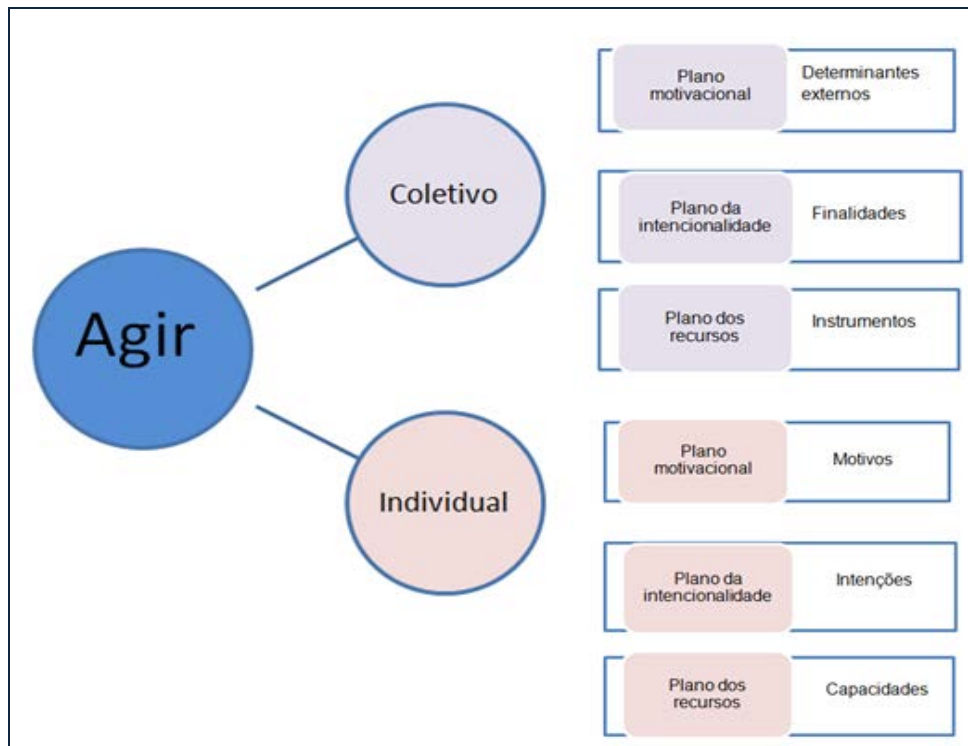


Fonte: a autora, com base em Bronckart (2008).

Bronckart (2008) apresenta-nos, ainda, o que poderia vir a impulsionar um agir, a partir do que ele denomina de plano motivacional, plano dos recursos e plano

da intencionalidade, dando origem aos termos: *motivos*, *capacidades*, *intenções*, *finalidades*, *instrumentos* e *determinantes externos*, conforme veremos a seguir, na Figura 3:

**Figura 3** – Fatores que impulsionam o agir



Fonte: a autora, com base em Bronckart (2008).

Bronckart (2008) expõe que o agir, ao referir-se a uma pessoa em particular, tem: no plano motivacional, os motivos, os quais consistem nas razões interiorizadas pelo indivíduo; no plano de intencionalidade, as intenções – tidas como fins do agir; no plano dos recursos, as capacidades – recursos atribuídos a uma pessoa, sejam eles mentais ou comportamentais. Referindo-se a um coletivo, apresenta: no plano motivacional, os determinantes externos, podendo ser de natureza material ou das representações; no plano da intencionalidade contempla as finalidades, as quais são socialmente validadas; no plano dos recursos, os instrumentos.

Diante dessas explicitações, temos que a ação geral impulsionadora da realização de nossa pesquisa constitui-se na implementação de uma SD, com foco nos gêneros textuais *comics*, *comic strip*, *political cartoon*. Ação essa que pode vir a ser interpretada e compreendida mediante o agir do professor (ator), que se vê envolto por determinantes externos, instrumentos, finalidades, motivos, capacidades e intenções, os quais são reguladores, em maior ou menor grau, de suas ações

linguageiras, bem como das não languageiras (gerais). Por outro lado, temos também a elaboração das SD para compor o livro para o CELEM (dentre elas, a SD), ocorrida anteriormente à pesquisa, constituindo-se em uma atividade geral, mobilizada em um coletivo, constituindo-se, por sua vez, em atividades languageiras também reguladas por determinantes externos, instrumentos, finalidades, motivos, capacidades e intenções.

Disso decorre a importância e a centralidade da linguagem, já que a atividade geral requer a atividade languageira (o agir de linguagem), conforme afirmado por Bronckart (2006, p. 138): “[...] é preciso também admitir que as atividades gerais quase sempre requerem as de linguagem, que, dessa forma, dependem das atividades gerais [...]”.

Importa mencionar ainda que as atividades languageiras organizam-se em textos, os quais, ante o efeito da diversidade das atividades gerais (não verbais) com que estão em interação, diversificam-se em gêneros textuais (BRONCKART, 2012).

A seguir, tratamos dos conceitos referentes a *textos* e *gêneros*.

### 2.1.3 Textos e Gêneros para o Interacionismo Sociodiscursivo

Após as discussões iniciais acerca do referencial que norteia nossa pesquisa, fica claro que, para o ISD, o ser humano não existe como tal sem o processo de interação no qual está imerso, processo esse em que a linguagem adquire papel e importância fundamentais.

Vygotsky, um dos referenciais de base do ISD, assevera: “A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho” (VYGOTSKY, 2002, p. 9). Desse modo, Bronckart (2012) enfatiza que a linguagem, sendo constitutiva das atividades sociais (gerais) do ser humano, apresenta-se como estritamente relacionada a essas. A atividade social, portanto, como fenômeno coletivo, demanda a atividade de linguagem, tendo os “gêneros como verdadeiras ferramentas semióticas complexas, que permitem que realizemos ações de linguagem, participando das atividades sociais de linguagem” (SCHNEUWLY, 1994, p.160-162 apud MACHADO, 2005, p. 251).

Embora a noção de gêneros no quadro teórico do ISD tenha como uma de suas referências as obras de Bakhtin/Volochinov, Bronckart (1997) apud Rojo (2005)

estabelece diferenças entre as duas correntes epistemológicas. De acordo com Rojo (2005), o ISD não somente deriva de pressupostos oriundos dos estudos de Bakhtin/Volochinov, mas também do que a autora denomina “vertente da teoria dos gêneros textuais”, a qual estabelece tanto aproximações quanto divergências em relação ao que preconizam Bakhtin/Volochinov. No caso específico da noção de gêneros, Bronckart (2012, p. 73) destaca que:

Entretanto, no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversa, etc.). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero.

Tais considerações explicam, em parte, a opção do ISD pela utilização da terminologia “gêneros textuais”, em detrimento da terminologia “gêneros discursivos”, uma vez que Bronckart (2006, p. 151) apresenta a noção de discurso como sendo “unidades lingüísticas infra-ordenadas, ‘segmentos’ que não se constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis”.

Guardadas as divergências, importa frisar que Bronckart assegura ser Bakhtin/Volochinov uma de suas referências teóricas de base: “Os escritos de Volochinov (1929/1977) constituíram para nós uma abordagem do estatuto da unidade-texto, de um lado, das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e os outros tipos de atividades humanas, de outro”. (BRONCKART, 2006, p. 3).

Assim, temos que uma atividade de linguagem, efetivada com e a partir de uma atividade geral, em um contexto socialmente construído, necessariamente inclui, nesse processo, os textos – produtos concretos da atividade de linguagem, os quais são definidos por Bronckart (2008, p. 113) como “correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural”. Isso nos leva a afirmar que não há atividade de linguagem sem textos, os quais, por sua vez, se encontram no que Bronckart (2012, p. 101) denomina de nebulosa de gêneros, constituindo “um reservatório de modelos textuais”. Ao utilizar o termo “nebulosa”, Bronckart (2012) traz à tona uma analogia com a intenção de retratar a

dificuldade de se categorizar/classificar os gêneros de maneira definitiva, com base em critérios pré-estabelecidos e sem relação com o contexto social, pois, segundo o próprio autor, os gêneros passam por constantes mudanças:

os gêneros de textos continuam sendo entidades profundamente vagas; as múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais e nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência estabilizado e coerente (BRONCKART, 2012, p. 73).

Sendo assim, a escolha do gênero a ser empregado em uma dada situação de ação de linguagem constitui-se na mais geral das decisões por parte de um agente. Nesse sentido, Cristovão (2007, p. 3) discorre sobre a necessidade e importância de o indivíduo sócio-historicamente situado ampliar o conhecimento a respeito dos gêneros que circulam socialmente, esses sempre elaborados pelas gerações precedentes e (re)elaborados/transformados pela sociedade contemporânea:

[...] o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão também transferir conhecimentos e agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Assim como Cristovão, Marcuschi (2010, p. 37) também pondera sobre a necessidade de conhecimento mais ampliado acerca dos gêneros, associando-os às atividades de linguagem:

[...] pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.

Trazemos também as contribuições de Bazerman (2005, p.31), as quais corroboram os posicionamentos apresentados acerca da importância dos gêneros:

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas o realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Também em Bazerman (2005) encontramos a noção de gênero associada ao que Bronckart denomina *atividade geral e atividade de linguagem*, o que nos move a não colocar os gêneros no papel central, seja no contexto social de um modo amplo, seja no contexto de ensino da língua. O que importa, na verdade, e o que deve ser enfatizado é como as atividades de linguagem podem contribuir de forma mais eficaz para a concretização/realização de uma atividade social. E, nesse processo, os gêneros assumem sua importância, tidos como instrumentos mediadores do ensino, conforme defendido por Schneuwly (2010, p. 21):

Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age, eles determinam o seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação. Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-se [...].

A partir das considerações de Schneuwly (2010), entendemos que, para os gêneros tornarem-se mediadores, transformadores da atividade, é necessário que sejam apropriados pelo sujeito, passando, dessa forma, do estatuto de artefato para o de instrumento. O artefato, segundo Schneuwly (2010, p. 21), é “o produto material existente fora do sujeito, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado.”

Assim, ao mesmo tempo em que o gênero pode entrar na sala de aula como um instrumento que medeia “toda estratégia de ensino e o material de trabalho, [...] fornecendo um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, pp. 44, 64), ele também pode vir a ser, nesse mesmo processo, um objeto de ensino-aprendizagem. E, como tal, o gênero demanda ações sistematizadas por parte do professor, levando os educandos à sua apropriação, possibilitando-lhes realizar ações de e com a linguagem, mediante o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem (de significação, de ação, discursivas e linguístico-discursivas).

Trazemos, a seguir, com base em Beato-Canato (2009), a Figura 4, com o objetivo de tornar visíveis as relações que se estabelecem entre os conceitos descritos por nós: *atividades*, *arquitexto*, *gêneros*, *textos*.

**Figura 4** – Relações estabelecidas na realização das atividades de linguagem



Fonte: a autora, com base em Beato-Canato (2009).

Sintetizando as relações estabelecidas entre os conceitos apresentados até o momento, ratificamos que as atividades ou ações gerais motivam/necessitam as atividades/ações de linguagem, as quais organizam, comentam e regulam as atividades gerais e as interações humanas. Por sua vez, essas atividades linguageiras se materializam por meio de gêneros textuais, os quais são buscados pelo enunciador na nebulosa de gêneros, também denominada por Bronckart de *arquitexto*, remetendo-nos ao texto, o qual entendemos como sendo “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 2012, p. 75).

Com vistas a estabelecer uma relação entre tais conceitos e a nossa pesquisa, temos que, no contexto de implementação da SD, orientada pelos gêneros *comics*, *comic strip*, *political cartoon*, a atividade geral solicitada aos alunos foi a realização de um trabalho voluntário voltado ao Lar de Idosos do Município de Apucarana, o qual passava por dificuldades financeiras no período de implementação da SD. Essa atividade geral seria compartilhada com toda a comunidade escolar, mediante a um texto dos gêneros dos quadrinhos que pudesse vir a incentivar a realização de futuros trabalhos voluntários, além de divulgar a atividade praxeológica desenvolvida pelos próprios alunos. Dessa forma, a atividade de linguagem estaria, a um só tempo, estritamente relacionada à atividade geral (praxeológica), assim como à utilização do gênero – foco de estudo na SD. A

escolha do gênero, a partir do arquiteito, na verdade, aconteceu previamente pelo professor elaborador da SD, o qual organizou o material, vislumbrando o gênero que poderia ser empregado como modelo para o texto a ser produzido pelos alunos.

Assim, temos que o texto produzido foi a materialização de uma ação tanto praxeológica quanto linguageira, em um processo em que o gênero passou de um artefato presente na SD para um instrumento, dando forma à atividade dos alunos, a qual surgiu em meio a um processo social (realização do trabalho voluntário), com vistas a compartilhar significados. Portanto, de artefato, os gêneros passaram a instrumento, ao levarmos em conta que foram os gêneros *comics*, *comic strip*, *political cartoon*, propostos na SD e apreendidos pelos alunos, que mediaram a realização das atividades linguageiras. E, além de instrumentos, os gêneros também se apresentaram como objeto de ensino, não como fim, mas como meio para se atingir os objetivos propostos, pois o estudo de suas características, de suas especificidades linguístico-discursivas foi necessário para a realização do agir linguageiro proposto na SD. Dessa forma, é preciso que haja “uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem.” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 68)

Nessa perspectiva, a concepção do ensino de línguas com base em gêneros textuais contrasta com os métodos tradicionais do ensino de línguas, trazendo, por sua vez, uma revalorização do ensino textual, com vistas a desenvolver no aluno a capacidade de produção e compreensão para um agir linguageiro, motivado por um agir geral. Assim, levando em conta tais referenciais, o que pretendemos com o ensino de LEM no contexto das escolas públicas do Estado do Paraná, mais especificamente, no CELEM, é justamente que o gênero seja trazido para a sala de aula de modo consciente, buscando, através de um processo que envolve a expressão escrita, formar um aluno crítico para agir na sociedade. Esperamos, assim, superar as práticas nas quais se usa o texto/gêneros para focar simplesmente a gramática, sem estabelecer conexões com suas funções sociais.

Nesse caminho de apropriação do gênero pelos alunos em um processo de ensino-aprendizagem de línguas (materna/estrangeira), Machado (2005, p. 258) alerta para o que os autores do ISD consideram como “ensinar gêneros”:

[...] na verdade, não significa tomá-los [os gêneros] como o objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam. O objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem

necessárias para essas ações, operações essas que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem.

Com essa citação, introduzimos as próximas discussões, as quais se voltam para o aspecto didático da teoria de gêneros, em que abordamos as questões relacionadas à *transposição didática, capacidades de linguagem e sequência didática*, com vistas a discutir o que significa ensinar gêneros ou ensinar por meio de gêneros, conforme já sinalizado por Machado (2005).

## 2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Dizer que o ensino de línguas envolve o trabalho com gêneros já não constitui mais uma inovação. Atualmente, uma grande parte dos professores (senão todos) da Educação Básica – Anos Finais e Ensino Médio do Estado do Paraná –, provavelmente, afirmaria que trabalha com gêneros em suas aulas. 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 PCN-LE, essa noção de trabalho com gêneros vem sendo difundida entre os professores. Muito embora o primeiro documento oficial norteador do ensino de línguas – PCN-LE, produzido após a LDB Nº 9394/96 – não utilize a terminologia “gênero”, mas sim “tipos de texto”, Szundy e Cristovão (2008, p. 122) apresentam a seguinte ponderação a seu respeito:

Embora não elaborada a partir da concepção de gêneros, a proposta pedagógica fundamentada em uma visão sociointeracional da linguagem defendida pelos PCN de LE apresenta pontos de tangência com os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) que propõem que os gêneros sejam utilizados como instrumentos de ensino-aprendizagem que levem ao desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas.

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 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:

[...] São apresentados textos representativos de diferentes esferas de atividade social? [...] São apresentados textos de tipos e gêneros diferentes? [...] O trabalho com a produção escrita envolve diferentes gêneros e tipos textuais? [...] O trabalho com a produção escrita envolve as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, explicitando as condições de produção da escrita: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve? [...] Os textos orais são autênticos e de diferentes gêneros e tipos textuais, com propósitos variados? [...] (BRASIL, 2010, pp. 16-17).

Contudo, para além de afirmar que se deve trabalhar com gêneros, é preciso ir à busca de entendimentos quanto ao que essa afirmação significa e o que se pretende com esse ensino. Trazemos tal afirmativa por coadunar com as argumentações de Machado (2005, p. 259), quando enfatiza que “[...] o ensino de gêneros terá seu sentido assegurado se soubermos claramente o que queremos dizer com isso [...]”

Bronckart (2012), por sua vez, afirma não haver possibilidade de uma transposição direta de concepções teóricas ao campo prático, pois qualquer intervenção didática implica na consideração da situação de ensino de uma matéria (disciplina), ou seja, da história de onde ela provém, assim como na consideração das restrições do sistema escolar em que essa situação se insere.

Com isso, nos reportamos à questão da transposição didática, a qual, a partir do arcabouço teórico-metodológico assumido por nós, demanda, inicialmente, dentre outras coisas, ter clareza sobre o que os termos *linguagem*, *texto* e *gênero* representam, ao se propor um trabalho com gêneros na perspectiva do ISD. Contudo, o conhecimento/entendimento da teoria por si só não garante que se estabeleça um processo de ensino-aprendizagem com base em gêneros (seja a partir de qualquer perspectiva teórica<sup>19</sup>), visto que tais conhecimentos precisam ser transpostos para o contexto da sala de aula, ou com outras palavras, é preciso haver a transformação/adaptação dos conhecimentos científicos em conhecimentos a serem ensinados. Em nosso caso, a transposição didática dos conhecimentos relacionados aos gêneros *comics*, *comic strip*, *political cartoon* envolvendo o tema do voluntariado precisou acontecer. Ou seja, esses conhecimentos precisaram ser

---

<sup>19</sup> Citamos, por exemplo, a perspectiva bakhtiniana, a sócio-retórica, a análise do discurso crítica, a sistêmico funcional, dentre outras.

didatizados, passar por sistematizações, adequações, mudanças para serem trazidos para a sala de aula.

Chevallard, um dos estudiosos sobre transposição didática, menciona que “o ensino nunca foi uma atividade fácil e natural e que gostaria de saber o que leva as pessoas a não enxergarem isto” (CHEVALLARD, 1989, p. 6 – tradução nossa)<sup>20</sup>. Corroborando o pensamento do educador francês, entendemos também que o trabalho que envolve o processo de ensino é altamente complexo. Quanto a isso, Cristovão (2010, p. 20) assevera: “Nada acontece da noite para o dia e muito menos em um toque de mágica. Atuar na prática pedagógica na linha do ISD representa um processo longo, árduo, comprometido, provocativo e investigativo”, remetendo-nos a Paulo Freire quando esse afirma que continua buscando, re-procurando, indagando e, portanto, ensinando.

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, 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” (CHEVALLARD, 1989, p. 6 – tradução nossa)<sup>21</sup>.

É importante, contudo, que não se reduza a importância do termo “transição” utilizado na definição de Chevallard, pois poderia dar a falsa impressão de que realizar a transposição didática se constituiria tão somente em aplicar os pressupostos de uma teoria à prática de sala de aula. Na verdade, o termo vem do latim *transitio* e se relaciona à ação, entendida como sendo um processo, que leva algo de um estado para outro, implicando mudanças. Realizar a transposição didática, portanto, requer ações que, de acordo com Machado e Cristovão (2006), constituem-se em três níveis básicos de transformações: I) Conhecimentos científicos; II) Conhecimentos a serem ensinados; III) Conhecimentos efetivamente ensinados e aprendidos; os quais estão inseridos, de acordo com Chevallard (1985

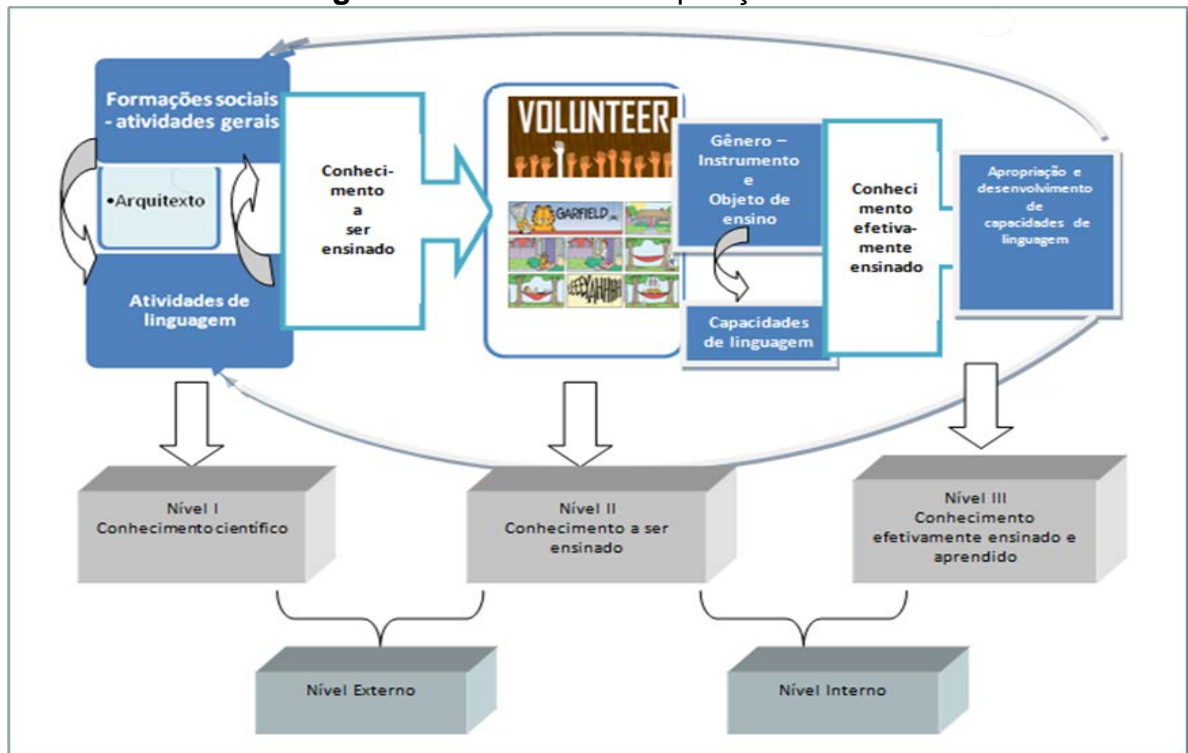
---

<sup>20</sup> But teaching has never been an easy and natural business. I shall consider a little further on why so many people simply do not see things in this way.

<sup>21</sup> “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”.

apud STUTZ, 2102) no nível externo e interno de transposição, conforme apontado na Figura 5:

**Figura 5 – Níveis da transposição didática**



Fonte: a autora, com base em Petreche (2008).

A Figura 5, elaborada a partir de Petreche (2008), intenciona dar visibilidade ao processo de transposição didática ocorrido, quando, em nosso caso específico, optamos por levar para a sala de aula do CELEM o trabalho com os gêneros dos quadrinhos, assim como com o tema “voluntariado”.

Quanto aos níveis interno e externo, Stutz (2012, p. 93) esclarece: “O nível externo é a transformação de um ‘objeto a saber’ para um ‘objeto a ensinar’ e o nível interno é a continuação da transformação do ‘objeto a ensinar’ para o ‘objeto ensinado’”.

Assim, temos que o nível externo compreende a transição dos conhecimentos científicos a conhecimentos a serem ensinados e “parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar para constituir novos objetos escolares, mais eficazes, porque mais significativos para os alunos” (NASCIMENTO, 2010, p.1233). Nesse nível, ainda, de acordo com Stutz (2012), encontram-se as

instruções oficiais, os planos de ensino, os materiais didáticos, os quais estabelecem relação com os saberes científicos a serem didatizados.

A transposição dada no nível interno estabelece ligação com o conhecimento a ser ensinado e o conhecimento efetivamente ensinado e apropriado. A relação se estabelece com o conhecimento a ser ensinado no momento em que aqueles conhecimentos iniciais (científicos) passam pela transposição externa, configurando-se, em nosso caso, na SD, a qual, tomando o gênero como instrumento e objeto de ensino, tem como objetivo maior desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos. Por sua vez, a relação com os conhecimentos apropriados constitui “o dado” na sala de aula, nessa transposição do objeto a ensinar para o objeto ensinado.

Para a realização de nossa pesquisa, passamos tanto pelo nível externo quanto interno da transposição didática.

- 1) Nível externo. A) De acordo com o ISD, nesse primeiro momento consta a elaboração do modelo didático do gênero – MDG<sup>22</sup>, etapa concretizada em momento anterior ao de nossa pesquisa. Contudo, optamos por partir de estudos<sup>23</sup> já empreendidos acerca do modelo teórico dos gêneros dos quadrinhos<sup>24</sup>, o que nos forneceu subsídios para realizarmos, posteriormente, a análise da SD. B) Elaboração da SD sobre os gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoons*, realizando a transposição dos conteúdos científicos a conteúdos ensináveis, o que ocorreu também em um momento anterior à pesquisa.
- 2) Nível interno. A) Implementação da SD, ocorrida durante a realização de nossa pesquisa.

---

<sup>22</sup> De acordo com De Pietro et al. (1996/1997 apud CRISTOVÃO, 2007, p. vii), o MDG constitui “um objeto descritivo e operacional, construído para aprender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero”.

<sup>23</sup> Ao optarmos por partir de estudos já realizados sobre os gêneros dos quadrinhos, adotamos o procedimento de elaborar o Modelo Teórico do Gênero. Procedimento esse instituído por Barros (2012), o qual é considerado pela autora como “um processo de modelização preliminar [...] vem sendo elaborado por vários pesquisadores que, ao descrever os conhecimentos subjacentes aos mais variados gêneros, elaboram uma ferramenta fundamentalmente teórica (primeiro nível da transposição didática), cujo objetivo é servir de base para ações didáticas posteriores em um eventual processo de *transposição didática*”. (BARROS, 2012, p. 75)

<sup>24</sup> Os resultados deste estudo encontram-se na parte três deste capítulo, quando tratamos dos gêneros que compõem a SD.

Não consideramos a análise dos conhecimentos efetivamente ensinados e aprendidos, também ligados ao nível interno, uma vez que esse não era nosso foco de estudo.

Passamos, a seguir, para as discussões acerca de MDG e SD

### 2.2.1 Do Modelo Didático de Gênero à Sequência Didática

Levando em consideração o processo de transposição didática, sobre o qual tecemos alguns comentários, nosso entendimento converge com o de 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.

Contudo, antes de concretizar a transposição de um gênero via SD, é preciso ocorrer, de acordo com Barros (2012, p. 14),

[...] a elaboração de uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse gênero, ferramenta essa denominada pelos autores genebrinos de *modelo didático do gênero*.

Nesse mesmo sentido, Cristovão e Nascimento (2011, p. 51) afirmam que:

A exploração das características do modelo didático do gênero é uma preciosa fonte de informações, material didático fundamental para que, a partir dele, o professor possa fazer as adaptações necessárias a uma “transposição didática” de gênero.

Com relação à elaboração do MDG, Schneuwly e Dolz (2010) esclarecem que esse processo envolve: I) conhecer o estado da arte sobre o gênero a ser didatizado, o que inclui também suas características linguístico-discursivas – que os autores caracterizam como *princípio da legitimidade*; II) ter conhecimento das possíveis capacidades e dificuldades dos alunos a quem a SD se destina, além do que preconizam os documentos oficiais quanto às orientações de ensino-aprendizagem para a língua em questão – compondo o *princípio da pertinência*; III)

possibilitar que os saberes didatizados estejam coerentes com os objetivos propostos – compondo o *princípio da solidarização*.

Contudo, a elaboração de um MDG exige, inicialmente, que se faça a opção pelo gênero a ser didatizado. Quanto a essa escolha e quanto à escolha do tema para o desenvolvimento com o gênero em sala de aula, Cristovão (2007), com base em Dolz e Schneuwly (1998), apresenta quatro dimensões que devem ser consideradas: I) dimensão psicológica, observando motivações, afetividade, interesses dos alunos; II) dimensão cognitiva, estimando a complexidade do tema e o estatuto do conhecimento dos alunos; III) dimensão social, envolvendo a densidade social do tema, com vistas a desenvolver um projeto de classe e, IV) dimensão didática, explorando um tema que não seja excessivamente cotidiano e que comporte o apreensível.

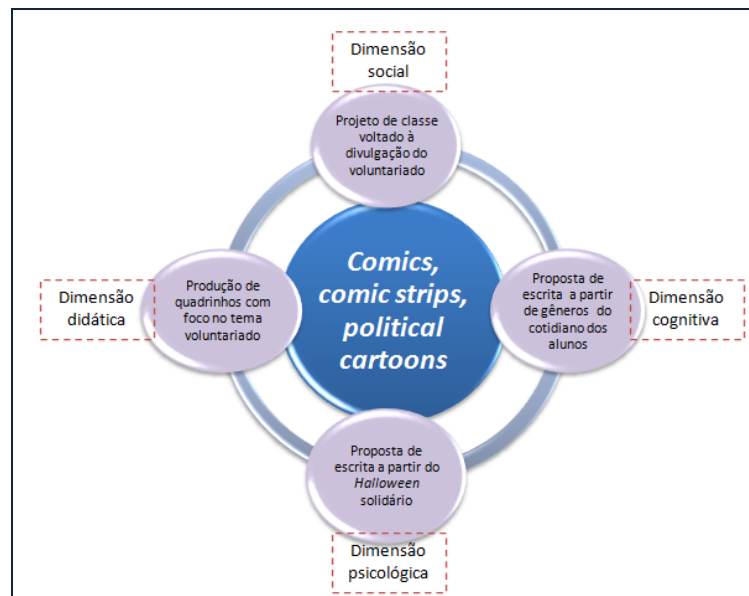
No caso específico da SD utilizada em nossa pesquisa, a escolha pelos gêneros dos quadrinhos justifica-se pelo fato de serem gêneros que, comumente, entram na sala de aula apenas como pretextos, seja para diversão ou até mesmo para o ensino de gramática. Diante dessa constatação, um dos objetivos, ao focar em um trabalho voltado à produção desses gêneros, foi justamente ampliar as possibilidades de práticas com as linguagens que os envolvem, conforme argumentação de Pessoa (2010, p.57):

A escola pode formar bons leitores e escritores em diversas linguagens, entre elas, as histórias em quadrinhos. [...] Com a orientação adequada, o aluno passa a considerar que o ato de produzir histórias em quadrinhos é desenhar, escrever, delimitar tema, focar no público, revisar texto verbal e não verbal, verificar a coesão entre as linguagens, reescrever, redesenhar, imprimir, distribuir e aceitar críticas para o próximo trabalho.

Visando, portanto, todas essas possibilidades de ações envolvendo o ensino dos gêneros dos quadrinhos, as quais não são novas, mas, certamente, difíceis de serem dominadas, cremos que a utilização da SD como um instrumento mediador desse ensino, enfocando a expressão escrita, pode vir a se constituir em uma possibilidade de enriquecer o trabalho limitador que, comumente, tem sido realizado com tais gêneros.

A opção pelos gêneros dos quadrinhos e pelo tema “voluntariado” para a elaboração da SD se relaciona às quatro dimensões propostas por Dolz e Schneuwly – dimensão psicológica, cognitiva, social e didática – conforme demonstrado na Figura 6:

**Figura 6** – A escolha do gênero e do tema a partir das quatro dimensões



Fonte: a autora.

Atendendo às quatro dimensões, entendemos que a definição de um projeto de classe voltado para a realização de um trabalho voluntário em nível escolar ou da comunidade (dimensão social) se consolidou com a realização de um *Halloween* solidário<sup>25</sup>, atividade que motivou e despertou o interesse dos alunos (dimensão psicológica) para a realização da produção escrita em forma de *comics* (dimensão didática), considerando, assim, o nível de conhecimento dos alunos, tanto em relação ao tema quanto ao gênero (dimensão cognitiva).

Com isso, destacamos que o entrecruzamento de todos esses dados, sem dúvida, corroboram a afirmação de Cristovão e Nascimento (2011), ao se referirem ao MDG como uma fonte preciosa de informação.

Trazemos, por fim, as considerações de Machado (apud CRISTOVÃO, 2007, p. vii):

[...] podemos dizer que os modelos didáticos podem apresentar falhas ou lacunas, quando vistos do ponto de vista de uma teoria de texto ou discurso qualquer. Mas, na verdade, os pesquisadores que se envolvem na sua construção não estão preocupados em esperar a construção científica ideal, pois têm uma preocupação social

<sup>25</sup> Esta atividade foi realizada em comemoração à data do *Halloween*. Contudo, recebeu o nome de *Supportive Halloween*, pois teve o objetivo de arrecadar alimentos não perecíveis e produtos de higiene pessoal para serem entregues ao Lar de Idosos do município, o qual passava por dificuldades financeiras.

imediate, que é a de trazer subsídios para o trabalho docente e para a aprendizagem.

As palavras de Machado, com as quais concordamos, nos conduzem para as discussões acerca do procedimento adotado pela escola de Genebra, com vistas a organizar um ensino com base em gêneros – a SD –, resultante de um MDG, o qual visa, sobretudo, subsidiar o trabalho docente.

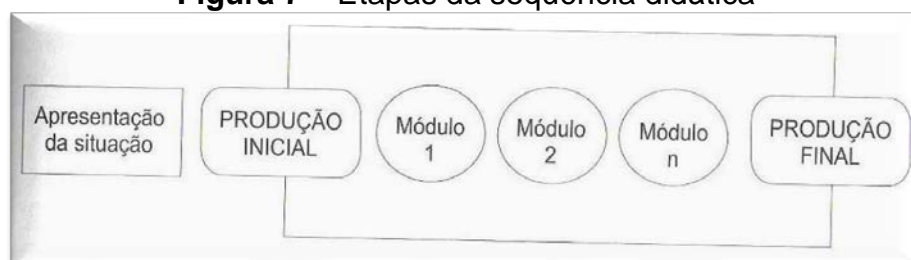
Dessa forma, ainda nesse contexto de transposição didática externa, discorreremos sobre a elaboração da SD para o ensino de línguas pautado nos gêneros.

### 2.2.2 A Sequência Didática e Suas Especificidades

Os autores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 82) definem uma SD como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, 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. Os pesquisadores complementam afirmando que “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 83).

Para tanto, a elaboração de uma SD deve partir de uma estrutura de base, conforme definido pelo grupo de pesquisadores de Genebra. Tal estrutura se configura em etapas assim denominadas: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos necessários, de acordo com as necessidades de aprendizagem de uma determinada turma de alunos e d) produção final, conforme demonstrado na Figura 7:

**Figura 7 – Etapas da sequência didática**



Fonte: Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2010).

A primeira etapa, denominada “apresentação inicial”, tem como objetivo situar o aluno no contexto de todo o trabalho que será desenvolvido. Nesse momento, podem ser apresentados os conteúdos que serão enfocados, os objetivos traçados, o projeto de classe que se espera concluir com a SD. No caso específico da língua inglesa, como é o caso da nossa SD, a realização do *self-assessment* também pode compor essa primeira etapa.

O segundo passo proposto é a “produção inicial”, a qual tem por finalidade possibilitar que o aluno entre em contato, efetivamente, com textos do gênero focado na SD. Esse primeiro contato pode vir em forma de uma produção oral ou escrita, ou ainda por meio de atividades em que o aluno possa falar sobre o que já conhece a respeito do gênero e/ou tema propostos. O importante é que essa etapa forneça subsídios para que o professor possa regular as atividades seguintes de acordo com as dificuldades e/ou possibilidades reais da turma. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 85):

[...] a produção inicial é igualmente o *primeiro lugar de aprendizagem* da sequência. Com efeito, o simples fato de “fazer” – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo [...]. Esse efeito pode ser ampliado se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise que pode ser desenvolvida de diferentes maneiras: discussão em classe [...], troca de textos escritos entre os alunos da classe [...].

Assim, uma primeira produção, considerando o caráter de processo que envolve o ensino via SD, constitui-se em um valioso momento de aprendizagem, o qual será retomado posteriormente. Para tanto, é importante não concebê-lo como um momento de avaliações somativas<sup>26</sup>, por exemplo, nas quais o objetivo é classificar os resultados do aprendizado do aluno. Além disso, em se tratando do ensino de LEM, como o caso desta pesquisa, julgamos pertinente observar atentamente as características do alunado com vistas a (re)definir como conduzir essa etapa.

Os módulos, em número variável, são organizados conforme as necessidades expressas diante da complexidade do gênero, bem como diante do projeto de classe. Constituem-se por várias atividades e exercícios, cujo objetivo é desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos mediante a apropriação mais

---

<sup>26</sup> Furtoso (2011) apresenta a seguinte finalidade para a avaliação somativa: “Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.”

efetiva do gênero em foco. Apropriação essa que se dá mediante o estudo, separadamente, dos diversos elementos linguístico-discursivos dos gêneros, dando origem a um processo de ensino- aprendizagem que vai do mais complexo ao mais simples, do todo (produção inicial) para as partes (módulos), voltando novamente ao todo (produção final). Nesse momento, última etapa da SD, o aluno tem a possibilidade de por em prática tudo o que estudou módulo a módulo, aprimorando, assim, as versões anteriores de sua produção, de modo a apresentar a produção final, objeto da concretização do projeto de classe estabelecido no momento da apresentação da situação.

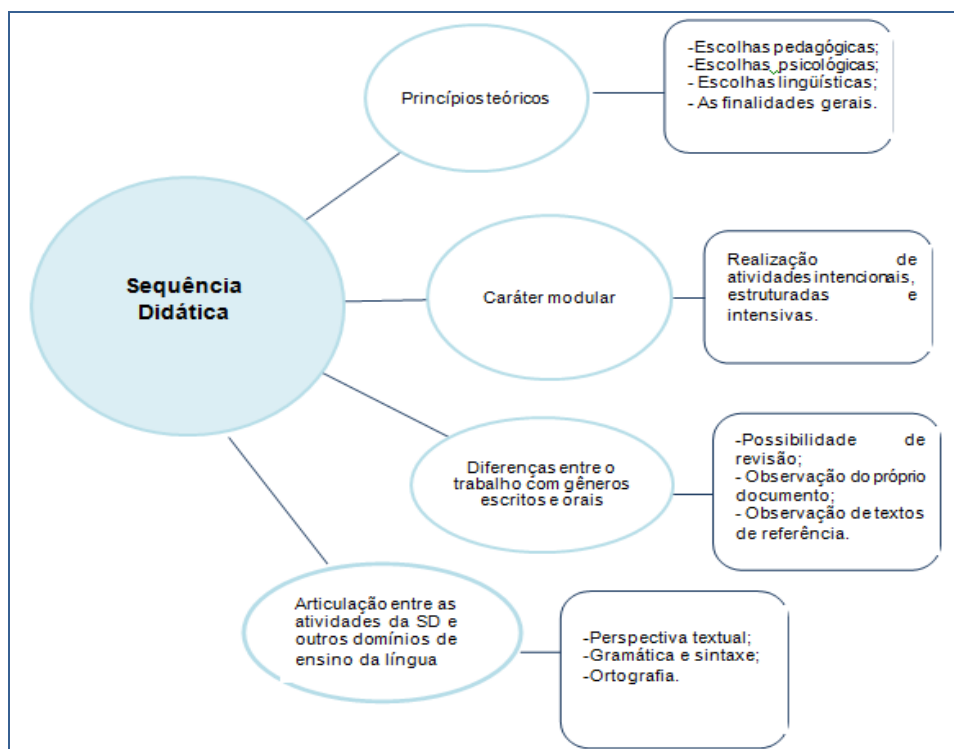
Apresentadas as etapas de uma SD para o oral e a escrita, importa ainda ressaltar que, apesar de haver uma organização previamente estabelecida para sua elaboração, isso não significa que essa ordem seja rígida e não aceite adaptações. Também não significa que, uma vez elaborada uma SD, ela deva ser compreendida como uma “camisa de força” que engessa o trabalho do professor a ponto de não permitir alterações, supressões, acréscimos. Na verdade, tendo sido uma SD elaborada para ser utilizada como material didático, passa-se para o nível interno da transposição didática, o qual se realiza mediante as condições presentes no contexto de sua implementação, condições essas que envolvem os aspectos físicos, materiais, a formação do professor, o nível real de conhecimento dos alunos, dentre outros, conforme se verifica nas considerações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 93):

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas.

No caso específico desta pesquisa, a elaboração da SD contemplou as etapas de elaboração de uma SD, conforme descrito anteriormente. Contudo, houve adaptações quanto à produção inicial, devido a algumas situações, como, por exemplo, a complexidade do gênero unindo linguagem verbal e não verbal e as barreiras impostas pelo uso da língua inglesa em produções escritas. Assim, a opção foi iniciar a SD com um trabalho que já focalizasse os gêneros, de modo a propor uma familiarização dos alunos para, em seguida, solicitar a primeira produção.

Ainda com relação à elaboração de uma SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 91) discorrem sobre o que eles definem como “algumas especificidades” desse procedimento. Tais especificidades contemplam: I) os princípios teóricos subjacentes ao procedimento; II) o seu caráter modular; III) as diferenças entre um trabalho com foco em gêneros orais ou escritos; IV) a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua; conforme apresentamos na Figura 8:

**Figura 8** – Especificidades do procedimento SD



Fonte: a autora.

Em se tratando dos princípios teóricos, os autores apontam para as escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas que guiam a elaboração de uma SD, bem como para suas finalidades gerais. As escolhas pedagógicas envolvem a possibilidade de uma avaliação formativa no decorrer da SD, a apresentação de um projeto de classe que envolva e motive os alunos a realizarem as atividades, além de uma diversidade de atividades e exercícios que ampliem as condições de o aluno se apropriar dos conhecimentos.

Por sua vez, as escolhas psicológicas envolvem um conjunto de procedimentos que permitam a produção de textos orais ou escritos em toda a sua

complexidade, e não somente palavras, frases isoladas; sempre com a intenção de modificar o modo de falar ou escrever dos alunos, possibilitando-lhes uma consciência mais ampla ante seu comportamento de linguagem.

As escolhas linguísticas realizadas a partir dos gêneros trabalhados visam propor atividades que permitam compreender as unidades de linguagem como sendo adaptáveis à situação de comunicação.

Por fim, de acordo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 93), a SD para o ensino de expressão escrita e oral objetiva:

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Guardadas as diferenças do contexto no qual se originou o procedimento SD e o contexto de realização desta pesquisa, acreditamos que os princípios teóricos subjacentes ao ensino de francês como língua materna podem também ser levados em consideração ao tratarmos do ensino de língua inglesa como língua estrangeira.

Assim, compartilhamos com a opinião de Machado e Cristovão (2006, p.9) ao afirmarmos que o ensino por meio do procedimento SD pode contribuir, de forma significativa, ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois conforme destacam as pesquisadoras:

- permitiria um trabalho global e integrado;
- na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos;
- contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados;
- permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado;
- facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros;
- propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia.

A próxima especificidade discutida pelos pesquisadores de Genebra é o caráter modular da SD, o qual afasta o procedimento de uma abordagem naturalista,

inscrevendo-o numa perspectiva, interacionista e social, mediante a realização de atividades propositadamente organizadas, com vistas ao domínio do gênero, o que possibilita um agir linguageiro e praxeológico (agir geral). A modularidade, portanto, descarta a visão de que os alunos passarão a escrever melhor à medida que somente escreverem e lerem mais. A escrita é uma prática de linguagem que necessita ser ensinada para que possa ser aprimorada. E, cada gênero, por sua vez, requer um ensino voltado ao desenvolvimento de capacidades de linguagem direcionadas às suas características, implicando a necessidade de um MDG.

Uma vez que os autores nomeiam o procedimento como “Sequências didáticas para o oral e a escrita”, ele se torna aplicável tanto para a expressão escrita quanto para a oral, tendo em vista que ambas as modalidades se efetivam mediante um gênero. Contudo, os próprios pesquisadores alertam para as diferenças entre o trabalho com a escrita e o oral, ao se utilizar, especificamente, do procedimento SD. No caso da SD para o ensino do oral em língua inglesa como língua estrangeira, detectamos haver a necessidade de mais pesquisas que se voltem para essa especificidade<sup>27</sup>. Já em relação à expressão escrita, podemos considerar que um caminho começa a ser trilhado<sup>28</sup>, cujos resultados podem vir a ratificar as considerações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), ao identificarem três diferenças básicas entre as sequências destinadas ao trabalho com gêneros orais ou escritos, a saber: possibilidade de revisão; observação do próprio comportamento; observação de textos de referência.

No caso específico de nossa pesquisa, que apresenta a SD voltada para a expressão escrita, importa-nos as considerações dos autores a respeito da expressão escrita, as quais são aqui brevemente comentadas, pois são mais detalhadamente desenvolvidas no capítulo teórico que trata especificamente da escrita.

Com relação à possibilidade de revisão presente na expressão escrita, em que o autor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, trazemos as contribuições de Menegassi (2001), para quem esse processo de revisão mostra a ideia do texto em progressão, coadunando, assim, com a perspectiva presente na

---

<sup>27</sup> Em uma busca realizada no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, no dia 22/01/2015, com o uso das palavras-chave “oralidade/língua inglesa”, “oralidade/sequência didática/língua inglesa” não encontramos nenhuma pesquisa com esse enfoque. Contudo, do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, temos a tese de Stutz (2012) a qual apresenta o MDG e SD sobre metagênero *sitcom Friends*, com foco no ensino da oralidade.

<sup>28</sup> Conferir Ferrarini (2009), Beato-Canato (2009) e Denardi (2009).

SD, isto é, de escrita como um processo, em que a reescrita aprimora a leitura e auxilia no desenvolvimento e aperfeiçoamento da escrita. Quanto a esse processo de aperfeiçoamento da escrita, Bazerman (2013, p. 198, tradução nossa) menciona que “[...] cada ato de sucesso da escrita aumenta a nossa presença, nosso alcance, o nosso lugar no mundo. E cada ato de escrever torna o mundo um lugar mais habitável e habitado<sup>29</sup>”.

Além da possibilidade de revisão, o texto escrito pode também ser considerado uma forma permanente e exteriorizada do próprio comportamento de linguagem de seu autor, fato que, em um texto oral, não acontece de imediato. Esse mesmo princípio também se aplica ao nos referirmos ao texto “do outro”, ao texto de um especialista, de um autor, ou até mesmo de um colega de sala de aula, um colega de trabalho; constituindo a observação de textos de referência.

A última especificidade discutida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) interessa-nos sobremaneira, por tratar-se da articulação entre o trabalho na SD e outros domínios de ensino de língua, a saber: articulação com uma perspectiva textual, com as questões gramaticais e ortográficas. Essas articulações são necessárias, pois de acordo com os autores:

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 (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 96)

Enquanto a articulação com uma perspectiva textual, inerente à organização da SD, se dá de forma integrada, não há um mesmo nível de articulação no que tange a questões de gramática e ortografia. Isso porque é no nível de textualização que as SD propõem atividades de observação, manipulação e de análise de unidades linguísticas, assumindo seus significados no nível textual, centrando o trabalho, por exemplo, nas marcas de textualização de um determinado gênero. Concordamos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) quando colocam que, ao produzir um texto, o aluno confronta-se forçosamente com problemas relativos à sintaxe da frase, à morfologia verbal, à ortografia, os quais podem não ter sido tratados na SD em si. Fato esse que leva os autores à seguinte questão: “Como,

---

<sup>29</sup> “[...] each successful act of writing increases our presence, our reach, our place in the world. And each act of writing makes the world a more habitable and inhabited place”.

então, favorecer uma articulação do trabalho proposto nas sequências com o que é, ainda, necessário em outros níveis de estruturação da língua?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 97). Acreditamos que talvez essa possa ser uma das questões que levam alguns professores a afirmarem que não é possível trabalhar a língua por meio de gêneros, via SD. E a nós também tal questão tem causado inquietudes. E, por isso mesmo, ela é perfeita para o que propomos com o trabalho de gramática, quando pensamos este trabalho via análise linguística, concretizando-se por meio da expressão escrita, em que os textos produzidos pelos alunos são uma das fontes que “permitem levantar os pontos problemáticos e constituir os *corpora* de ‘frases a serem melhoradas’” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 97).

Nesse sentido, os pesquisadores afirmam ser necessário destinar um tempo das aulas para um ensino específico de gramática. Afirmação com a qual compactuamos, quando mencionamos que o trabalho via SD não exclui um trabalho que articule as gramáticas (de uso, reflexiva, normativa, teórica) e expressão escrita, constituindo, assim, o que denominamos de análise linguística. Isto é, entendemos que a SD já traz em si uma proposta de trabalho com as questões linguísticas mais voltadas às especificidades do gênero focado. E, entendemos, também, que isso não significa dizer que o trabalho do professor vai se restringir a explorar o que está posto em uma SD, pois questões muito mais amplas (principalmente com relação às capacidades linguístico-discursivas dos alunos) poderão surgir nos textos produzidos e/ou lidos pelos próprios alunos. E esse, entendemos como sendo o momento de expansão para além dos enquadres de uma determinada SD, com vistas, sempre, a desenvolver ainda mais as capacidades de linguagem dos alunos, as quais já foram contextualizadas na SD, de modo a permitir um trabalho significativo mediante a realização de um projeto de classe voltado à participação ativa do aluno em seu contexto social.

Não obstante todas as especificidades que giram em torno do ensino de língua materna (contexto para o qual a SD foi originalmente pensada e idealizada), nos apoiamos em Cristovão e Nascimento (2011, p. 51) para defendermos que o ensino de línguas estrangeiras ( a língua inglesa, no caso específico desta pesquisa) pode vir a ser mais significativo para o aluno e, conseqüentemente, para o professor, se tivermos um material didático organizado em forma de SD, propiciando um trabalho que possibilite o desenvolvimento das capacidades de linguagem – foco

maior do ensino de línguas. No entanto, também temos a clareza de que “[...] essa possibilidade de integrar as capacidades de linguagem depende de condições favoráveis na estrutura educacional para promover espaços de análise do discurso nas práticas languageiras” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 38), sendo essas discussões necessárias e prementes no contexto das escolas públicas do Estado do Paraná.

Passamos, com isso, para as discussões em torno das capacidades de linguagem, as quais podem ser mobilizadas mediante as atividades propostas em uma SD, conforme já mencionamos anteriormente.

### 2.2.3 As Capacidades de Linguagem e Suas Relações com a SD

Ao apontarmos para a noção de gênero textual como instrumento e também ao optarmos pelo trabalho com os gêneros como conteúdo básico, podemos estabelecer ações que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de nossos estudantes, as quais todos nós mobilizamos na compreensão e produção textual, de acordo com Dolz e Schneuwly (2010). Para isso, é necessário desenvolvermos operações para a realização de tais ações, como instrumentos de mobilização do conhecimento.

Em relação à definição de capacidades de linguagem, Cristovão e Stutz (2011, p.20) esclarecem que:

São as operações necessárias para uma ação de linguagem que, na visão vigotskiana de instrumento, permitem transformar o conhecimento por meio de interações em situações de comunicação específicas em um processo contínuo de avaliação (de si, do outro e da própria situação).

Em outros termos, as capacidades de linguagem relacionam-se diretamente ao que o ISD denomina de agir languageiro, o qual, por sua vez, se articula a um agir praxeológico. O desenvolvimento dessas capacidades de linguagem, portanto, são primordiais para que o actante seja capaz de aprimorar o seu modo de agir com a linguagem, a fim de agir praxeologicamente de forma mais consciente e engajada. Nas palavras de Labella-Sánchez (2008, p. 201), a proposta de conceituação das capacidades de linguagem é o diferencial da teoria do ISD. Palavras com as quais concordamos, pois vemos nessa proposta uma possibilidade concreta de se empreender um ensino de línguas no qual oralidade, leitura e escrita estejam

entrelaçadas, no qual a gramática deixa de ser o centro e, acima de tudo, no qual o aluno tem a possibilidade de passar de um mero “recedor” de conteúdos àquele que interage e age por meio da língua que está aprendendo.

Creemos, dessa forma, que o entendimento e a reflexão sobre o que significa considerar as capacidades de linguagem como os reais objetos de ensino e aprendizagem nas aulas de línguas poderá se constituir em um salto pela busca de um ensino mais significativo e, portanto, que apresente resultados mais concretos e efetivos. Nesse sentido, apresentamos as considerações de Matêncio (2007, p. 62), as quais também se voltam a reflexões a respeito do ensino de línguas.

Uma abordagem da língua como objeto de ensino e de aprendizagem consistente com a proposta do ISD deve, a meu ver, deslocar muitas das práticas em sala de aula. Afinal, não se trata de ensinar a língua – habitualmente compreendida como equivalente à norma culta padrão – para que os alunos sejam capazes de produzir e receber textos. Trata-se, com efeito, de socializar os alunos nos processos de produção e recepção de textos, em mediações formativas, para que possam tomar consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem. Trata-se, por conseguinte, de considerar que as interações formativas são aquelas que inserem os sujeitos em determinadas práticas, que permitem a eles o acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente e, além disso, lhes oferecem a possibilidade de assumir um posicionamento identitário crítico em relação a tais práticas, saberes e representações.

As capacidades de linguagem são constituídas, segundo Dolz e Schneuwly (2010, p.44), por três tipos de operação: capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD) e capacidades linguístico-discursivas (CLD).

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 (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010). Esse nível de capacidade articula o gênero textual com o contexto imediato da situação de linguagem, tendo como exemplo atividades que propiciam a reflexão do produtor e receptor do texto, bem como de suas posições sociais, do local e período em que a produção se deu, da função social do texto, de seu conteúdo temático.

As CD referem-se à mobilização de modelos discursivos necessários à compreensão e produção de um texto. Segundo Cristovão (2007, p.13):

As capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher a infraestrutura geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de seqüências textuais, bem como a escolha e elaboração

de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido.

Ao propor atividades que visem o desenvolvimento das CD, uma SD possibilitará que o aluno realize a planificação global do texto, verificando os tipos de discurso, de sequência, as principais características relacionadas à organização do conteúdo no/do 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). Estão presentes, portanto, atividades que levam o aluno a operar com coesão verbal e nominal, modalizações, escolhas lexicais, entre outros.

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

#### Quadro 4 – Critérios para análise das capacidades de linguagem

Capacidades de linguagem	Critérios para análise	
Capacidades de ação	CA1	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.
	CA2	Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação.
	CA3	Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais.
	CA4	Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
Capacidades discursivas	CD1	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.
	CD2	Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.
	CD3	Entender a função da organização do conteúdo naquele texto.
	CD4	Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.

Capacidades de linguagem	Critérios para análise	
Capacidades linguístico-discursivas	CLD1	Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.
	CLD2	Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores textuais, por exemplo).
	CLD3	Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo).
	CLD4	Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo).
	CLD5	Expandir o vocabulário para permitir melhor compreensão e produção de textos.
	CLD6	Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua.
	CLD7	Tomar consciência das diferentes vozes que constroem o texto.
	CLD8	Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático.
	CLD9	Reconhecer a modalização (ou não) em um texto.
	CLD10	Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas.
	CLD11	Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.

Fonte: a autora, com base em Cristovão e Stutz (2011).

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, p.22), 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 (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22).

Os critérios estabelecidos para a análise das CS seguem no Quadro 5.

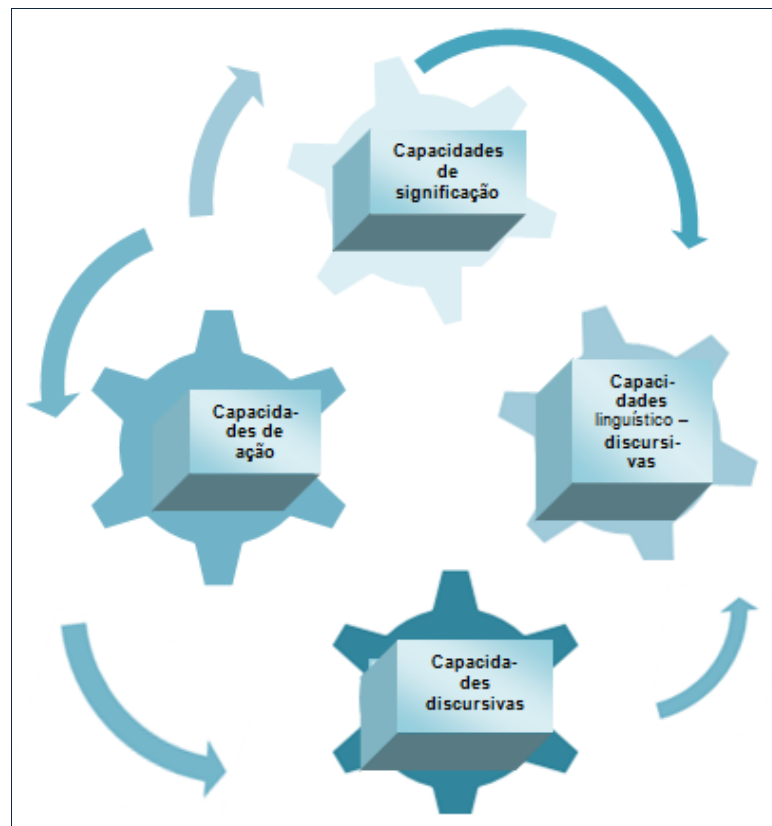
**Quadro 5** – Critérios para análise das capacidades de significação

Capacidades de linguagem	Critérios para análise	
Capacidades de significação	CS1	Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
	CS2	Construir mapas semânticos.
	CS3	Engajar-se em atividades de linguagem.
	CS4	Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos.
	CS5	Relacionar os aspectos macro com sua realidade.
	CS6	Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem.
	CS7	(Re)conhecer a sócio-história do gênero.
	CS8	Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

Fonte: A autora, com base em Cristovão e Stutz (2011).

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 a partir de gêneros textuais. Ao contrário, elas são complementares, são combinadas em busca de significações para o que se lê, se escreve, ouve ou fala. Nesse sentido, Cristovão e Stutz (2011, p.23) argumentam que “Vale ressaltar que entendemos as capacidades como articuladas e atravessadas entre si colaborando para ser, estar, (inter)agir no mundo.” Com o intuito de tornar visível essa noção de complementaridade, de inter-relação que atravessa as capacidades de linguagem, apresentamos a Figura 9:

**Figura 9** – Articulação entre as capacidades de linguagem<sup>30</sup>



Fonte: a autora.

Concordando com Marcuschi (2011), quando ele assevera que não podemos tomar os gêneros como se fossem peças que se sobrepõem às estruturas sociais, e também com Miller (1984), ao afirmar que os gêneros são formas de ação, mas também são fenômenos linguísticos; fortalecemos a nossa convicção de que propor atividades com vistas a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, de forma que se articulem entre si e que apresentem também articulações com os gêneros textuais, pode vir a ser um grande desafio e, ao mesmo tempo, uma imensa possibilidade de buscar um ensino de línguas que seja significativo.

Ainda com a perspectiva de buscar caminhos para um ensino de línguas que seja significativo, passamos para a próxima discussão, a qual apresenta os resultados de nosso estudo bibliográfico acerca dos gêneros dos quadrinhos, abordados em nossa SD.

<sup>30</sup> Simbologia das engrenagens utilizada pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, sob a coordenação da Professora Doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão.

## 2.3 GÊNEROS TEXTUAIS *COMICS*, *COMIC STRIPS*, *POLITICAL CARTOON*: DESCONSTRUINDO PARA CONSTRUIR

Após os esclarecimentos a respeito dos referenciais tomados como basilares de nossa pesquisa, passamos às discussões que objetivam esclarecer os motivos que nos levaram à escolha dos gêneros dos quadrinhos para a elaboração da SD, e sua posterior implementação, visando à geração de dados para esta pesquisa. Com isso, trazemos algumas considerações acerca da presença desses gêneros no contexto específico da nossa pesquisa, seguidas de discussões a respeito dos conceitos de multimodalidade, letramentos, multiletramentos, os quais apresentam estreita relação com os gêneros enfocados.

A seguir, ao tratarmos das especificidades dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoon*, apresentamos, a partir de estudos já realizados, um breve percurso histórico de tais gêneros, bem como discussões a respeito de suas características, as quais devem ser consideradas ao elaborar o MDG e a SD.

### 2.3.1 Por que a Opção pelos Gêneros *Comics*, *Comic Strips*, *Political Cartoon*?

A escolha dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoon* para compor a unidade elaborada para o contexto do CELEM adveio, inicialmente, do interesse dos professores elaboradores<sup>31</sup>, motivados pela inserção de tais gêneros nos documentos oficiais norteadores do ensino de línguas como um dos possíveis gêneros a serem trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Além disso, ainda se viram motivados pela necessidade de organizar um trabalho que possibilitasse um processo de ensino-aprendizagem voltado, de forma mais efetiva, para a compreensão da relação que ocorre entre a linguagem verbal e não verbal, além da compreensão dos implícitos que inserem o leitor em uma leitura prazerosa e, ao mesmo tempo, instigante, como é o caso dos gêneros dos quadrinhos.

---

<sup>31</sup> Importante mencionar que, no início da elaboração desta SD, havia dois professores responsáveis: a pesquisadora e outro professor também pertencente ao Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná. Contudo, o referido professor se desligou do grupo de elaboradores do material didático, ficando a cargo da professora pesquisadora o término da SD.

Essa justificativa inicial surge como fruto das experiências profissionais dos professores elaboradores da SD, os quais, na maioria das vezes, encontram os gêneros dos quadrinhos, nos livros didáticos, apenas como pretexto para o ensino de vocabulário e de gramática, para focar um determinado tema, ou ainda somente para um momento de leitura como descontração.

### 2.3.1.1 Os gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoon* nos livros didáticos

Para além de nos determos nas considerações empíricas dos professores elaboradores da SD, conforme explicitado anteriormente, fizemos uma análise das duas coleções de livros didáticos de Língua Inglesa, os quais estavam sendo usados pelas escolas públicas do estado do Paraná entre os anos de 2010 a 2013, período em que os alunos participantes desta pesquisa cursavam os anos finais do Ensino Fundamental. Os dois livros analisados foram: *Keep in Mind* e *Links*<sup>32</sup>. A análise teve por finalidade verificar se os gêneros dos quadrinhos eram contemplados nas coleções e se havia alguma unidade cujo foco recaía sobre a temática do trabalho voluntário. O objetivo foi levantar hipóteses em relação ao conhecimento prévio dos alunos no que se refere a esses gêneros, bem como ao tema focalizado pela SD.

Quanto ao tema relacionado ao trabalho voluntário, nenhuma das duas coleções possibilitava essa discussão. Com relação aos gêneros, o Quadro 6 demonstra os resultados desta investigação nos livros didáticos supracitados.

**Quadro 6** – Os gêneros dos quadrinhos na coleção didática *Keep in mind*

Coleção <i>Keep in mind</i>							
6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
Gênero encontrado	Função	Gênero encontrado	Função	Gênero encontrado	Função	Gênero encontrado	Função
<i>Cartoon</i> (p. 101)	Leitura para discutir o tema da unidade	<i>Cartoon</i> (pp. 41,110)	Leitura para diversão	<i>Cartoon</i> (p. 61)	Leitura para diversão	<i>Cartoon</i> (p. 34)	Leitura para diversão

<sup>32</sup> Ressaltamos que essas duas obras foram as únicas opções de Língua Inglesa que o Programa Nacional do Livro Didático Público – PNLD – trouxe para que os professores pudessem fazer suas escolhas, durante a primeira versão em que o programa ofertou livros de língua estrangeira.

Coleção <i>Keep in mind</i>							
6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
Ø		Tirinha (p. 66)	Leitura para diversão	Ø		Cartoon (p. 121)	Leitura para discutir o tema da unidade

Fonte: a autora.

A análise da coleção *Keep in mind* nos direciona para uma prática pedagógica que consiste em trazer o gênero para focar um tema que será discutido em uma determinada unidade. Por duas vezes isso ocorreu, como podemos observar no quadro anterior. Além disso, alguns textos dos gêneros dos quadrinhos apareceram apenas como um momento de descontração do aluno. Tal é o fato que a seção em que apareciam no livro era denominada “Legal”(tradução nossa)<sup>33</sup>.

Ao analisarmos a outra coleção já mencionada, obtivemos os resultados que seguem no Quadro 7:

**Quadro 7** – Os gêneros dos quadrinhos na coleção didática *Links*

Coleção <i>Links</i>							
6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
Gênero encontrado	Função	Gênero encontrado	Função	Gênero encontrado	Função	Gênero encontrado	Função
História em quadrinhos – HQ	A seção “ <i>Grammar in action</i> ” de todas as unidades traz a explicação do assunto gramatical em forma de HQ	História em quadrinhos - HQ	A seção “ <i>Grammar in action</i> ” de todas as unidades traz a explicação do assunto gramatical em forma de HQ	Ø		Tirinha (pp. 68, 77)	Para leitura e compreensão de texto
Ø		Tirinha (pp. 30, 56)	Discutir um item gramatical	Ø		Ø	

<sup>33</sup> Cool.

Ø		Tirinha (pp. 37, 99)	Discutir a temática da unidade	Ø		Ø	
---	--	----------------------------	---	---	--	---	--

Fonte: a autora.

Da mesma forma que a coleção *Keep in mind*, a coleção *Links* apresenta, em raríssimas situações, os gêneros dos quadrinhos, sendo que no livro do 8º ano tais gêneros nem sequer são contemplados. Interessante observar que em todas as unidades do 6º e 7º ano a história em quadrinhos foi utilizada para fazer uma explicação gramatical. Apenas no volume do 9º ano uma tirinha foi utilizada para atividades de compreensão textual.

Observamos que as duas coleções apresentaram os gêneros tiras, histórias em quadrinhos e *cartoons*, em sua grande parte, apenas com a finalidade de oferecer momentos de descontração, ou ainda, como forma de introduzir um conteúdo gramatical, trabalhando o texto como pretexto para estudos gramaticais. Há ainda situações em que esses gêneros foram empregados como forma de introduzir um tema que seria discutido na unidade, o que acabou propiciando a resolução de atividades de compreensão textual. Nenhuma das duas coleções apresentou uma unidade em que se fizesse um estudo desses gêneros de modo a propiciar o reconhecimento de suas características linguístico-discursivas, suas funções sociais, corroborando as considerações de Motta (2009) ao citar Coracini (1995):

Na área da educação, em aulas de leitura em língua materna ou estrangeira, destaco o trabalho de Coracini (1995: 19-20), que observa que o texto, assim como na década de 60, ainda é usado como pretexto para o estudo de gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor ou o livro didático quer enfatizar. Desse modo, afirma a autora, o texto é parte do material didático, mas perde suas funções essenciais de provocar efeitos de sentido no leitor-aprendiz, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos (MOTTA, 2009, p.19).

Esse breve estudo sobre os gêneros abordados nos livros didáticos utilizados pelos alunos sujeitos deste estudo durante o período em que estiveram no Ensino Fundamental indicaram que as coleções analisadas proporcionavam pouco ou nenhum momento de estudo sobre os gêneros dos quadrinhos focalizados pela nossa pesquisa. Ou seja, esse cenário dava indícios da precariedade de conhecimentos prévios dos alunos em relação a tais gêneros. Esse quadro,

evidentemente, poderia ser outro caso tenha havido propostas de trabalho lançadas por iniciativas individuais dos professores, ou ainda, estudos de língua portuguesa que tenham conseguido suprir essa carência. Assim, somente pela análise do que se observou nos livros em questão, podemos concluir que os alunos poderiam trazer poucos conhecimentos acerca dos gêneros tratados, corroborando, assim, a afirmação de Hoffmann e Costa (2009, p. 13):

A presença desse gênero [HQ], nas escolas, ainda não se efetivou como prática educativa. A razão disso talvez seja pelo fato que a maioria das HQs possui o humor como meta e que as semioses verbal e não-verbal são distintas. Tais motivos fazem com que os professores achem que essa leitura é simplória e não exige capacidade leitora aprimorada. [...]Acreditamos que a presença do gênero HQs nas escolas seja imprescindível, pois reconhecer e utilizar o recurso da quadrinização como ferramenta pedagógica parece impor-se como necessidade em uma época em que a imagem e a palavra associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos. Assim, inserir os gêneros textuais na sala de aula significa uma oportunidade ímpar de lidar com a língua em seus mais diversos usos contextuais.

Embora as referidas autoras tenham apresentado em seu artigo uma proposta para o ensino de língua portuguesa, reafirmamos nosso posicionamento quanto à possibilidade e à necessidade de inserirmos também propostas de ensino de língua estrangeira com base nos gêneros dos quadrinhos, pois, de acordo com Mendonça (2010, p. 223), “Os desenhos associados à sequência narrativa funcionam como recursos didáticos poderosos tornando tanto mais acessíveis quanto mais ‘palatáveis’ tópicos complexos, com os quais os professores têm dificuldade na prática docente.”

Afirmamos, portanto, que o trabalho com os gêneros dos quadrinhos pode vir a propiciar a realização de atividades de expressão escrita nas aulas de Língua Estrangeira (Inglês), de uma forma mais palatável, instigante e por que não dizer, lúdica.

#### 2.3.1.2 Os gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoon* e a noção de multimodalidade / letramentos / multiletramentos

Ainda ao tratar das razões pelas quais optamos pelos gêneros *comics*, *comic strip*, *political cartoon* para compor a SD, destacamos a necessidade de um trabalho com a língua estrangeira voltado para as questões da multimodalidade, a

qual tem sido traço marcante das mudanças sócio-culturais pelas quais a sociedade vem passando, remetendo-nos aos pressupostos do ISD, segundo os quais as atividades gerais estão estritamente relacionadas ao surgimento de novas atividades linguageiras, as quais se materializam em textos, que, por sua vez, pertencem sempre a um gênero textual. Nesse sentido, Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 147) relacionam esse ritmo das mudanças sociais ao surgimento do que se denomina *gêneros multimodais*:

As atuais coerções relacionam-se aos novos modelos discursivos que permeiam as relações sociocomunicativas dos sujeitos, a saber: os diferentes gêneros de texto organizados por diferentes modalidades de linguagem, verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora etc., denominados de gêneros multimodais.

Saber ler e/ou produzir textos que carregam em si fortes características multimodais exige compreensões para além do que está escrito e do que se apresenta nas imagens. Exige que se estabeleça a relação entre desses elementos entre si mesmos e, ainda entre os referidos elementos e o contexto sócio-histórico. Quanto a isso, Dionisio (2011) assevera que a multimodalidade é um traço constitutivo do texto falado e escrito, ao defender que:

- (i) as ações sociais são fenômenos multimodais;
- (ii) gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
- (iii) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo;
- (iv) há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas (DIONISIO, 2011, p. 139).

Diríamos, portanto, que tanto as atividades gerais quanto as atividades de linguagem são multimodais, o que nos leva a afirmar, de acordo com Dionísio (2011), que os gêneros, por sua vez, são também multimodais. Nas palavras da autora: “ao agirmos por meio de um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONISIO, 2011, p. 139).

Ainda com relação à multimodalidade, Catto e Hendges (2010, p. 195), asseveram:

O cenário contemporâneo, entretanto, caracterizado pela multiplicação de gêneros em que as linguagens não verbais (som, imagem, espaço físico, etc.) têm papel cada vez mais central (UNSWORTH, 2001; KRESS; van LEEUWEN, 2004), desafia essa abordagem com foco exclusivo na linguagem verbal escrita. Nesses

gêneros, denominados multimodais, o potencial de significação se desdobra em diversos sistemas semióticos (palavras, imagens, gestos, cores, tipografias, texturas, etc.), sendo que, para uma descrição abrangente e sólida dos mesmos, é necessário considerar ferramentas analíticas que contemplem sua natureza multimodal e multimidiática.

Cientes, portanto, de que o caráter multimodal de um texto potencializa as suas possibilidades de significação, exigindo um leitor mais atento, mais crítico, defendemos que o ensino de língua estrangeira, com foco na expressão escrita (compreensão e produção), pode vir a colaborar na formação desse leitor. E, mais diretamente relacionado ao foco desta pesquisa, acreditamos que o ensino de línguas por meio dos gêneros dos quadrinhos pode constituir-se em uma das ricas possibilidades de colaborar na formação de um leitor mais crítico.

Apesar disso, não raro, o processo de leitura/compreensão/produção dos gêneros dos quadrinhos – tidos como multimodais – tem ficado na superficialidade, não possibilitando uma compreensão ampla e abrangente da sua natureza multimodal. Por conseguinte, é tarefa da escola mediar esse processo de aprimoramento do ato de ler, de compreender e produzir textos, no caso específico de nossa pesquisa, textos dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoons*. Corroborando nossa afirmação, Oliveira (2013, p. 7) afirma:

Os textos multimodais, apesar de estarem presentes nas diferentes práticas sociais, ainda não recebem a devida atenção no contexto escolar. Os alunos não são alfabetizados para ler imagens, o que acaba criando, segundo Kress e van Leuwen (2006), iletrados visuais.

Nessa perspectiva, abordamos também os conceitos de *letramentos* e *multiletramentos*, os quais devem ser levados em conta quando se trata do ensino/aprendizagem de LEM, pois, ao possibilitarmos ao aluno o ensino de uma outra língua, o intuito não é somente que ele atinja o nível de decodificação dessa língua. É muito mais. O intuito é que ele seja também capaz de fazer leituras, produções orais/escritas em outra língua que não a sua, o que abrange uma multiplicidade semiótica de constituição de textos, bem como uma multiplicidade cultural, visando sempre um agir social por meio do conhecimento adquirido, o que nos leva ao encontro do que Rojo (2009, p.107) defende:

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática:

- os multiletramentos ou letramentos múltiplos;
- os letramentos multissemióticos;
- os letramentos críticos e protagonistas.

Em relação aos multiletramentos, Rojo (2009) destaca a necessidade de associar os letramentos das culturas locais dos agentes aos letramentos universais e institucionais. Já com relação aos letramentos multissemióticos, a autora enfatiza que esses são exigidos pelos textos contemporâneos, trazendo a noção de letramentos também para o campo da imagem, da música etc. Nesse sentido, os avanços tecnológicos também têm contribuído, por exemplo, com a utilização de cores, imagens, sons, *design* etc. Ao apontar para os letramentos críticos e protagonistas, a pesquisadora faz referência à necessidade de os textos serem trabalhados em sala de aula de forma a despertar a criticidade dos alunos em relação ao que leem, ouvem, escrevem.

Rojo (2012) explica que a pedagogia dos multiletramentos surgiu, pela primeira vez, em 1996, quando um grupo de pesquisadores denominados Grupo de Nova Londres, reunido em um Colóquio, publicou um manifesto em que se afirmava a necessidade de a escola tomar para si os novos letramentos emergentes na sociedade. A pesquisadora esclarece que o termo *multiletramentos*, cunhado pelo Grupo de Nova Londres, engloba “[...] dois multi – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13), diferindo do conceito tradicional de letramentos, o qual se refere somente à multiplicidade e variedade das práticas letradas da sociedade.

Nesse sentido, entendemos que falar em multiletramentos implica envolver, também os textos multimodais (orais ou escritos), visto que estão cada vez mais presentes em nossas ações mais simples do dia a dia, conforme expõe Dionísio (2011, p. 139):

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar de letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. [...] Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

De acordo com Dionísio (2011), o trabalho com gêneros textuais implica um trabalho que envolve a multimodalidade e, por consequência, pode vir a abrir

caminhos para multiletramentos de nossos alunos, e o nosso próprio, como professores. Para a autora (2011, p.139), “Multimodalidade é um traço constitutivo do texto falado e escrito”. Dito de outra maneira, todo texto carrega em si, em maior ou menor grau, características da multimodalidade. Dionísio (2011, p. 149), citando Lemke (2000), ainda complementa:

Lemke (2000, p.269) ressalta que multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações.

Assim como Dionísio, nós também defendemos a ideia de que não basta falar em multimodalidade, multiletramentos, em ensino por meio de gêneros. É preciso que, primeiramente, o professor conheça, compreenda e reconheça a importância de tais perspectivas de trabalho com a língua, para que ele possa possibilitar a seu aluno também essa compreensão, tornando, com isso, o conhecimento mais acessível e significativo ao aluno.

Defendemos, portanto, que levar para a sala de aula os gêneros textuais *comics*, *comic strips*, *political cartoons*, por meio da utilização da SD proposta por Dolz e Schneuwly, conforme já exposto anteriormente, pode ser um dos caminhos que ajudem o professor a viabilizar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira com vistas a multiletramentos, o que perpassa pelas questões da multimodalidade.

Para a elaboração de uma SD é preciso, conforme já discutido neste trabalho, elaborar o MDG que subsidiará a elaboração do material a ser utilizado em sala de aula, material esse que deve dar conta, dentre outras coisas, das dimensões ensináveis de um determinado gênero.

Assim, com o objetivo de tornar claras as especificidades dos gêneros abordados na SD, apresentamos uma breve explanação sobre cada um deles. Apesar dos três gêneros escolhidos serem muito similares em suas características, cada qual possui suas especificidades, conforme vemos a seguir

### 2.3.2 Um Breve Percurso Histórico dos Gêneros *Comics*, *Comic Strip*, *Political Cartoon*

Com o intuito de nos reportar ao processo histórico que constituiu os gêneros denominados “gêneros dos quadrinhos”, tal como os conhecemos, trazemos um panorama histórico, a partir de estudos já realizados por *experts*, especialmente, os que enfocam os gêneros *comics*, *comic strip* e *political cartoon*.

Para tanto, nos apoiamos em estudos já realizados, dentre os quais citamos a obra de McCloud (1993), as dissertações de Eguti (1999), Barreto Freire (2007), Cavalcanti (2008), bem como os artigos de Stutz e Biazi (2007), Cristovão, Durão e Nascimento (2007), Motta (2009), Ramos (2009), Mattar (2010), Catto e Hendges (2010), Bressanin (2010), Nicolau (2010), Mendonça (2010), Corbari (2011), Santos (2002), Presser e Schlöl (2013), Silvério e Rezende (2011) e Vieira e Cavedon (2013), dentre outros.

O termo “gêneros dos quadrinhos” nos remete a uma diversidade de gêneros, dentre os quais podemos citar as histórias em quadrinhos, quadrinhos autorais, mangás, tiras, tiras seriadas, charges, cartoons, caricaturas etc. No caso específico da implementação da SD, a produção realizada pelos alunos adveio dos estudos relacionados às tiras (*comic strips*), às histórias em quadrinhos (*comics*) e às charges (*political cartoons*).

Vários estudos sobre os gêneros dos quadrinhos estabelecem uma ligação entre tais gêneros e as antigas civilizações. Dentre eles, citamos os estudos de McCloud (1993), Cristovão, Durão e Nascimento (2007), Barreto Freire (2007), Motta (2009), Mattar (2010), Banzato et al (2009) e Corbari (2011).

A Pré-História, com as suas pinturas nas cavernas e nas superfícies rochosas, seriam as primeiras manifestações dessa que é chamada por Eisner (1999) de “arte sequencial”. Em Corbari (2011) encontramos afirmações que nos apontam para essa ligação com a Pré-História: “frente aos perigos de um meio hostil, o homem descobriria, sem mesmo o saber, a sua capacidade criadora através da imagem, não só comunicando, mas produzindo cultura” (RAHDE, 1996 apud CORBARI, 2011, p.5). McCloud (1993, p.27) também compartilha essa mesma ideia<sup>34</sup>:

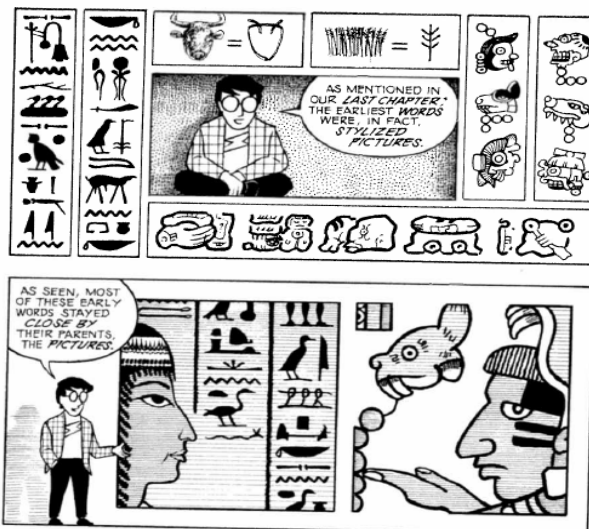
---

<sup>34</sup> Trazemos a citação tal qual aparece na obra do referido autor, a qual é toda construída no formato de história em quadrinhos.



35

Tais gêneros ainda são associados aos “hieróglifos egípcios, aos afrescos de Pompéia e Herculano, aos murais fenícios, às iluminuras medievais, às pinturas renascentistas”, de acordo com Cristovão, Durão e Nascimento (2007, p. 37). McCloud (1993, p.28), contudo, lança um outro olhar para a questão dos hieróglifos. Para ele, os hieróglifos são os antepassados da palavra escrita e não dos quadrinhos:



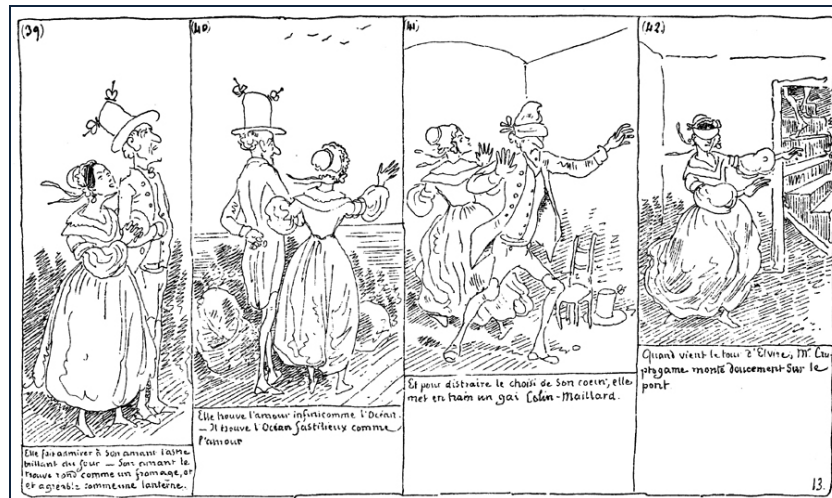
36

Continuando com o percurso histórico dos gêneros dos quadrinhos, há contradições quanto à origem desses textos na contemporaneidade. Scott MacCloud (apud CORBARI, 2011) defende que os quadrinhos modernos tiveram sua origem com o suíço Rodolphe Töpffer, o qual, em 1827, criou sua primeira história combinando texto e imagem: *Les Amours de Monsieur Vieux Bois*:

<sup>35</sup> “Tão próximo quanto podemos dizer, as imagens são anteriores à palavra escrita por uma grande margem. Aqui estão alguns grandes sucessos da época de ouro da pintura de caverna, cerca de 15.000 anos atrás.”

<sup>36</sup> “Como mencionado no capítulo anterior, as primeiras palavras foram, de fato, imagens estilizadas. Como visto, a maioria dessas primeiras palavras estiveram bem próximas de seus pais: as imagens.”

Figura 10 – *Les Amours de Monsieur Vieux Bois*, criada por R. Töpffer



Fonte: <<http://diegraphicnovel.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2015.

Rodolphe Töpffer concluiu, em 1827, sua narrativa de trinta páginas, intitulada *Les Amours de Monsieur Vieux Bois*, a qual contava a história de ressentimentos entre amantes, com narrações de perseguições, suicídios e um final feliz. De acordo com site *La bibliothèque éclectique*, como não havia a questão dos direitos autorais naquela época, a narrativa de Töpffer foi traduzida para o inglês e publicada, em 1841, nos Estados Unidos, com o nome de *The Adventures of Mr. Odadiah Oldbuck*.

De acordo com Gubern (1980 apud MOTTA, 2009) é na Alemanha, no ano de 1865, que se dá a origem dos quadrinhos, com os personagens Max e Moritz, desenhados por Wilhelm Busch, conforme nos mostra a Figura 11:

**Figura 11 – Max e Moritz, de Wilhelm Busch**



Fonte: <[http://www.childrensbooksonline.org/max\\_und\\_moritz/pages/28\\_Max\\_und\\_Moritz.htm](http://www.childrensbooksonline.org/max_und_moritz/pages/28_Max_und_Moritz.htm)>. Acesso em: 24 de janeiro de 2015.

Os quadrinhos de Max e Moritz foram traduzidos para o dinamarquês, inglês, francês, assim como para o português, tendo recebido, de Olavo Bilac, os nomes de Juca e Chico. O autor foi o responsável pela versão brasileira, a qual foi publicada no Brasil entre 1880 e 1910, conforme mostra a Figura 12:

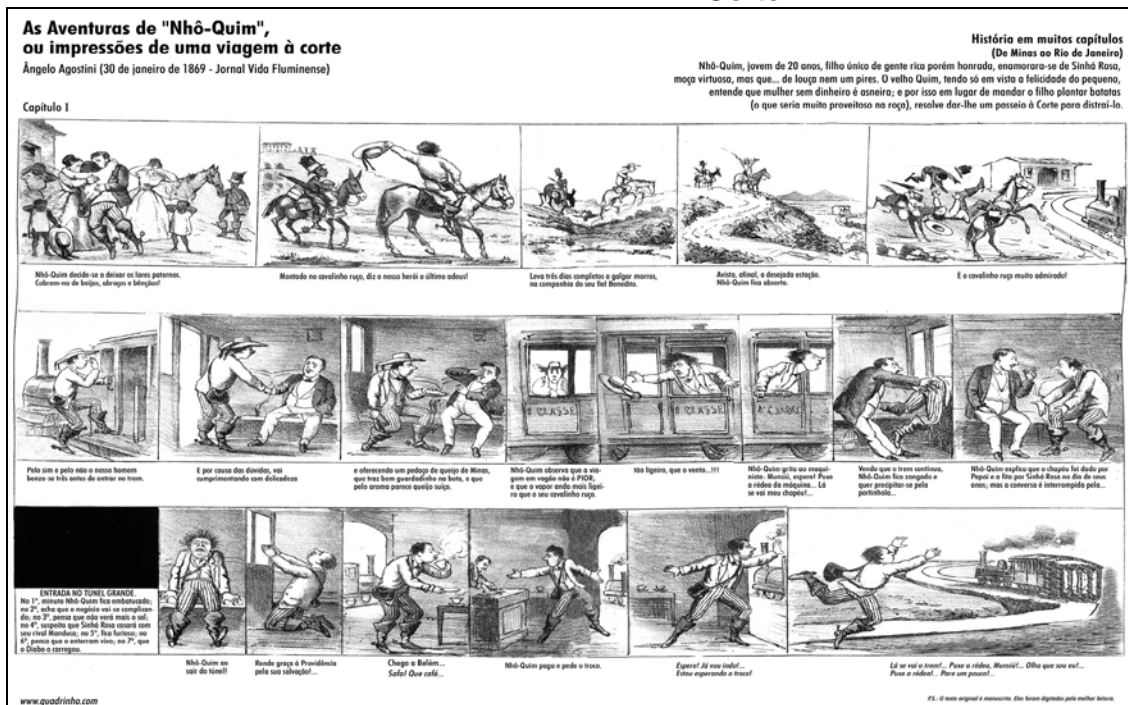
**Figura 12– Max e Moritz, em sua versão brasileira**



Fonte: <<http://www.elfikurten.com.br/2012/06/as-travessuras-de-juca-e-chico-max-und.html>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2015.

Mas, antes disso ainda, em 1869, um italiano naturalizado brasileiro, Angelo Agostini, inicia a série de quadrinhos denominada *As aventuras de Nhô Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte*. Agostini é considerado por Patati e Braga (2006 apud MOTTA, 2009, p. 22) o responsável pelo surgimento dos quadrinhos no Brasil.

**Figura 13** – As aventuras de Nhô Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte



Fonte:

<[http://pt.wikipedia.org/wiki/As\\_Aventuras\\_de\\_Nh%C3%B4\\_Quim\\_ou\\_Impress%C3%B5es\\_de\\_Uma\\_Viagem\\_%C3%A0\\_Corte](http://pt.wikipedia.org/wiki/As_Aventuras_de_Nh%C3%B4_Quim_ou_Impress%C3%B5es_de_Uma_Viagem_%C3%A0_Corte)>. Acesso em: 24 de janeiro de 2015.

Motta (2009), citando Gubern (1979) e Patati e Braga (2006), relata que apesar de as primeiras manifestações das histórias em quadrinhos estarem presentes ao redor de todo o mundo, foi nos Estados Unidos que elas se popularizaram, fato esse que aconteceu, em 1896, com a publicação das histórias do *The Yellow Kid*, de Richard Outcault, “um chinesinho imigrante, que tinha as falas cheias de erros de concordância e de erros fonéticos, transcritas na sua camisola amarela.” (MOTTA, 2009, p. 20). As histórias do *The Yellow Kid* tiveram sua estreia no jornal *New York World*, sendo depois publicadas no *New York Journal American*.

Em relação a esse personagem, Patati e Braga (2006 apud MOTTA, 2009, p. 45) afirmam que:

*Yellow Kid* é quase universalmente aceito como o primeiro personagem propriamente de quadrinhos, por mais que haja antecessores imediatos. Ele foi o primeiro a conquistar seu público próprio na imprensa e a fazer convergir e tornar manifestos os traços básicos da nova forma de expressões. Suas falas e, pouco depois, a inserção delas em balões, foram um sinal inequívoco de que o leitor estava diante de uma HQ.

Vejamos uma ilustração de *The Yellow Kid*, na Figura 14, a seguir:

**Figura 14 – *The Yellow Kid*, de Richard Outcault**



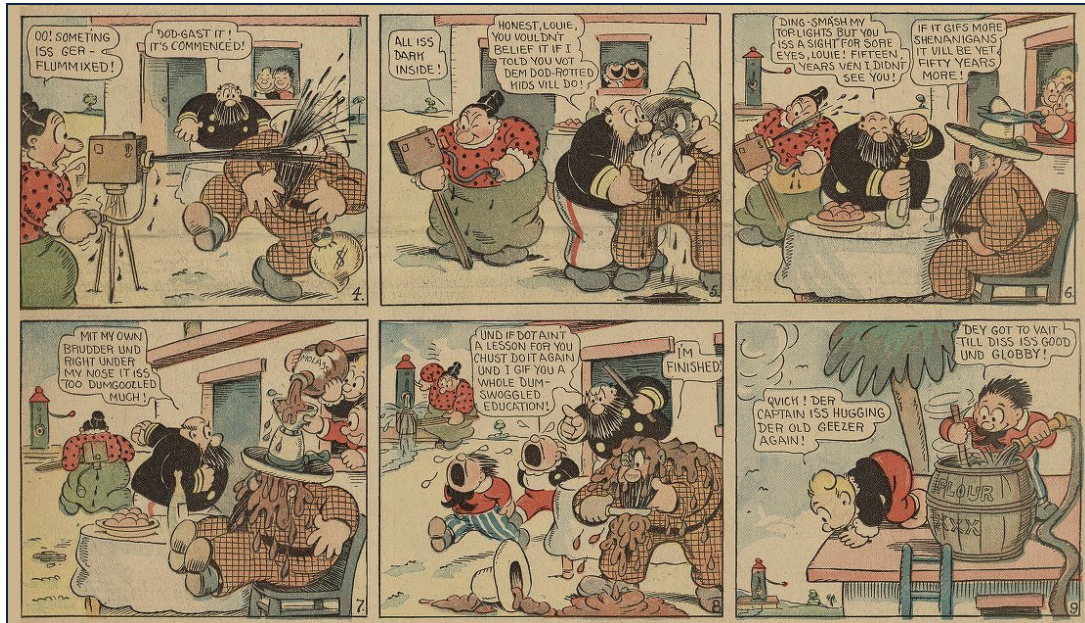
Fonte: <<http://www.cantodosclassicos.com/como-surgiram-historias-em-quadrinhos/>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2015.

Mattar (2010) menciona que, de modo geral, muitos especialistas dos gêneros dos quadrinhos concordam que *The Yellow Kids* foi a primeira publicação do gênero textual “tira em quadrinhos”. Gênero esse que pode receber diferentes denominações, a saber, tiras de jornal, tiras diárias, tiras jornalísticas, tiras de humor, tiras humorísticas, tirinhas, tiras cômicas, sendo esta última a melhor tradução de *comic strips*. O referido autor também acena para a confusão terminológica existente entre os gêneros dos quadrinhos: “Percebe-se, que, às vezes, o termo quadrinhos é utilizado como sinônimo de histórias em quadrinhos e ambos como sinônimos de tiras em quadrinhos.” (MATTAR, 2010, p. 46).

Ainda na esteira dessa história que se constrói quadro a quadro, é preciso mencionar os quadrinhos intitulados *The Katzenjammer Kids* do desenhista alemão

Rudolph Dirks, que, também em 1896, trouxe um diferencial para as histórias em quadrinhos. Essa é a primeira obra em que as falas apareceram inseridas em balões, conforme nos mostra a Figura 15:

**Figura 15** – *The Katzenjammer Kids*, Rudolph Dirks



Fonte: <<http://john-adcock.blogspot.com.br/2012/07/rudolph-dirks-1877-1968-katzenjammer.html>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2015.

Ao analisarmos essa breve apresentação do processo histórico que envolveu os gêneros dos quadrinhos, mais especificamente, as histórias em quadrinhos (*comics*) e as tirinhas (*comic strips*), concordamos com Motta (2009) quando afirma que esses gêneros, tal como os conhecemos atualmente, tem sua origem creditada a diferentes autores de diferentes países. Mas, ainda de acordo com Motta (2009, p. 25):

[...] as características e os estilos de uma cultura ou de um autor são copiados, imitados e aprimorados por outras culturas e outros autores, mas como em todo gênero textual, seus elementos são adequados aos propósitos sociais e interacionais vigentes (Martin, 1985) e vão se reinventando, se aprimorando ao longo do tempo.

Embora a charge (*political cartoon*) também esteja no rol dos gêneros dos quadrinhos, e esteja, da mesma forma, sujeita às mudanças, aos aprimoramentos ocorridos ao longo de um processo social e histórico, trazemos algumas especificidades quanto a esse gênero.

A palavra “charge” origina-se do francês *charger* (carga), o que nos remete à carga, exagero das características de algo ou alguém. Por sua vez o termo “cartum”

é de origem inglesa *cartoon* (desenho animado, desenho satírico, caricatura). Assim, quando tratamos do gênero *political cartoon* na SD estamos nos referindo ao que é denominado, no Brasil, de charge. Quanto a essa terminologia, Gallas (2011, p. 256) esclarece:

Charge, segundo Teixeira, é um traço de reflexão através do humor, que reproduz sujeitos reais e resume conflitos políticos. (2008, p. 73). Já o cartoon distingue-se da charge por seu caráter universal e atemporal. Enquanto a charge vincula-se profundamente pelos temas atuais, a riqueza do cartoon reside na sua capacidade em registrar o cotidiano da sociedade, especialmente o comportamento humano, de forma extremamente crítica.

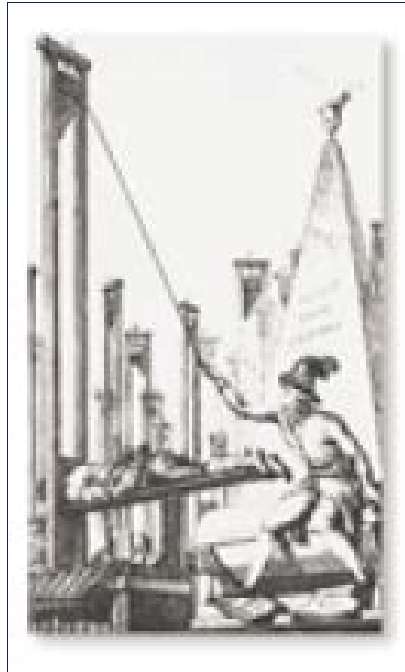
Assim, diferentemente dos outros dois gêneros (*comics, comic strips*), a charge (*political cartoon*) apresenta uma opinião sobre um fato da atualidade, opinião essa carregada de crítica, humor, ironia. De acordo com Leal (2011), importa também evidenciar que as charges (*political cartoons*) são publicadas em cadernos de opinião, ao lado de artigos de opinião de autoria conhecida, dos editoriais, o que reforça o caráter opinativo de tais gêneros.

Ferreira (2012, p. 43), com base em Miani (2001), comenta sobre a necessidade social, política, cultural de compreendermos os efeitos produzidos por esses textos:

A necessidade de se estudar o efeito humorístico produzido pela charge de um dado período, justifica-se principalmente naquelas que claramente representam as manobras do poder fazendo referência a acontecimentos históricos que se apagam da memória individual ou social, permanecendo viva enquanto memória histórica.

Gallas (2011), ao investigar as origens do humor visual e suas relações com o surgimento do gênero *cartoon*, apresenta-o como subversivo e volátil, gênero que se consolidou dentro da imprensa a partir do Século XVIII. Corroborando as informações de Gallas, Petrini (2012, p. 58) afirma que “a charge, com função política, começou a aparecer nos jornais de opinião em prol da Revolução Francesa [...]”. Nessa mesma linha de estudos da origem da charge (*political cartoon*), Aragão (2007) apresenta uma charge anônima, publicada no período da Revolução Francesa, a qual apresenta Robespierre guilhotinando a si mesmo:

**Figura 16** - Charge publicada no período da Revolução Francesa



Fonte: Aragão (2007, p. 3)

De acordo com Aragão (2007), as charges francesas tiveram grandes espaços na imprensa entre o início da Revolução Francesa até a era napoleônica, período também em que os primeiros jornais com função política, jornais de opinião, surgiram na França.

O referido pesquisador também menciona que, no Brasil, a charge, com sua função política, surgiu, pela primeira vez, com Araújo Porto-Alegre. Sua primeira publicação, intitulada “A Campinha e o Cujo”, circulou no ano de 1837 e satirizava o jornalista Justiniano José da Rocha – diretor do Jornal Correio Oficial, acusado de receber propina:

**Figura 17 – Charge “A Campainha e o Cujo”**



Fonte:

<[https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1877:charge-humor-e-critica&catid=15:dicas-culturais&Itemid=43](https://www.escrevendoofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1877:charge-humor-e-critica&catid=15:dicas-culturais&Itemid=43)>. Acesso em: 24 de janeiro de 2015.

Ferreira (2012) afirma que as charges (*political cartoons*), tal como as conhecemos atualmente, buscam suas bases do passado, bases essas que se constituíam no combate violento aos indivíduos e às instituições, como foi o caso, por exemplo, das charges publicadas durante o período da Revolução Francesa. Contudo, atualmente, esse gênero apresenta também reflexões em torno de temáticas, acontecimentos e atos individuais e coletivos mediados pelo humor, sobre o qual Ferreira (2012, p. 43) comenta: “O elemento humor pode ser relevado como uma característica secundária, mas não menos importante”.

As reflexões e exposições realizadas até o momento, bem como as imagens trazidas nas Figuras de número 10 a 17 têm o intuito de demonstrar que os gêneros aqui abordados já circulam socialmente há muito tempo e que, dentro desse percurso histórico, têm assumido características que foram sendo incorporadas de acordo com a própria mudança social e cultural, demonstrando, com isso, que os gêneros nem sempre possuem as mesmas características, assim como podem possuir características diferenciadas ou semelhantes, dependendo do contexto social em que se inserem. Conhecê-las colabora no entendimento dos próprios textos, sejam eles quais forem.

Corroborando nossas reflexões, apresentamos as considerações de Leal (2011, p. 342):

[...] quero afirmar a minha profunda convicção de que a comunicação humana é um dos processos mais fascinantes de observar na história da evolução do próprio homem e o modo como, através dela, constrói as sociedades nas quais se insere. Uma das razões que substancia esta minha crença, é precisamente o fato da língua não ser apenas instrumento usado para interagir com o seu semelhante, mas também essencial ao seu próprio desenvolvimento cognitivo. Como tal, a minha grande preocupação foi centrar a investigação na relação entre o verbal e o não verbal, pois não é possível ignorar a presença cada vez maior da imagem na organização textual.

Com as palavras de Leal (2011) finalizamos esta parte em que apresentamos um breve percurso histórico dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoon*, tendo ainda mais acentuada a certeza, a qual já tínhamos, a respeito da necessidade de um trabalho voltado ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, mediante a exploração de gêneros dos quadrinhos.

Na sequência, discutimos a respeito das características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas dos gêneros em foco, dando continuidade, assim, aos resultados obtidos a partir de pesquisas realizadas por especialistas que já se debruçaram sobre o estudo desses gêneros, uma vez que não é nosso foco elaborar, para esta Dissertação, modelos didáticos dos gêneros focalizados pela nossa SD. Conforme mencionado no Capítulo Teórico, nos restringimos a apresentar o Modelo Teórico do Gênero por entender que ele poderá vir a subsidiar outros pesquisadores e/ou professores que se interessem em elaborar modelos didáticos dos gêneros dos quadrinhos para seus contextos específicos de atuação e/ou investigação.

### 2.3.3 Os Gêneros dos Quadrinhos – Características Contextuais, Discursivas e Linguístico-discursivas

Apesar de os gêneros dos quadrinhos (*comics*, *comic strip*, *political cartoon*) serem gêneros com características visuais bem próximas, possuem especificidades, principalmente, quanto à função social e estrutura composicional. E, por tratarmos desses gêneros para o ensino da Língua Inglesa, procuramos estabelecer algumas relações entre a maneira como são entendidos nessa língua estrangeira e em

língua portuguesa, na tentativa de minimizarmos as dificuldades quanto às denominações e distinções desses gêneros, conforme afirmado por Mendonça (2002 apud RAMOS, 2009, p.357), ao ressaltar que

[...] distinguir esses gêneros é difícil, mesmo para os profissionais da área. Há uma zona nebulosa na região que envolve todas essas nomenclaturas. A dificuldade em perceber as características de cada um dos textos tem fomentado uma classificação indiscriminada e pouco criteriosa no uso dos termos [...].

Com essa citação, nos reportamos a Bronckart (2012, p.138), quando o autor assevera que os gêneros não podem ser tomados por uma classificação que se deseja definitiva e estável:

Primeiro, porque, do mesmo modo que as atividades de linguagem de que precedem, eles são em número tendencialmente ilimitado; segundo, porque os parâmetros que podem servir como critérios de classificação (finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte midiático, etc.) são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e em constante interação; enfim, e sobretudo, porque uma tal classificação não pode se basear no único critério facilmente objetivável, a saber, nas unidades lingüísticas que neles são empiricamente observáveis.

Coadunando com as argumentações de Bronckart (2012), Bazerman (1994 apud MARCUSCHI, 2011) também afirma não ser possível estabelecer taxonomias e classificações duradouras na tentativa de identificar e classificar os gêneros, com o risco de, se assim o fizermos, nos prendermos a um formalismo reducionista.

E, embora os gêneros dos quadrinhos sejam visualmente identificáveis, sem grandes dificuldades, entendemos que também são carregados de grande complexidade discursiva, demandando um estudo sistematizado, tanto por parte do produtor que se dispõe a produzir tais textos, quando do receptor que irá ler e interagir com eles.

Sem ter a pretensão de trazer definições que desconsiderem todos os estudos específicos da arte dos quadrinhos, e, mais ainda, sem ter o intuito de reduzir os gêneros em estudo a definições que os categorizem em estruturas rígidas, apresentamos, a seguir, uma tímida possibilidade de olhar para tais gêneros, de modo a torná-los mais compreensíveis, visando a uma prática pedagógica voltada para o trabalho com a língua estrangeira com base nos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoon*, uma vez que a proposta da SD envolve tanto a leitura quanto a produção de gêneros dos quadrinhos.

No Quadro 8 apresentamos algumas caracterizações acerca dos gêneros abordados na SD usada neste estudo, com base em autores da área.

**Quadro 8** – Os gêneros enfocados na SD e suas caracterizações

Histórias em quadrinhos	<i>Comics</i>
<p>“O termo histórias em quadrinhos se refere a um aspecto mais abrangente, ou seja, às histórias narrativas que são contadas sequencialmente, independente da quantidade de quadrinhos.” (MATTAR, 2010, p. 47).</p> <p>“[...] história contada em quadros (vinhetas), ou seja, é um sistema narrativo composto de dois meios de expressão distintos, o desenho e o texto”. Seu veículo principal é o próprio quadrinho, criado para transmitir uma mensagem. Ao juntar dois ou mais quadros para contar uma história, obtém-se uma sequência. É ela que sugere a ação da história.” (HOFFMANN; COSTA, 2009, p.11).</p>	<p>“Imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada, destinados a transmitir informações e / ou produzir uma resposta estética no espectador<sup>37</sup>.” (MCCLLOUD, 2007, p. 1).</p>
Tirinhas	<i>Comic Strips</i>
<p>“São culturalmente situadas, sendo que para que suas funções de causar graça e de criticar sejam percebidas, devem ser interpretadas dentro dos contextos onde são publicadas.” (CATTO; HENDGES, 2010, p. 197).</p> <p>“Os quadrinhos curtos, popularmente publicados em jornais dominicais são conhecidos como “tirinhas”, por seu formato horizontalmente comprido.” (PRESSER; SCHLÖGL, 2013, p.4).</p>	<p>“[...] uma seqüência de desenhos, tanto a cores como preto e branco, referente a um incidente cômico, uma história de aventura ou mistério, etc., muitas vezes serializado, tendo, tipicamente, diálogo em balões, e normalmente impresso em uma tira horizontal em jornais diários e em um bloco ininterrupto ou sequência mais longa de tais tiras em jornais de domingo e em revistas em quadrinhos<sup>38</sup>.” (COMIC STRIP. [S.l.: s.n., 19--])</p>

<sup>37</sup> “Juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer.”

<sup>38</sup> “[...] a sequence of drawings, either in color or black and white, relating a comic incident, an adventure or mystery story, etc., often serialized, typically having dialogue printed in balloons, and usually printed as a horizontal strip in daily newspapers and in an uninterrupted block or longer sequence of such strips in Sunday newspapers and in comicbooks”.

Charge	<i>Political cartoon</i>
<p>“Transmite informações que envolvem fatos e é, ao mesmo tempo, um texto crítico. É a representação gráfica de um assunto conhecido dos leitores segundo a visão crítica do desenhista ou do jornal. [...] É a crítica específica de um fato específico atual e não atemporal.” (CAVALCANTI, 2008, p. 37).</p> <p>“Romualdo (2000, p. 21) apud Petrini (2012) finaliza que a charge é compreendida [...] como o texto visual humorístico que critica um personagem, fato ou acontecimento político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal.” (PETRINI, 2012, p. 59).</p>	<p>“A charge é uma ilustração que se destina a transmitir uma mensagem política ou social. [...] São freqüentemente encontrados nas páginas de editoriais de jornais e revistas. [...] O objetivo de uma charge é enviar uma mensagem clara, usando imagens que serão familiares a todas as pessoas em uma sociedade.”<sup>39</sup> (WHAT IS A POLITICAL CARTOON? [S.I.: s.n., 19--]).</p>

Fonte: a autora, com base nas referências apresentadas no quadro.

A partir de análises e estudos elaborados por especialistas a respeito dos gêneros dos quadrinhos, podemos estabelecer algumas aproximações e/ou distanciamentos entre as *comics*, *comic strips*, *political cartoons*. Observamos, também, que tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa tais gêneros são definidos de maneiras similares. Entendemos essa aproximação, ao analisarmos o processo histórico que culminou nesses gêneros, tais como os conhecemos atualmente.

*Comics* ou histórias em quadrinhos, em português, parece designar o gênero dos quadrinhos de forma mais ampla. Seu objetivo é veicular mensagens de caráter humorístico em uma sequência narrativa, com a utilização de “linguagem tanto verbal quanto visual” (LEAL, 2011, p. 168). Com relação a essa presença do verbal e do visual, Mendonça (2010, p. 212) menciona:

Na relação entre as semioses envolvidas – verbal e não-verbal – os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois, na coconstrução de sentido que caracteriza o processo de leitura (Kock e Travaglia, 1993; Kleiman, 1989 e 1992), texto e desenhos desempenham papel central. Desvendar como funciona tal parceria é umas das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de HQs.

<sup>39</sup> “A political cartoon is an illustration which is designed to convey a social or political message. [...] are often found on the editorial pages of newspapers and magazines. [...] The goal of a political cartoon is to send a clear message, using images which will be familiar to all of the people in a society”.

À citação, acrescentaríamos que essa compreensão é necessária também aos que se propõem a produzir textos dos gêneros dos quadrinhos. Isso porque, ao se colocarem como produtores, os aprendizes poderão se situar diante do texto a partir de uma perspectiva ainda mais complexa que a do leitor, o que poderá levá-los a leituras mais atentas, mais significativas.

A Figura 18 apresenta um texto contemplado na SD, o qual foi analisado e estudado com a denominação de *comics*.

**Figura 18** – Texto do gênero *comics* estudado na SD



Fonte: <<http://www.monica.com.br/ingles/index.htm>>. Acesso em: 15 de junho de 2012.

Observamos que o humor está presente no texto, sem, contudo, apresentar um caráter de crítica, diferenciando-se das *comic strips* ou tirinhas, principalmente, pelo número de quadrinhos (MOTTA, 2009). Além disso, Catto e Hendges (2010), ao comentarem sobre as funções das *comic strips*, acenam para uma outra possibilidade de diferenciá-las das *comics*. Para as autoras, as *comic strips* podem também apresentar a função de criticar, além de divertir. A Figura 19 apresenta duas *comic strips* retiradas da SD:

**Figura 19** – Textos do gênero *comic strips* estudados na SD



Fontes: <<http://garfieldstrips.blogspot.com/>>; <<http://www.fillmorehighalumni.com/files/volunteer-cartoon.jpg>>. Acesso em: 15 de junho de 2012.

De acordo com os especialistas, as *comic strips*, assim como as *comics*, veiculam mensagens de caráter humorístico, em uma sequência narrativa, com a utilização de linguagem verbal e não verbal, embora as *comic strips* sejam mais sintéticas que as *comics*. Além disso, apresentam a especificidade de serem publicadas em jornais e revistas diversificadas, terem formato em tiras horizontais e poderem também apresentar uma crítica social, econômica, política, de uma forma não tão datada quanto os *political cartoons*.

Os textos apresentados na Figura 19 demonstram essa possibilidade de apenas divertir ou, além disso, veicular uma crítica. Enquanto no texto A o leitor se diverte com as travessuras de Garfield, as quais sempre causam o humor nas tirinhas de Jim Davis, no texto B há também o humor, contudo, além da diversão, o humor apresentado sugere também uma crítica social relacionada a não adesão da população ao trabalho voluntário.

Por sua vez, os *political cartoons*, também inseridos nos gêneros dos quadrinhos, diferenciam-se mais notadamente das *comics* e *comic strips*, sendo claramente relacionados a textos opinativos, conforme exposto por Leal (2011).

O referido autor, ao desenvolver sua tese sobre a organização textual do gênero *cartoon*, ao qual nós denominamos em nosso trabalho de *political cartoon*, apresenta três características principais como sendo responsáveis pela

funcionalidade do referido gênero, a saber, *imagem*, *humor*, *temas sociais e políticos*. A ausência da linguagem verbal nessa tríade é justificada por Leal (2011, p. 230) ao mencionar que:

Com relação à imagem, podemos dizer que esse componente é fator determinante para o reconhecimento do gênero. Com efeito, esta primeira característica, uso do não verbal, relaciona-se, de certa forma, à sua estrutura formal. Afinal, poderá haver *cartoons* que não utilizam a linguagem verbal, mas nenhum poderá funcionar sem imagem, ou seja, sem linguagem não verbal.

O texto apresentado na Figura 20, retirado de nossa SD, demonstra essa tríade: humor, temas sociais, imagem.

**Figura 20** – Texto do gênero *political cartoon* estudado na SD



Fonte: <<http://transitionculture.org/2008/04/15/marking-the-day-when-running-our-cars-on-starving-children-became-law/>>. Acesso em: 20 de maio de 2012.

Ao analisar o texto anterior, comparando-o aos textos apresentados nas Figuras 18 e 19, observamos as diferenças mais marcantes entre as *comics*, *comic strips* e os *political cartoons*. A questão da crítica a um fato social, de estar preso a uma limitação temporal e, geralmente, organizado em um único quadro sem a obrigatoriedade de uma sequência narrativa, por exemplo, diferenciam os *political cartoons* dos outros dois gêneros enfocados na SD.

Além das caracterizações discutidas até o momento, apresentamos, a seguir, uma descrição (em língua portuguesa e em língua inglesa) do suporte

escolhido<sup>40</sup> para veicular os textos produzidos pelos alunos, a partir dos estudos realizados com a SD, conforme demonstrado no Quadro 9:

**Quadro 9** – Caracterização do suporte no qual os textos dos alunos circularam

Gibis	Comic books
<p>Os brasileiros conhecem as revistas de histórias em quadrinhos sob a denominação de “gibi” em razão do volume elevado de vendas obtidas com a revista brasileira Gibi Mensal lançada em 1939. O sucesso da revista decorreu da escolha pela linha editorial: ela apresentava histórias completas em vez de séries em continuação, tinha as melhores séries (com os melhores autores e os personagens preferidos do público, incluindo os super-heróis) e publicava HQs especificamente criadas para revistas diferente de outras publicações, que eram constituídas por sequências de tiras ou páginas dominicais compiladas e montadas” (CHINEN, 2012 apud VIEIRA; CAVEDON, 2013, p.5).</p>	<p>Revistas em quadrinhos são histórias seriadas; a maioria são relativamente curtas, e contam a história de heróis e heroínas da revista durante um longo período de tempo.<sup>41</sup> (KELLY, 2014)</p> <p>O livro em quadrinhos, também chamado de revista em quadrinhos ou simplesmente quadrinhos, é uma publicação, popularizada inicialmente nos Estados Unidos. [...] O termo revista em quadrinhos se expandiu porque a primeira revista vendida como uma revista em quadrinhos reeditou tirinhas já publicadas em jornais. Apesar do seu nome, as revistas em quadrinhos não são necessariamente de tom humorístico, e apresentam histórias em todos os gêneros.<sup>42</sup> (COMIC BOOK. [S.l.: s.n., 19--])</p>

Fonte: A autora, com base nas referências apresentadas no quadro.

De acordo com as descrições apresentadas no Quadro 9, vemos que, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa (mais especificamente nos Estados Unidos), o termo empregado para nomear um dos suportes de publicação dos quadrinhos tem relação com as suas primeiras publicações. No Brasil, conhecemos esse suporte como gibi, por ter sido esse o nome dado à primeira revista onde se publicaram os quadrinhos. Nos Estados Unidos, o termo *comic books* é empregado até hoje também devido ao fato de que a primeira revista de quadrinhos publicou reedições de *comic strips*. Além disso, ambos se caracterizam pela publicação de histórias completas, seriadas, não muito longas.

<sup>40</sup> A proposta trazida pela SD era que os alunos produzissem seus textos para serem veiculados em *flyers*. Contudo, durante as aulas, por sugestão dos próprios alunos, a proposta foi elaborar um gibi para veicular as produções feitas por todos.

<sup>41</sup> “Comic books are serialized stories; most are relatively short, and tell the story of the book’s heroes and heroines over a long period of time”.

<sup>42</sup> “A comic book or comicbook, also called comic magazine or simply comic, is a publication, first popularized in the United States. [...] The term comic book arose because the first book sold as a comic book reprinted humor comic strips. Despite their name, comic books are not necessarily humorous in tone, and feature stories in all genres”.

Conforme vimos anteriormente, quando descrevemos o percurso histórico dos gêneros dos quadrinhos, a publicação considerada como a responsável pela popularização das histórias em quadrinhos – *The Yellow Kid* – foi veiculada, inicialmente, em dois jornais, nos Estados Unidos. Esse fato vem comprovar, de certa maneira, a afirmação de Mendonça (2010, p. 215):

As HQs surgiram na periodicidade dos jornais. Com o tempo, foram ganhando autonomia, dado o sucesso de público alcançado, e passaram a figurar em publicações especializadas, os gibis. Atualmente, permanecem nos jornais e encontram-se em outros veículos midiáticos [...].

Apesar de o gibi não ter sido o suporte previsto, na SD, para que os textos dos alunos se tornassem públicos e circulassem socialmente, foi o que os próprios alunos escolheram, em virtude, até mesmo, da própria extensão de seus textos, os quais ficaram mais longos do que o planejado, não sendo compatível, portanto, com um *flyer*<sup>43</sup>, como previsto inicialmente.

Levando em consideração que a SD foi construída a partir de três gêneros dos quadrinhos – *comics*, *comic strips*, *political cartoons* –, julgamos importante retomar algumas especificidades, estabelecendo comparações entre os três gêneros.

Uma dessas especificidades relaciona-se ao número de painéis que compõem o texto. Com relação às tirinhas (*comic strips*), Catto e Hendges (2010), Mattar (2010) mencionam a quantia compreendida entre três e quatro painéis. Nicolau (2010, p. 9) afirma que a “tirinha tem como característica básica o fato de ser uma piada curta de um, dois, três ou até quatro quadrinhos e, geralmente, envolve personagens fixos: um personagem principal em torno do qual gravitam outros”. Ainda com relação ao número de painéis, Mendonça (2010, p. 214) afirma que as tiras são “um subtipo da HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto de caráter sintético [...]”. Dessa forma, entendemos que, ao apresentar até quatro painéis, teremos, de acordo com os estudos acima, o gênero textual “tirinhas”, ou, de acordo com a terminologia empregada por nós, *comic strips*.

Mendonça (2010) subdivide as tiras em sequenciais (aquelas que tem continuidade em outras edições) e fechadas (aquelas que se finalizam no mesmo dia). As tiras fechadas, por sua vez, classificam-se em: I) tiras-piada (obtem-se o humor a partir do emprego de estratégias discursivas); II) tiras-episódio (o humor é

<sup>43</sup> Uma opção de impressão mais sofisticada que o panfleto, veiculando pouca informação.

obtido ao se desenvolver determinada temática em situações em que são realçadas algumas características das personagens).

As *comic strips*, sejam as classificadas como tiras-piada ou tiras-episódio, circulam socialmente por meio do jornal, o qual é considerado pelos estudos aqui mencionados como o suporte primeiro desse gênero, mas também começam a encontrar outros caminhos para chegarem até aos leitores, conforme se afirma em Mattar (2010, p. 50):

[...] as tiras têm como suporte principal o jornal impresso ou revistas e livros (edições de luxo), mas como o acelerado desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, as formas de comunicação mediadas pelo computador têm propiciado o surgimento de novos processos de interação, como jornais *on-line* e até mesmo *sítes* especializados em TQs.

Quanto às histórias em quadrinhos (*comics*), Barreto Freire (2007, p. 30) afirma que cada página “é normalmente composta de seis a nove enquadres retangulares chamados painéis”.

As charges (*political cartoons*), de acordo com Nicolau (2010), diferenciam-se dos demais gêneros dos quadrinhos por apresentarem, na maioria das vezes, um único quadro e conter uma crítica político-social na qual o chargista demonstra seu ponto de vista sobre situações do cotidiano, utilizando-se de humor e ironia, o que faz desse um dos “importantes gêneros opinativos do jornalismo no mundo inteiro.” (NICOLAU, 2010, p.6).

É importante também perceber que as *comic strips*, com uma função comunicativa básica de entretenimento, abordam temas variados do cotidiano, os quais podem ou não estar relacionados a acontecimentos registrados pela imprensa, abrangendo, assim, faixas etárias diversas, de acordo com Mattar (2010). Contudo, Nicolau (2010, p. 1) amplia esse conceito básico de entretenimento, ao afirmar que as tirinhas estabelecem:

[...] um discurso ora trivial sobre o cotidiano, ora irônico ou mesmo filosófico [...] Durante sua existência de mais de cem anos, a tirinha mantém uma participação ativa na imprensa tanto com temáticas banais quanto com questões sociais, políticas e filosóficas as mais sérias, mesmo que para fazer rir.

O autor ainda complementa afirmando que “Sua intenção de entreter traz implícito o questionamento, a denúncia e mesmo a autocrítica.” (NICOLAU, 2010, p.9).

Por sua vez, as histórias em quadrinhos (*comics*) apresentam também a possibilidade de serem utilizadas como forma de entretenimento, tal qual ocorre com as tirinhas (*comic strips*). Mas, além disso, de acordo com Eisner (1999 apud MENDONÇA, 2010, p. 222), as histórias em quadrinhos (*comics*) também podem ser usadas com o intuito de apresentarem “instruções técnicas, condicionamentos de atitudes, e *story board* (usadas para fazer a ponte entre o roteiro de filme e a fotografia final, na publicidade e no cinema”. A referida autora também menciona que a utilização das histórias em quadrinhos (*comics*) com o intuito de proporcionar condicionamento de atitudes é bastante frequente em vários países, inclusive no Brasil.

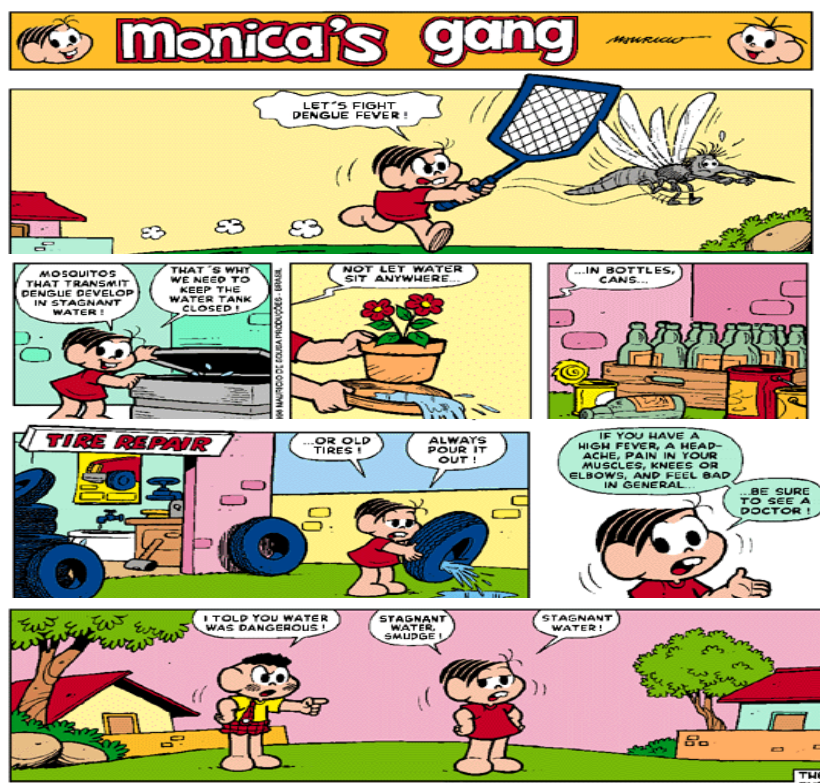
Levando em consideração que os gêneros “são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2010, p.31) e, portanto, sujeitos a mudanças em suas propriedades linguístico-discursivas bem como em suas funções sociais, Marcuschi (2010, p. 31) afirma que “um gênero pode não ter determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero”, ao que ele denomina de intergenericidade, em que um gênero assume a função de outro. Pinto (2011, p. 123) acrescenta que

Koch e Elias (2006) compartilham com Marcuschi essa concepção de um gênero poder assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação e denominam esse fenômeno de ‘intertextualidade intergêneros’.

Segundo Koch e Elias (2006 apud PINTO, 2011), em uma intertextualidade intergêneros um gênero está sempre a serviço de outro, de modo que um gênero assume a estrutura de um e a função de outro – nesse caso, a função sempre prevalece – se um artigo de opinião é escrito em forma de poema, continua sendo um artigo de opinião, pois funciona como tal. Exemplos de intertextualidade intergêneros são comuns em anúncios publicitários, artigos de opinião, histórias em quadrinhos, dentre outros.

Em nosso caso, trazemos a discussão sobre a intertextualidade intergêneros, visto que o gênero textual *comics*, produzido pelos alunos durante a implementação da SD, apresenta as características estruturais do referido gênero, mas a função não é a de entretenimento e, sim, a de condicionamento de atitudes, consoante Mendonça (2010). Além disso, a própria SD apresenta um texto em que se verifica essa função, conforme veremos na Figura 21:

Figura 21 – Exemplo de intertextualidade intergêneros no gênero textual *comics*



Fonte: <<http://www.monica.com.br/ingles/index.htm>>. Acesso em: 15 de junho de 2012.

Neste exemplo, temos o gênero textual *comics* sendo empregado para a discussão de um problema social, visando à tomada de atitude, em que os recursos dos quadrinhos foram utilizados como meio de persuasão. Ou seja, as cores, as imagens e até mesmo o humor serviram de pano de fundo para que uma discussão muito mais séria fosse realizada – a prevenção contra a dengue.

Portanto, afirmamos que o emprego de um gênero para um agir sócio-histórico-culturalmente situado requer que conheçamos as especificidades desse gênero, conforme asseverado por Pinto (2011, p. 125):

[...] conhecer um gênero textual é conhecer suas condições de uso, sua adequação ao contexto social e as possibilidades de materialização que requerem operações de contextualização e de textualização que levam o locutor a tomar decisões em relação à estrutura e ao estilo composicional do texto.

Desse modo, após as discussões em torno das diferenças/semelhanças entre os gêneros dos quadrinhos focalizados na SD, tomamos por base, ainda, as considerações de Cristovão, Durão e Nascimento (2007) sobre a importância de os leitores compreenderem as convenções das HQ para que possam realizar sua

leitura de forma mais proveitosa. De certa forma, complementando esse pensamento, Motta (2009) pauta-se em estudiosos<sup>44</sup> dos quadrinhos para concluir que a leitura desses gêneros não pode ser feita de forma simplista, apenas combinando “texto e imagem”<sup>45</sup>.

Partindo desse mesmo entendimento, defendemos que os gêneros dos quadrinhos carecem de um trabalho mais sistematizado em sala de aula, de modo que suas características sejam melhor compreendidas pelos alunos, a ponto de ajudar-lhes na leitura e compreensão de tais textos, assim como na sua produção, como é o caso em estudo neste trabalho. Apesar da aparente “facilidade” relacionada à leitura desses gêneros, esses se configuram numa categoria de gêneros textuais, de certa forma, complexa, de acordo com Mendonça (2010).

Dessa forma, com base nos estudos de *experts* dos gêneros dos quadrinhos, expostos nesta seção, sintetizamos, no Quadro 10, os elementos constitutivos<sup>46</sup> de tais gêneros.

**Quadro 10 – Características discursivas dos gêneros dos quadrinhos**

Elemento	Descrição
Sarjeta	“Espaço compreendido entre os quadros e, segundo McCloud (2005: 66), é responsável pela magia e mistério que existem na essência dos quadrinhos.” (MOTTA, 2009, p. 30).
Conclusão	“A mente, observa McCloud (2005: 88-89), preenche as lacunas entre as sarjetas, esse preenchimento psicológico é denominado conclusão.” (MOTTA, 2009, p. 30).
Balões	“Cagnin (1975:120) afirma que os balões podem ser diversos e assumirem infinitas formas, conforme a criatividade e necessidade do desenhista.” (MOTTA, 2009, p. 36).
Tempo e <i>timing</i>	“O tempo é uma sequência de quadrinhos com elipse, que requer do leitor maior percepção e conclusão de leitura, enquanto <i>timing</i> é a denominação da sequência mais detalhada em quadros e que poupa ao leitor algumas conclusões mentais óbvias para a sequência narrativa.” (MOTTA, 2009, p. 39).
Ângulos	Há quatro posições básicas da imagem, do ponto de vista do observador: ‘de frente, de trás, de cima ( <i>plongé</i> ), de baixo ( <i>contre-plongé</i> )’ (MOTTA, 2009, p. 41).
Plano pictórico	Analisando as possibilidades que podem haver em relação à distância entre o observador e o objeto, Motta menciona três delas, as quais considera as mais comuns: ‘em primeiro plano ( <i>close up</i> ) possibilitando melhor visualização do rosto’; ‘em plano médio, mostrando a figura até o meio do peito ou até a cintura’; ‘em plano

<sup>44</sup> Cagnin (1975), Gubern (1980), Eisner (2001), McCloud (2005).

<sup>45</sup> Os termos foram utilizados da mesma forma em que foram escritos pelo autor.

<sup>46</sup> Esclarecemos que esses elementos serão apenas relacionados, com o intuito de dar ao leitor uma noção sobre a complexidade que envolve a elaboração desses gêneros, pois, conforme já afirmado, não é nossa intenção, nesta Dissertação, apresentar o MDG dos gêneros enfocados na SD.

	geral ou panorâmico, mostrando tanto os personagens quanto o cenário'. (MOTTA, 2009, p. 41).
Pictogramas – metáforas visuais e linhas cinéticas <sup>47</sup>	São duas as categorias icônicas que podem ser utilizadas com o intuito de sugerir o movimento nas HQ: A) 'motivada por alguma semelhança com o real – poeirinha nos pés dos personagens (simbolizando corrida), fumacinha saindo da cabeça (simbolizando raiva), saliva nos cantos da boca (simbolizando desejo) etc.'; ou B) 'motivada por unidades linguísticas – cobrinhas, sapos, flechas e caracóis (simbolizando xingamento – dizer cobras e lagartos), etc.' (MOTTA, 2009, p. 42).
Características paralinguísticas	Expressões faciais, gestos, posturas (STUTZ; BIAZI, 2007, p.1232)
Vinhetas	Constitui cada momento expresso por meio de uma ilustração, de um conjunto de momentos significativos que constitui uma HQ. (SANTOS, 2002, p.20).
Painel/Quadros	“Os quadrinhos [...] servem como ‘moldura’ para o cenário, os personagens e as legendas e sua principal função é separar as vinhetas.” (CRISTOVÃO; DURÃO; NASCIMENTO, 2007, p.39). É considerado por Eisner como parte da linguagem não-verbal, devido aos significados que pode trazer ao texto: I) quadros retangulares com traçado reto = sugerem que as ações estão no tempo presente; II) estando modificado pode designar recordação ou sonho do personagem, sendo o traçado sinuoso ou ondulado os mais comuns como indicadores do passado; III) ausência do quadro dá idéia de espaço ilimitado. (SANTOS, 2002, p.20).
Legenda	“Aparece geralmente no topo do painel, podendo também vir abaixo, acima ou do lado esquerdo. Normalmente apresenta a voz do narrador e tem a função de acrescentar informação aos diálogos contidos nos painéis.” (BARRETO FREIRE, 2007, p.33).
Título/Subtítulo	“O título contribui para a produção de sentido por sugerir informações e intensificar a relação entre emissor/enunciador e receptor/destinatário.” “O subtítulo, uma explicação extra sobre a história antes mesmo de que seja lida, representando a opinião do narrador”. (CRISTOVÃO; DURÃO; NASCIMENTO, 2007, p.41).

Fonte: a autora, com base nas referências apresentadas no próprio quadro.

Embora todos esses elementos elencados no Quadro 10 tenham sido identificados como constitutivos dos gêneros dos quadrinhos, nem todos foram foco de estudo na SD, por entendermos que o estudo de línguas por meio dos gêneros não significa tomar esses como um conteúdo a ser dissecado, a exemplo do que se fazia com as questões gramaticais, em um ensino com base no método da gramática e tradução. Contudo, para que se possam realizar as escolhas dos objetos que serão alvo de ensino em uma SD, é preciso ter um conhecimento amplo dos gêneros que nortearão o trabalho de elaboração do material.

<sup>47</sup> Termos utilizados por Mattar(2010): metáforas visuais e linhas cinéticas.

Além dos elementos discursivos é importante também ter uma especial atenção quanto aos componentes linguísticos que podem estar presentes nos referidos gêneros, caracterizando-os e colaborando para a construção de sentidos e para a possibilidade de um ensino voltado para a análise linguística, via expressão escrita. Assim, vemos esses componentes linguísticos muito mais do que estruturas de uma determinada língua (no caso deste estudo, da língua inglesa). Eles são vistos como parte essencial do gênero textual, na medida em que também ajudam a caracterizá-lo e a construí-lo.

O Quadro 11, elaborado com base em Cristovão, Durão e Nascimento (2007), Mattar (2010) e Leal (2011) intenciona expor alguns elementos linguístico-discursivos constitutivos dos gêneros *comics*, *comic strip* e *political cartoon*.

**Quadro 11** – Elementos linguístico-discursivos dos gêneros dos quadrinhos

Elementos linguístico-discursivos
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: A autora, com base em Cristovão, Durão e Nascimento (2007), Mattar (2010) e Leal (2011).

Com relação às características linguístico-discursivas, entendemos que nem todas poderão estar presentes em uma SD, ou ainda, que outras questões, diferentes das acima relacionadas, possam surgir a partir dos textos produzidos pelos alunos durante a implementação da SD. Isso requer do professor não só um conhecimento amplo a respeito dos gêneros, da língua, mas também a sensibilidade de perceber as dificuldades/os avanços por parte dos alunos para poder fazer as adaptações necessárias na SD durante a sua implementação, o que faz parte do processo de transposição em seu nível interno.

Assim, entendemos que, tanto os elementos discursivos quanto os linguístico-discursivos não serão esgotados em uma única SD, já que o ensino com base em gêneros pressupõe uma organização curricular que permita uma progressão de forma espiralada dos conteúdos. Em nosso foco de estudo, essa progressão nos remete, mais diretamente, aos conteúdos gramaticais, por entendermos e defendermos que esses deverão ser trazidos para as aulas de Língua Inglesa por meio da análise linguística. Isso significa que defendemos a reorganização da progressão com relação aos conteúdos gramaticais, conforme vemos a seguir, na quarta parte deste capítulo, a qual trata dos referenciais de gramática/análise linguística.

#### 2.4 GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS

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 e a expressão escrita, trazemos, nesta Seção, discussões em torno dos termos “gramática” e “análise linguística”, no que se refere ao contexto de ensino de línguas estrangeiras.

Para tanto, iniciamos com uma breve discussão a respeito da origem dos estudos gramaticais, até as discussões em torno das concepções e tipos de gramática. Em seguida, passamos às discussões sobre análise linguística, métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, de modo a embasar a nossa afirmativa de que o procedimento SD pode vir a possibilitar que a proposta da análise linguística apresentada por Geraldini (1997) seja efetivada nas aulas de línguas estrangeiras.

##### 2.4.1 A Gramática em uma Breve História

Não intencionamos apresentar um estudo aprofundado sobre todo o percurso histórico que envolve o surgimento da gramática. Contudo, entendemos que, para podermos partir em defesa de um ensino de gramática em língua estrangeira via análise linguística, faz-se necessário conhecermos um pouco da história que envolve a evolução da gramática.

O termo “gramática”, etimologicamente, vem do grego *grammatiké*, *gramma* – letra + *tékhnē* – arte e, de acordo com Junqueira (2003), a gramática ocidental surgida na Grécia, no século V a.C., designa a técnica das letras da escrita alfabética grega. Associada à lógica, a gramática era, então, estudada sob uma perspectiva estética e filosófica, tendo seu estudo sido caracterizado por três períodos, conforme afirma Junqueira (2003). O primeiro período é constituído pelos filósofos pré-socráticos, bem como por Sócrates, Platão e Aristóteles. Nesse primeiro período, temos o Crátilo, de Platão, no qual são tratadas questões linguísticas relacionadas à língua e sua origem, à composição fonética das palavras; não chegando, contudo, a se constituir em um compêndio gramatical.

O segundo período abarca a filosofia estoíca, considerada a primeira da história a ser sistemática. Os estoícos reconheceram a Linguística como um ramo autônomo da Filosofia, sendo eles “os precursores da idéia de que a língua é a expressão do pensamento.” (JUNQUEIRA, 2003, p. 51). Dedicaram-se a questões de pronúncia e de etimologia, envolvendo classes de palavras e paradigmas flexionais.

Já o terceiro período compreende os estudos alexandrinos, momento em que se considerava o estudo linguístico como parte do estudo literário, privilegiando a língua escrita dos grandes escritores. De acordo com Junqueira (2003), os estudos alexandrinos dividiam-se em duas posturas: A) os analogistas (privilegiavam as regularidades linguísticas, adotando uma atitude normativa em relação à língua); B) os anomalistas (reconheciam a existência de irregularidades e enfatizavam o uso efetivo da língua).

É, contudo, no século II a.C. que Dionísio da Trácia, na verdade, um alexandrino, “escreve a primeira gramática sistemática do grego, distinguindo com mais clareza ainda as partes do discurso: artigo, substantivo, advérbio, preposição, conjunção.” (ALVES, 2008, p. 1). Dionísio da Trácia redigia, assim, uma das definições mais clássicas de gramática: “conhecimento prático do uso linguístico comum a poetas e prosadores”, de acordo com Campos (2008, p.4). Neves (2005, p. 126) afirma que “Dionísio nos deixou uma (*tékhnē*) *grammatiké*, a primeira gramática do Ocidente, que foi editada pela primeira vez em 1715. É um tratado breve e metódico de doutrina gramatical”.

Apolônio Díscolo (séc. II a.C.), também alexandrino, representou, de acordo com Neves (2005), o ponto culminante da sabedoria gramatical da Antiguidade, por

ter sido quem formulou a primeira teoria sintática, estudo até então ausente nos trabalhos dos gramáticos alexandrinos.

Assim, de acordo com Junqueira (2003, p. 53), “Os estudos de Dionísio da Trácia e de Apolônio Díscolo não só influenciaram significativamente o ensino do grego, como despertaram o interesse para o estudo dessa língua em momentos históricos posteriores”. Influenciaram, também, outros estudiosos como Varrão (I séc. a.C.) – discípulo dos gramáticos alexandrinos que aplicou a gramática grega ao latim e que merece destaque por ter proposto a gramática do latim clássico, vindo a influenciar as gramáticas posteriores. De acordo com Rocha e Cardoso (2008, p. 261), pouco da obra de Varrão se conservou, dentre esse pouco destacam-se os “Livros de V a X do *De lingua Latina*, um tratado sobre gramática latina que versava sobre fonética, morfologia, etimologia, lexicologia e alguns traços de sintaxe”.

Essa busca pela origem do estudo da gramática, retratando parte de seu percurso histórico, de uma forma breve e muito aquém de ser completa, teve a intenção de traçar uma relação que se estabelece entre a gramática denominada tradicional e a origem de seu estudo. Nas palavras de Junqueira (2003, p. 55), a gramática

[...] na época de seu surgimento, tinha caráter especulativo e não se pautava pela exigência de comprovação empírica. De cunho preconceituoso, defendia a existência de línguas primitivas e de variedades linguísticas melhores e mais puras do que outras: a língua literária clássica era a única variedade considerada realmente válida, sendo a modalidade escrita superior à modalidade oral.

Temos, assim, o primeiro sentido atribuído à gramática: “[...] um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2000, p. 24), indicando-nos uma associação ao sentido de gramática trazido por Dionísio Trácio: conhecimento prático do uso linguístico comum a poetas e prosadores. De acordo com Franchi (1991, p. 16), nessa concepção em que a gramática é denominada de normativa:

gramática é o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores e dizer que alguém ‘sabe gramática’ significa dizer que esse alguém ‘conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente.’ (Grifos do autor).

O segundo sentido corresponde ao que se denomina de gramática descritiva, a qual, de acordo com Franchi (1991, p. 22), refere-se a

[...] um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. Saber gramática significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade.

Essa concepção refere-se a todo um processo descritivo em torno da língua, sendo, de acordo com Franchi (1991), uma concepção mais neutra e mais científica, não implicando necessariamente os mesmos preconceitos veiculados pela gramática normativa. Contudo, é o próprio autor quem adverte que, mesmo assim, a “[...] gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da gramática normativa” (FRANCHI, 1991, p. 23).

A terceira concepção entende a gramática como “[...] o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2000, p. 28). Denominada, portanto, de gramática internalizada, nessa concepção não há o erro linguístico, mas sim a inadequação da variedade linguística. Segundo Travaglia (2000), não há livros de gramática internalizada, visto que é essa gramática a fonte de objetos de descrição. De acordo com Franchi (1991, p. 25), a gramática internalizada

[...] corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica. “Saber gramática” não depende, pois, em princípio da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.

Apontados esses três conceitos/concepções de gramática (normativa, descritiva e internalizada), as quais refletem contextos sócio-histórico-ideológicos que, por sua vez, determinam, regulam e afetam o uso da linguagem (TRAVAGLIA, 2000), passamos à discussão em torno dos tipos de gramática. Tipos esses que nos remetem a diferentes modos de trabalho/atividade em sala de aula.

#### 2.4.2 Os Tipos de Gramática e sua Relação com a Análise Linguística

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. Os três primeiros tipos, ou seja, a gramática normativa, descritiva e internalizada relacionam-se diretamente às três concepções de gramática já discutidas por nós. Nossa opção, contudo, será abordar as gramáticas implícita ou de uso, explícita ou teórica e reflexiva. A justificativa para tal enfoque decorre da associação que se estabelece entre esses tipos de gramática e as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais, por sua vez, nos levam ao trabalho com a análise linguística, doravante AL, a qual foi proposta por Geraldi, na década de 80.

Ao tratarmos, portanto, desses três tipos de gramática, nos apoiamos em Travaglia (2000, p. 33), o qual afirma que

Esses três tipos de gramática (explícita ou teórica, reflexiva e implícita) representam uma distinção muito produtiva na questão do ensino de gramática [...] e podem também ser diretamente relacionadas à distinção entre atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas.

A gramática implícita, relacionada à concepção de gramática internalizada, nos remete 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. De acordo com Travaglia (2000), a gramática implícita associa-se, no trabalho escolar, à gramática de uso. Travaglia (2000, p. 111) esclarece que

Os exercícios estruturais não são as únicas atividades de gramática de uso, pois também servem a esse fim:  
 -qualquer atividade de produção/compreensão textual;  
 -alguns dos exercícios de vocabulário;  
 -atividades com variedades da língua.

Assim, relacionadas ao que Travaglia (2000) denominou de gramática de uso, estão as atividades linguísticas, as quais, num sentido mais amplo, nos remetem aos usos que fazemos da e com a língua, conforme explica Travaglia (2000, p. 34):

o falante faz uma reflexão sobre a língua que se diria automática, porque ele seleciona recursos lingüísticos e os arranja em um trabalho de construção textual em que lança mão dos mecanismos lingüísticos que domina sem um trabalho de explicitação dos mesmos. As atividades lingüísticas 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 nos remete à ideia de processos, de observação e reflexão sobre a língua. Segundo Soares (1979 apud TRAVAGLIA, 2000, p. 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 às atividades epilinguísticas, as quais Geraldi (1991, p. 192) considera “uma ponte para a sistematização metalinguística”, pois elas propiciam, em um primeiro momento, reflexões sobre a linguagem, reflexões essas que poderão ser formalizadas por meio de conceitos, em momentos posteriores. Dessa forma, Travaglia (2000, p. 23), ao discorrer sobre as atividades epilinguísticas, 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”. Ainda, para exemplificar o trabalho com enfoque em tais atividades, Travaglia (2013, p. 29) afirma:

Para construir esse tipo de atividade, basta fazer exercícios que levem os alunos a ter que dizer:

- a) o que significa determinado recurso da língua;
- b) em que situações pode e/ou deve ser usado, com que fim, produzindo que efeito de sentido.

Além disso, é sempre conveniente discutir também:

- a) se outros recursos linguísticos podem ou poderiam ser utilizados no lugar daquele que foi usado;
- b) levantar, comparando, os efeitos de sentido que esses diferentes recursos poderiam produzir em uma dada situação de interação comunicativa;
- c) discutir com o aluno se um mesmo recurso ou recursos diferentes produzem efeitos de sentido diferentes em uma mesma situação ou em situações de comunicação diferentes.

Contudo, dada a importância das atividades epilinguísticas em um processo de ensino de gramática via AL, parece-nos que as explicações de Travaglia (2013) sobre como realizar atividades desse tipo ficam um tanto vagas e podem não refletir de fato as potencialidades de um trabalho de AL. Afinal, o diferencial da AL está no “como” esses exercícios entrariam na sala de aula, não bastando, portando, “fazer exercícios” dessa ou daquela forma, mas sim ter clareza do porquê esses exercícios estão sendo feitos assim, a partir do que eles podem ser propostos e qual seria a situação, tanto linguageira, quanto praxeológica, que justificariam esses exercícios.

Por fim, trazemos o conceito de gramática teórica, no qual estão inseridos também outros dois tipos de gramática (a normativa e descritiva), conforme assevera Travaglia (2000, p. 33): “Assim todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas [...]”. É, portanto, de Travaglia (2000, p. 215), o conceito de gramática teórica a seguir:

[...] 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 lingüística 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, p. 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 relacionados aos três tipos de atividades que se podem propor no ensino de gramática, temos que essas associações, já explicitadas, nos remetem à proposta de ensino de gramática Geraldi (1997), o qual propõe o termo “análise linguística”. De acordo com Suassuna (2012, p. 11),

O termo análise linguística (AL) apareceu nos debates sobre o ensino de língua portuguesa em 1981, quando o professor e pesquisador João Wanderley Geraldi, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), publicou o texto “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”, no qual propunha uma metodologia de trabalho com a língua materna em sala de aula que articulasse três práticas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística.

Em seguida, tendo percorrido um percurso que vai de 1981 a 1997, a proposta de Geraldi foi publicada em uma coletânea, em 1984, com o título *O texto na sala de aula: leitura e produção*, chegando, em 1997, à publicação do livro *O texto na sala de aula*. Geraldi (1997) destaca que, ao utilizar a expressão “análise linguística” não está apenas instituindo uma nova terminologia para o ensino de

gramática, mas apresentando uma proposta para o ensino de língua. Sobre isso, Geraldi (1997, p. 74) explica:

A análise lingüística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele [...].

Em sua obra *Portos de Passagem*, Geraldi (1991, p. 189) assevera: “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 AL se dá”, o que deixa clara a indissociabilidade entre as práticas de leitura, escrita e AL. Dessa forma, entendemos 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, conforme proposto pela Figura 22:

**Figura 22** – Os tipos de gramática e a AL



Fonte: a autora.

Assim, seja em língua materna, como propõem os estudos de Geraldi, ou em Língua Estrangeira, foco de nossa pesquisa, é preciso ter clareza do que significa trazer a gramática para a sala de aula visando a um trabalho de AL, envolvendo atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, conforme já discutido. Para tanto, se faz necessário compreender os níveis de trabalho com a

língua propostos a partir de cada tipo de gramática (de uso, reflexiva, teórica). Faz-se necessário, também, reconhecer como essas gramáticas se associam às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, o que nos leva à busca pelo entendimento das características que diferenciam um trabalho voltado para o ensino de gramática tido como tradicional e um trabalho voltado para a AL.

Com o intuito de exemplificar essas diferenças, Mendonça (2006) apresenta um quadro com as características de ambas as perspectivas, o qual reproduzimos a seguir.

**Quadro 12** – Ensino tradicional de gramática X prática de AL

Ensino de Gramática	Prática de Análise Linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam com as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção textual.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das atividades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequências mais ou menos fixas.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos).
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, desconsiderando o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla as condições de produção de textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Mendonça (2006) sintetiza, nesse quadro, as implicações de um ensino de língua que concebe a gramática como ponto central e de outro que não descarta a gramática, mas a concebe como ferramenta para a leitura e a escrita. Visualizamos, dessa forma, que o ensino de gramática, via AL, se organiza em uma engrenagem na qual cada parte (leitura, escrita, AL) ajuda a compor o todo, que é o ensino de língua associado a um trabalho com gêneros, sendo o texto a unidade privilegiada de ensino.

Coadunando com as ideias apresentadas, Costa Val (2002, p.119) aponta para a necessidade de um trabalho com a gramática em que o caminho “teoria – exemplo – exercício” seja invertido, “de modo que o trabalho comece da prática para chegar à teoria, vá do concreto para o abstrato [...]”, perspectiva que ela nomeia “gramática do texto e no texto”.

O que se apresenta em Costa Val (2002) aproxima-se, por sua vez, do defendido por Perfeito et al. (2007, p. 139):

[...] contextualizadamente, a análise lingüística possa ser levada a efeito em dois momentos:

- na mobilização dos recursos linguístico-expressivos, propiciando a co-produção de sentidos, no processo de leitura, tendo em vista o(s) gênero(s) discursivo(s) em que os textos são apresentados.
- no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos; de aplicação de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas lingüísticas (do gênero) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o gênero(s) discursivo(s) selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto.

Em outras palavras, o trabalho com a expressão escrita (compreensão e produção) propiciará a AL, de modo que os conteúdos linguístico-discursivos sejam explorados mediante as necessidades oriundas da leitura e escrita/reescrita. Dito de outra forma, entendemos e assumimos neste trabalho de pesquisa 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 contextualizado 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).

Doretto (2014, p. 65), em sua Dissertação de Mestrado, ao discutir a prática de AL no contexto de formação de professores de Língua Portuguesa, 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 à gramática. Nesse sentido, Mendonça (2007), ao discutir a relação 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, p. 75).

Quanto a essa questão, Doretto (2014) também assevera que a leitura não pode existir em sala de aula como forma de mascarar um estudo que toma o texto como pretexto para estudos tradicionais de gramática.

No entanto, parece-nos que o ensino de gramática via AL, mesmo tendo sido proposto na década de 80, não tem sido suficientemente esclarecedor sobre o “como” poderia vir a ser implementado. Concordamos com Mendonça (2007) quando afirma que, muitas vezes, uma perspectiva de trabalho com 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 Geraldí, Travaglia e tantos outros pesquisadores que propõem o trabalho de AL. Dessa forma, diríamos que a chamada “gramática contextualizada”, ensino esse que parece consistir em selecionar textos para que possam ser abordados determinados conteúdos gramaticais, 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), gramática, texto, escrita. 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 praxeológico que se pretende.

Ao trazermos essas reflexões ao campo do ensino de línguas estrangeiras, entendemos ser necessário associá-las aos principais métodos/abordagens que têm

direcionado esse ensino, de modo a compreender o lugar da gramática e da escrita em cada um desses métodos/abordagens e como o ensino de gramática via AL pode também vir a ser uma prática no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo esse o foco de nosso estudo.

#### 2.4.3 A Gramática e a Escrita em Língua Estrangeira – dos Métodos ao Pós-Método

Assim como a gramática, desde a sua origem, passou por diversas fases no percurso da civilização ocidental, a história do ensino de línguas estrangeiras também se construiu em um processo sócio-histórico, conforme mencionado por Oliveira (2014, p. 74):

A história do ensino de línguas estrangeiras está inexoravelmente vinculada à história do imperialismo e do colonialismo, que se materializa na dominação cultural, explícita ou implícita, de um povo sobre os outros e que passa inevitavelmente pela inserção da língua do dominador na vida dos dominados.

O Império Romano seria um dos exemplos dessa expansão da língua a partir do processo de invasão e conquista de territórios, o que levaria o latim falado a outros povos e, mais tarde, em função de grandes obras de escritores clássicos, o latim escrito ou o literário. E, ao nos remetermos à Antiguidade, trazemos também o grego clássico que também passou a ser estudado em função do interesse da classe privilegiada em conhecer e estudar as grandes obras de escritores gregos. Dessa forma, temos que o latim e o grego clássico tornaram-se as línguas estrangeiras mais ensinadas na Europa, com o objetivo de formar leitores de textos literários. Ora, sendo o objetivo formar leitores aptos a lerem e compreenderem as obras clássicas, como então essas línguas eram ensinadas? Qual seria o tratamento dado ao ensino da gramática nesse momento histórico? Que concepção de língua(gem) permeava esse ensino? E, ainda, em que medida esses pressupostos se alteraram ou não ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras?

Retomando, portanto, o início do século XIX, momento em que se dava o ensino de latim e grego nas escolas europeias, Oliveira (2014, p. 75) afirma que “uma forma adotada pelos professores para ensinarem o latim e o grego clássico se baseava no uso da tradução e no estudo do vocabulário e das estruturas sintáticas”, constituindo-se no método da gramática e tradução. Além desse, outros métodos se

sucederam, dentre eles, o método direto, o método audiolingual, a abordagem comunicativa, chegando à chamada era pós-método (OLIVEIRA, 2014).

Cada um desses momentos surgiu com intenção de promover melhores resultados no ensino de línguas. Cada um deles reflete, portanto, o contexto sócio-histórico em que surgiram, o que acaba também por refletir concepções diferenciadas de língua(gem), de gramática. Assim, com o intuito de resgatar essas concepções, trazemos as contribuições de Dutra e Mello (2004), que apresentam, em seu artigo, um quadro que sintetiza o conceito de língua e do ensino de gramática a partir de cada método/abordagem<sup>48</sup> pelos quais tem passado o ensino de línguas estrangeiras. Ampliamos o quadro trazido pelas autoras, com vistas a contemplar a perspectiva que se dá o trabalho com a escrita. Acrescentamos, também, o ensino por meio de gêneros, o qual, no caso de nossa pesquisa, se articula à concepção sociointeracionista da linguagem e ao ISD, inserindo-se na era pós-método.

**Quadro 13** – Língua(gem), gramática e escrita e os métodos/abordagens de ensino de línguas

Método/ Abordagem	Concepção de língua(gem) e Trabalho com a língua <sup>49</sup>	Ensino da escrita	Ensino de gramática
Gramática- Tradução	Linguagem como sistema de estruturas.  Língua literária é superior à língua falada.	Sendo a leitura o foco principal, a escrita não é enfatizada.	Estudo dedutivo. Memorização de regras e paradigmas gramaticais. Tradução de trechos literários e sentenças.
Direto	Linguagem é instrumento de comunicação.	A escrita deve ser precedida do domínio oral.	Gramática é aprendida indutivamente por meio dos exemplos e da

<sup>48</sup> Com relação aos termos “abordagem, método, técnica” trazemos as contribuições de Anthony (1963 apud PERES, 2007, p. 25). De acordo com Anthony, esses conceitos são hierárquicos: “a chave organizacional é que as técnicas carregam em si um método o qual é consistente com uma abordagem”. De acordo com Peres (2007, p. 25), “A abordagem seria mais de natureza filosófica, uma direção geral e um enfoque de ensino que orienta e dá rumo ao trabalho do professor. Enquanto a abordagem é axiomática, para Anthony o método é um procedimento e considera que dentro de uma abordagem pode haver vários métodos. Para ele finalmente as técnicas que se usam em sala de aula são todas as estratégias que o professor utiliza para ajudar seus alunos na aprendizagem”. Almeida Filho (1997, 2007) e Leffa (1988 apud MESSIAS; NORTE, 2011, p. 5) “ressaltam que a concepção de abordagem engloba a concepção de método”.

<sup>49</sup> No quadro original, as autoras trazem o termo “conceito de língua”.

	Língua falada precede a língua escrita.		prática. Textos são controlados linguisticamente para ensinar certas estruturas.
Áudio-lingual	Linguagem é instrumento de comunicação. Língua é um sistema compartimentalizado em níveis, por exemplo, fonológico, morfológico e sintático.	Escrita ocupa lugar secundarizado.	Regras gramaticais não são apresentadas e sim aprendidas indutivamente, com exemplos e <i>drills</i> .
Comunicativo	Linguagem concebida como processo de interação humana. <sup>50</sup>  Língua é usada para comunicação. Forma e função são indissociáveis.	Baseada em situações do cotidiano.	Gramática é vista, geralmente, de maneira indutiva após o uso de funções em contextos situacionais e levando-se em consideração os interlocutores.
Pós-método			
Abordagem de gêneros	“Linguagem como atividade significativa: é dialógica, se materializa em uma língua natural, não é estável, carregada de significação, implica marcas de alteridade e intersubjetividade” <sup>51</sup>  “Língua – atua como instrumento de mediação dos comportamentos humanos”. <sup>52</sup>	Escrita voltada para um agir social.	A gramática se dá no e pelo estudo do texto, a partir das capacidades de linguagem – capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva, significação.

Fonte: a autora, com base em Dutra e Mello (2004)

<sup>50</sup> De acordo com Gattolin e Rottava (2000 apud FENNER; CORBARI, 2004, p.2).

<sup>51</sup> De acordo com o exposto em Cristóvão (2007, p. 10).

<sup>52</sup> De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16).

Vemos que a gramática tem sido trazida nos diferentes métodos como uma prática à parte, dissociada da leitura e da escrita, o que a torna foco no ensino. Mesmo na abordagem comunicativa, em que se esclarece que seu ensino leva em consideração seus interlocutores e os contextos situacionais, a gramática entra na sala de aula como um conteúdo independente, sendo ensinado após ser vinculado ao seu uso em funções comunicativas.

A escrita, por sua vez, ocupa lugar secundarizado no método da gramática e tradução, no direto e no áudio-lingual. E, ainda que na abordagem comunicativa a escrita apareça como uma das habilidades a serem ensinadas, ela se restringe a representar situações comunicativas do cotidiano.

Parece-nos, dessa forma, que embora os métodos tenham se sucedido ao longo dos anos, muito pouco tem se alterado com relação ao ensino da gramática e à prática da escrita.

Com relação aos métodos, Oliveira (2014, p. 194) afirma que “Realmente, até hoje, nenhum método resolveu, de maneira inquestionável, os problemas do ensino de línguas estrangeiras. E isso, de certa forma, contribui para algum descrédito em relação aos métodos propostos até hoje”. Encontramo-nos, portanto, na denominada era pós-método, contudo “a era pós-método não nos remete a um momento em que não existem métodos, mas a um momento em que o conceito de método está sendo questionado e problematizado de uma forma nova” (OLIVEIRA, 2014, p. 205). Dentre os teóricos que defendem a ideia do pós-método, Kumaravadivelu (2001) tem se destacado. Para o autor, “[...] uma das maneiras de conceituar uma pedagogia pós-método é olhar para ele de forma tridimensional como uma pedagogia da particularidade, praticidade e possibilidade<sup>53</sup>” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544), a qual se volta às especificidades de cada local/comunidade escolar, incentiva a teorização dos professores a partir de sua própria prática e

rejeita a visão estreita de ensino de idiomas que se limita aos elementos funcionais linguísticos que se obtêm dentro da sala de aula. Em vez disso, ela busca a ramificar-se para tocar a consciência sócio-política que os participantes trazem com eles para a sala de aula para que ele também possa funcionar como um catalisador para

---

<sup>53</sup> [...] one way of conceptualizing a postmethod pedagogy is to look at it three-dimensionally as a pedagogy of particularity, practicality, and possibility.

uma busca contínua de formação de identidade e transformação social<sup>54</sup> (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 545).

Assim, nesse contexto sócio-histórico de pós-método, inserimos o ensino de línguas via gênero, mais especificamente, a abordagem de gêneros textuais com base nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, a qual defendemos nesta pesquisa. Dessa forma, a partir 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 capacidades de linguagem dos alunos, as quais não envolvem somente o saber linguístico, mas vão muito além, envolvem os saberes contextuais (CS e CA), discursivos (CD), linguístico-discursivos (CLD). A escrita, por sua vez, é concebida como uma forma de agir no mundo, sendo, portanto, portadora de significação.

Esse cenário nos leva a presumir que a abordagem de gêneros textuais pode vir a ser um caminho para que o ensino da AL, tal qual proposto por Geraldini (1997), se efetive no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Na tentativa, portanto, de estabelecer relações entre o ensino de AL e o ensino por meio de gêneros, passamos à próxima Seção deste Capítulo.

#### 2.4.4 A AL e o Ensino por meio de Gêneros Textuais

Ao optarmos pelo referencial teórico-metodológico do ISD para nortear nosso trabalho de ensino de língua inglesa, adotamos, também, a sua proposta didática para esse ensino – o procedimento SD.

De acordo com a organização da SD, os conteúdos se voltam 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.

---

<sup>54</sup> rejects the narrow view of language education that confines itself to the linguistic functional elements that obtain inside the classroom. Instead, it seeks to branch out to tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation.

Contudo, são os próprios autores responsáveis pela proposta da SD que problematizam o fato de que nem todas as questões de gramática podem vir a ser contempladas nas SD:

[...] o tratamento de outros pontos não está, em geral, diretamente integrado nas atividades propostas. Trata-se, particularmente, de questões relativas à sintaxe da frase, à morfologia verbal ou à ortografia. No entanto, ao produzir um texto, o aluno confronta-se forçosamente com problemas provenientes desses domínios. Como, então, favorecer uma articulação do trabalho proposto nas sequências com o que é, ainda, necessário em outros níveis de estruturação da língua? (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 97).

Ao fazerem tal constatação, os autores lançam o questionamento 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”<sup>55</sup> (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 97).

Dessa forma, parece-nos que, ao aliarmos o trabalho proposto pela SD à proposta da AL apresentada por Geraldi (1997) e compartilhada por Travaglia (2000), estaremos propiciando que um ensino de gramática via AL possa acontecer. Ou seja, defendemos que o procedimento SD possibilita que a AL seja, de fato, uma prática real durante as aulas de língua estrangeira (inglês).

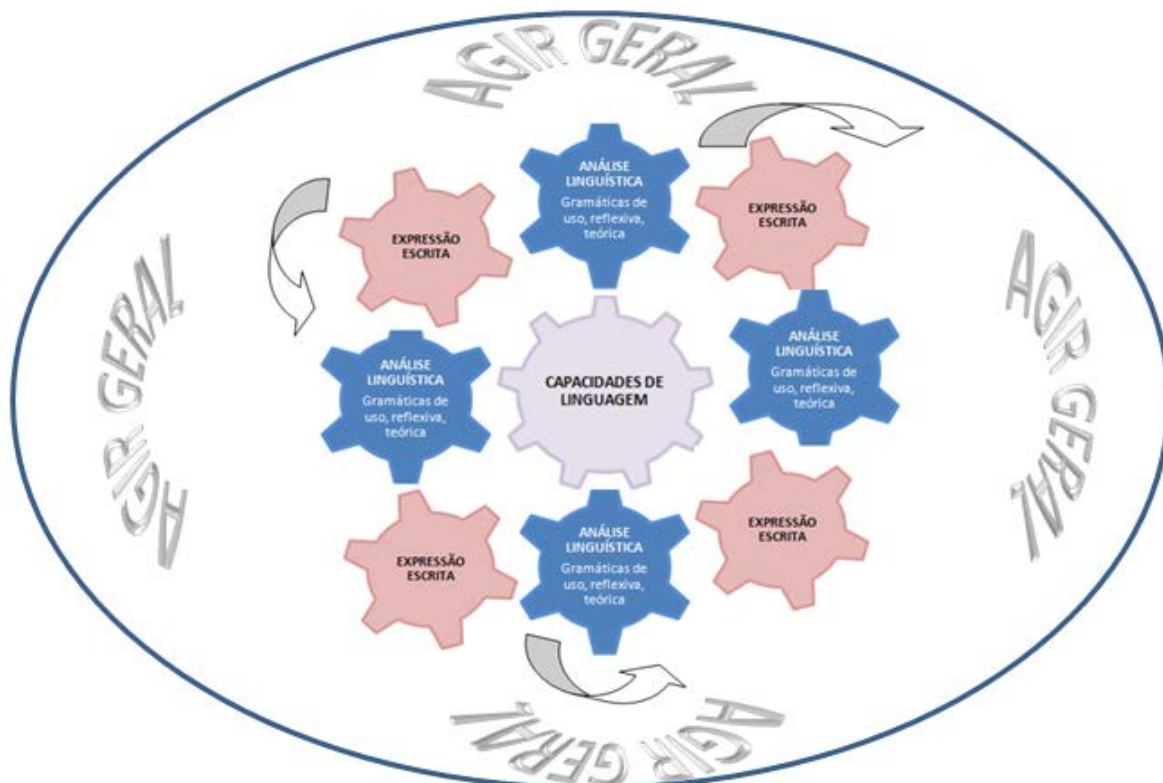
Considerando, portanto, as discussões até agora realizadas, nos apropriamos da simbologia<sup>56</sup> que nos remete ao ISD para demonstrarmos, na Figura 23, a engrenagem que propomos como representativa do trabalho com a AL nas aulas de língua estrangeira (inglês), cuja base teórica seja o ISD.

---

<sup>55</sup> Devemos observar a nota do tradutor com relação a essa afirmação: “Aqui, os autores se referem ao que tem sido tratado, no Brasil, como atividades epilinguísticas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 71).

<sup>56</sup> Simbologia das engrenagens utilizada pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, sob a coordenação da Professora Doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão.

**Figura 23**– O trabalho com a AL na simbologia do ISD



Fonte: a autora

De acordo com a Figura 23, o ponto central do trabalho realizado no ensino de línguas seria o desenvolvimento das capacidades de linguagem, com vistas a um agir geral. 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 entrariam em contato com as gramáticas de uso, reflexiva, teórica (normativa e descritiva), realizando atividades de AL, o que implicaria também o trabalho com atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, dando-lhes, assim, uma possibilidade de enxergarem um propósito concreto para a gramática.

Ao assumir, portanto, 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, conforme exposto em Britto (1997, p. 237):

Assim, no lugar de exercícios artificiais em que o aluno apenas reproduz fragmentos sem sentido de discursos alheios ou identifica elementos de uma frase com base em uma teoria discutível, Geraldi

propõe uma prática pedagógica centrada no tripé produção de textos, leitura de textos e análise linguísticas.

Igualmente, as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna – DCE /LEM – do Estado do Paraná (2008, p.57), afirmam:

Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas linguísticas descontextualizadas.

Assim, tomando por base Geraldí, vários autores, tais como Perfeito e Cecílio (2005), Neves (2002), Costa Val (2002), dentre outros, também propõem que a AL seja trabalhada a partir da leitura e/ou produção escrita, levando-se em consideração o aspecto sociinteracionista da linguagem, de modo a tornar-se atividade significativa para o aluno.

[...] Há que se considerar um esquema de interação verbal mais rico – digamos assim – e mais real do que aqueles que tratam dos componentes desvinculados, que entram no circuito apenas como peças de uma máquina de codificar ou decodificar. Fala-se, aí, de uma situação interativa, porque é em interação que se usa a linguagem, nela é que se fala [...] (NEVES, 2002, p. 4).

[...] vemos o texto como unidade de estudo, por meio do qual se realizam atividades interativas de produção e recepção de sentidos. Em consequência, tanto no processo de produção do texto, quanto no de sua recepção, o trabalho de análise linguística é primordial [...] (PERFEITO; CECÍLIO, 2005, p. 86).

[...] Por isso acredito que, antes da conceituação e da análise gramatical, os recursos linguísticos cujo emprego e compreensão se quer ensinar devem ser motivo de utilização intencional, observação deliberada, reflexão pessoal e interessada, descoberta por parte dos alunos. Entendo que as atividades de ensino-aprendizagem devem permitir ao aluno, primeiro, conviver com os recursos linguísticos, atentando deliberadamente para seu uso e seus efeitos de sentidos nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve; depois, explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu, as regularidades que inferiu; e, ao final, ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida (COSTA VAL, 2002, p.119).

Diante do exposto, nossa proposta é que a AL seja trazida para a sala de aula de língua estrangeira (inglês), por meio de um trabalho com a expressão escrita, em que se proponha desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, via SD, coadunando também com Geraldí (1997), quando propõe uma prática pedagógica centrada no tripé: produção de textos, leitura de textos e análise linguística.

Sendo assim, 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).

Ainda, é o próprio Bronckart (2012) que, ao fazer uma breve discussão a respeito do ensino de gramática, faz críticas ao seu ensino tradicional: “De forma geral, a utilidade dos conhecimentos gramaticais tradicionais para o desenvolvimento da maestria textual não pôde ser demonstrada até hoje” (BRONCKART, 2012, p. 85). O pesquisador, ao continuar sua explanação sobre o ensino da gramática, afirma que, embora tenha havido inovações quanto à maneira de conduzir esse ensino, ainda não se conseguiu uma articulação entre “[...] as noções construídas no quadro do ensino gramatical-frasal com as noções emprestadas das ciências dos textos [...]” (BRONCKART, 2012, p. 85) que fosse suficientemente eficaz e modificadora das práticas didáticas que vêm se perpetuando.

Como forma de propor uma tentativa de mudança desse *status quo* quanto ao ensino de gramática, o autor apresenta uma proposição que, a nosso ver, muito se assemelha à proposta que defendemos e que se vê representada na Figura 23. Lançando mão da palavra *compromisso*, Bronckart (2012, p. 88) propõe que

[...] o ensino da língua só pode evoluir na direção de um **compromisso** e, no caso, desdobrando-se em dois eixos paralelos. De um lado, com base em um corpus de frases ou de enunciados selecionados, a realização de atividades de inferência e codificação que levem a um domínio das principais noções e regras do sistema da língua. [...] De outro lado e simultaneamente, com base em um corpus de textos empíricos, também selecionados, a realização de atividades de sensibilização às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo, levando-se, localmente, à conceitualização de algumas regras de planificação e de textualização (Grifo do autor).

Parece-nos, portanto, que ao envolvermos o trabalho com a gramática teórica e, por conseguinte, com atividades metalinguísticas, a partir do trabalho com as atividades linguísticas e epilinguísticas realizadas com e nos textos (tanto os de

referência quanto os dos próprios alunos), estamos propiciando esse desdobramento do ensino de línguas em dois eixos. Contudo, diríamos que são dois eixos que não se sobrepõem, mas sim que se complementam e se alimentam, no sentido de um favorecer e propiciar o trabalho com o outro.

Chamou-nos a atenção o destaque dado à palavra *compromisso*, a qual também destacamos, pois essa possível mudança exige compromisso com a vontade de mudar. Ou seja, envolve um (re)pensar de conceitos, de atitudes didático-pedagógicas por parte dos professores, adequações que extrapolam o nível de atuação do professor, como, por exemplo, um material didático adequado, formação continuada, contínua e coerente, um (re)pensar sobre a organização curricular, enfim, compromissos.

Nesse sentido, retomamos as discussões feitas por nós no Capítulo 1 desta Dissertação, quando apresentamos a única pesquisa de Mestrado, encontrada por nós, a se debruçar sobre o ensino da gramática no ensino de língua estrangeira no contexto da Educação Básica da escola pública. Consideramos, portanto, que a esse *compromisso* do qual fala Bronckart, significa também associar a necessidade de que mais pesquisas se voltem para essa temática, com vistas a, de fato, começarmos a empreender esforços para que mudanças ocorram no chão da sala de aula.

Ao apresentarmos a pesquisa de Terrugi (2011), a consideramos como uma ação que se volta a um compromisso com a mudança. Pautando-se por uma concepção de ensino de gramática como habilidade, Terrugi (2011) fundamenta-se teoricamente em Larsen-Freeman, autora que também questiona o ensino de gramática de forma tradicional: “A gramática se volta à forma e uma maneira de ensinar forma é dar regras aos alunos; no entanto, a gramática é muito mais do que a forma, e seu ensino está mal servido se aos alunos são dadas regras simplesmente”<sup>57</sup> (LARSEN-FREEMAN, 1991, p.51).

De acordo com Larsen-Freeman, o interesse dos professores não é que os alunos se abarroteem de regras gramaticais, mas que eles (os alunos) sejam capazes de usar essas regras. Outra consideração apresentada pela pesquisadora refere-se ao fato de que os alunos não aprendem as estruturas de uma língua uma de cada vez, de forma cumulativa.

---

<sup>57</sup> Grammar is about form and one way to teach form is to give students rules; however, grammar is about much more than form, and its teaching is ill served if students are simply given rules.

Contudo, parece-nos que, apesar de partir da mesma concepção de que o ensino da regra pela regra não conduz a aprendizagens de fato significativas, ainda temos nessa proposta de gramática como habilidade um ensino que promove o trabalho com a gramática desvinculada das necessidades trazidas pelos textos, seja por meio da leitura ou da escrita. Constitui-se, portanto, em um passo que visa a suplantar o ensino de gramática tradicional, não chegando, contudo, a se constituir em um trabalho de AL, conforme discutido por nós.

Tendo, pois, a clareza de que a proposta de ensino de gramática discutida por nós não se constitui no chamado ensino contextualizado de gramática, mas em um ensino em que a AL se dá por meio da expressão escrita, passamos à próxima Seção, cujo objetivo é discutir o processo de escrita e reescrita a partir das concepções teórico-metodológicas do ISD.

## 2.5 A ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS

As discussões apresentadas até o momento têm intencionado se articular no sentido de demonstrar que o ensino de línguas estrangeiras – inglês –, com base em gêneros, via SD, pode se configurar em um potencial caminho para um ensino que articule de forma mais coesa e coerente os conteúdos científicos e o agir social. Pode promover, ainda, que a expressão escrita (compreensão e produção) esteja presente em sala de aula de uma maneira significativa para os alunos, permitindo-lhes agir por meio da linguagem, além de aprender sobre a linguagem. Em nosso caso específico, a discussão procura demonstrar como esse agir pode ocorrer por meio da escrita, uma vez que a SD se propõe a organizar um trabalho com foco nessa modalidade de ensino.

Dessa forma, o objetivo desta Seção é propor reflexões sobre o trabalho da escrita nas aulas de Língua Estrangeira da Educação Básica, à luz do construto teórico-metodológico do ISD.

Para tanto, fazemos uma breve introdução acerca do surgimento da escrita, de modo a evidenciar sua importância, principalmente, no contexto escolar – foco de nosso estudo. Passamos, a seguir, a tratar do processo de escrita com base em gêneros, via SD, chegando aos possíveis caminhos para que a revisão e a reescrita ocorram.

Finalmente, procuramos estabelecer relações entre todo esse processo que se volta para o trabalho com a escrita e o trabalho com a análise linguística.

### 2.5.1 A Escrita na História da Humanidade

A escrita, surgida há cerca de seis mil anos, em decorrência da necessidade de se organizar a sociedade, tem representado, ao longo de todo esse tempo, a possibilidade de acúmulo do conhecimento humano, visto que, antes de seu surgimento, a oralidade era a única responsável por passar esse conhecimento de geração a geração (HORCADES, 2007), o que dificultava a manutenção dos saberes humanos.

De acordo com Horcades (2007), a forma de escrita mais antiga encontrada são as plaquetas de barro do templo da cidade de Uruk, feitas por volta de seis mil anos atrás. Havia também a escrita cuneiforme dos sumérios, os hieróglifos e os pictogramas egípcios, os quais, devido ao grande número de caracteres dos alfabetos dessa época, eram restritos a uma pequena parte da população – nobres, sacerdotes, escribas. Horcades (2007) esclarece que por volta de 2000 a. C. havia, aproximadamente, quatro tipos de escrita mais importantes no Oriente Médio: a escrita pictográfica dos hititas, os hieróglifos, a escrita de Micenas e a cuneiforme dos sumérios. Mais tarde, por volta de 1.500 a. C., na Terra de Canaã, surgiu um alfabeto mais simples, contendo 25 ou 30 caracteres e que combinavam elementos das quatro principais escritas já mencionadas. Em 1.000 a. C., esse alfabeto sofreu ainda mais modificações, passando a ter 22 caracteres, constituindo o alfabeto fenício, o qual foi levado por seu povo à Grécia, onde foi transformado no grego arcaico. As mudanças foram se sucedendo até chegarmos ao alfabeto latino.

De acordo com Swerolow (1999 apud BEATO-CANATO, 2008, p. 37):

[...] a invenção do alfabeto mudou a forma de pensar das pessoas, bastando para confirmá-la o fato de que tanto a ciência teórica quanto a lógica formal e o conceito de tempo como uma linha reta, movendo-se do passado para o futuro, vieram de sociedades que dispunham de alfabetos.

A escrita foi, de acordo com o referido autor, a invenção com maior impacto na sociedade, tendo sido utilizada ao longo desses anos com diversas finalidades. Por exemplo, para a manutenção e imposição religiosa, com fins econômicos e

administrativos, para realizar anotações históricas, chegando à literatura (BEATO-CANATO, 2008).

De acordo com (BEATO-CANATO, 2008), o desenvolvimento de novas tecnologias – a invenção do papel, da caneta mecânica, do telegrama, da máquina de escrever – trouxe novas características à escrita, expandindo sua abrangência. Tendo sido a invenção da imprensa e, posteriormente, “a revolução do processador do computador, os responsáveis pela expansão da escrita e pela mudança na relação entre os homens e a informação” (KAPLAN, 1986 apud BEATO-CANATO, 2008, p. 37).

Esse breve percurso histórico da escrita demonstra que sua presença tem acompanhado a humanidade desde muito tempo, representando sua importância e seu poder na manutenção da cultura, na organização da sociedade, na preservação da história, enfim, na existência do próprio ser humano como ser social. Isso nos faz retomar a concepção de texto para o ISD, segundo a qual “textos são produtos da atividade humana e, como tais [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” (BRONCKART, 2012, p. 72). Ao tratar da importância e da função da escrita, Bazerman (2011, p. 11) assevera:

Além do mais, a escrita está profundamente associada a valores de originalidade, personalidade, individualidade – com razão, porque nos fornece os meios pelos quais deixamos traços de nossa existência, nossas condições de vida, nossos pensamentos, nossas ações e nossas intenções. Ainda mais, a escrita fornece-nos os meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e para cooperar.

Dada, portanto, a importância da escrita em um contexto social mais amplo, defendemos que essa mesma atividade deve estar presente no contexto escolar. Contudo, de uma forma significativa, e representativa das atividades humanas. Compreendemos que é preciso extrapolar a visão de escrita como um produto que se destina a verificar apenas a correção gramatical ou, às vezes, nem isso, pois em muitos contextos escolares, a escrita visa apenas a realização de uma tarefa com vistas a cumprir uma determinação docente e, portanto, a receber uma nota que, ao final, pouco ou nada representa.

Diante dessa constatação, passamos à discussão sobre o papel da escrita no contexto escolar, trazendo as contribuições de pesquisadores que têm se

debruçado sobre essas discussões, tais como Bazerman (2011), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Bronckart (2010), Pasquier e Dolz (1996), além de autores que tratam, especificamente, da importância da escrita no contexto de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, a saber, Cristovão e Torres (2006), Beato-Canato (2008, 2009), Denardi (2009), Ferrarini (2009).

### 2.5.2 A Escrita no Contexto Escolar

Bazerman (2011) afirma que a escrita é imbuída de agência, levando, portanto, à reflexão de que, na escola, essa agência da escrita deve propiciar que os alunos sejam vistos como agentes sociais, que escrevem para realizar coisas em um mundo de mudança. Contudo, paradoxalmente a esse pressuposto de que a escola deve fornecer as ferramentas do e para o agir, fazendo emergir essa agência por meio da escrita, Bazerman (2011) discute dois pontos que acabam por impedir ou minimizar esse poder de agência da escrita. O primeiro refere-se à “abstração das ferramentas da escrita das suas condições de uso” (BAZERMAN, 2011, p. 13), ou seja, as atividades de escrita da escola parecem se restringir às quatro paredes de uma sala de aula. Uma das críticas ao ensino da escrita na escola é a de que, muitas vezes, os textos escolares são escritos sem relação com o contexto social em que essa escola, e conseqüentemente, seus alunos se inserem, levando esses alunos a acreditarem que a escrita se presta somente a situações didáticas. O segundo ponto trata “das tradições e ferramentas que apresentamos aos alunos” (BAZERMAN, 2011, p. 13), as quais vêm se perpetuando ao longo da história da escrita na escola, colaborando para que o aluno se enxergue apenas como um reproduzidor de discursos alheios, sem espaço para a construção de textos que representem significativamente suas opiniões, suas ações como agentes sociais que de fato são. Diante desse quadro, não é raro nos depararmos com alunos que, mesmo tendo passado 13 anos nos bancos escolares (o que compreende o Ensino Fundamental e Médio), afirmam que não sabem escrever e, de fato, em muitos casos, não sabem mesmo.

Não que o ato de escrever seja uma tarefa fácil ou que demande um “dom” restrito a alguns poucos, ou ainda que, para escrever bem, basta ler muito. Ao contrário, nosso entendimento do que seja a escrita pauta-se em Bazerman (2011, p.33):

Aprender a escrever é um trabalho duro, que requer o domínio de problemas de escrita cada vez mais difíceis, de modo que, se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com os quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar.

Ruiz (2013), ao tratar dos problemas que envolvem a correção dos textos dos alunos na escola, apresenta posicionamento semelhante ao de Bazerman (2011) quanto aos espaços e às atividades que a escola vem proporcionando a seus alunos no que se refere à escrita:

O modo como o aluno tem tradicionalmente sido tratado na escola [...] revela não a presença de um sujeito, autor, que passa pela experiência de constituir-se como locutor. Ao contrário, revela um aluno que joga o jogo da linguagem à maneira de quem meramente cobre as próprias “faltas”, denunciadas pelo “cartão amarelo”, sempre a postos, do juiz-professor. De falta em falta e de cobrança em cobrança, sobra-lhe pouco tempo para as “grandes jogadas”. Com a atenção nas técnicas de pequenos lances, como atuar no campo e jogar o grande jogo? (RUIZ, 2013, p. 179)

É preciso que a escola institua, portanto, práticas sistematizadas de ensino da escrita, pois uma vez que os alunos se envolvam de forma comprometida e significativa em processos de produção escrita, “eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva.” (BAZERMAN, 2011, p. 33).

Assim como Bazerman (2011), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) discutem sobre o papel da escola quanto à escrita:

A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino de línguas. [...] Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 13).

Bronckart (2010), ao falar sobre as reformas ocorridas no ensino de língua materna nos países francófonos, discute também sobre a necessidade de uma renovação do ensino da produção escrita e apresenta dois objetivos centrais dessas reformas. O primeiro refere-se a uma diversificação dos textos a serem trabalhados em sala de aula, uma vez que os programas escolares

visavam, essencialmente, ao domínio de alguns textos de caráter narrativo (com modelos oriundos da literatura, que davam lugar a atividades de redação) ou de caráter argumentativo (com modelos

oriundos da filosofia, que davam lugar a atividades de dissertação) (BRONCKART, 2010, p.167).

Essa busca por uma diversificação de textos remete-nos à introdução de novos e diferentes gêneros textuais nos programas escolares. Contudo, de acordo com Bronckart (2010), apenas aumentar esse rol de diferentes gêneros não seria suficiente, seria preciso ter clareza sobre o que e como abordar o ensino a partir desses textos, surgindo, então, o segundo objetivo das reformas mencionadas pelo referido pesquisador: “conceber um ensino sistemático e racional das principais regras que organizam todos os textos, qualquer que seja o gênero ao qual pertençam, o que implicava que se dispusesse de uma teoria geral da arquitetura dos textos.” (BRONCKART, 2010, p.167).

Além da preocupação em relação a uma teoria geral da arquitetura dos textos, Bronckart (2010) trata da autonomia da didática em relação às teorias, deixando claro sua rejeição ao aplicacionismo, levando-nos aos princípios que tratam da transposição didática, os quais já foram expostos por nós anteriormente. Princípios esses que, de acordo com a perspectiva teórica adotada em nossa Dissertação, nos levam à elaboração de SD para o trabalho com textos orais e escritos. Para Bronckart (2010, p. 172), “A finalidade geral das sequências é o domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de textos, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa”.

Chegamos, portanto, aos gêneros textuais como possibilitadores de práticas sistematizadas de ensino da escrita.

### 2.5.3 Os Gêneros Textuais e o Ensino da Escrita

Conforme já discutimos, são as atividades/ações gerais que motivam as atividades/ações languageiras, as quais, por sua vez, se materializam por meio de gêneros textuais, que nos remetem aos textos, no caso específico de nossa pesquisa, aos textos escritos.

Schneuwly e Dolz (2010), como mencionado, consideram os gêneros como megainstrumentos que fornecem suporte para a atividade nas situações de comunicação, assim como servem como referência para os aprendizes. Bazerman

(2011), assumindo também uma concepção de gênero para além de um constructo formal, apresenta a seguinte definição para os gêneros:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN, 2011, p. 23).

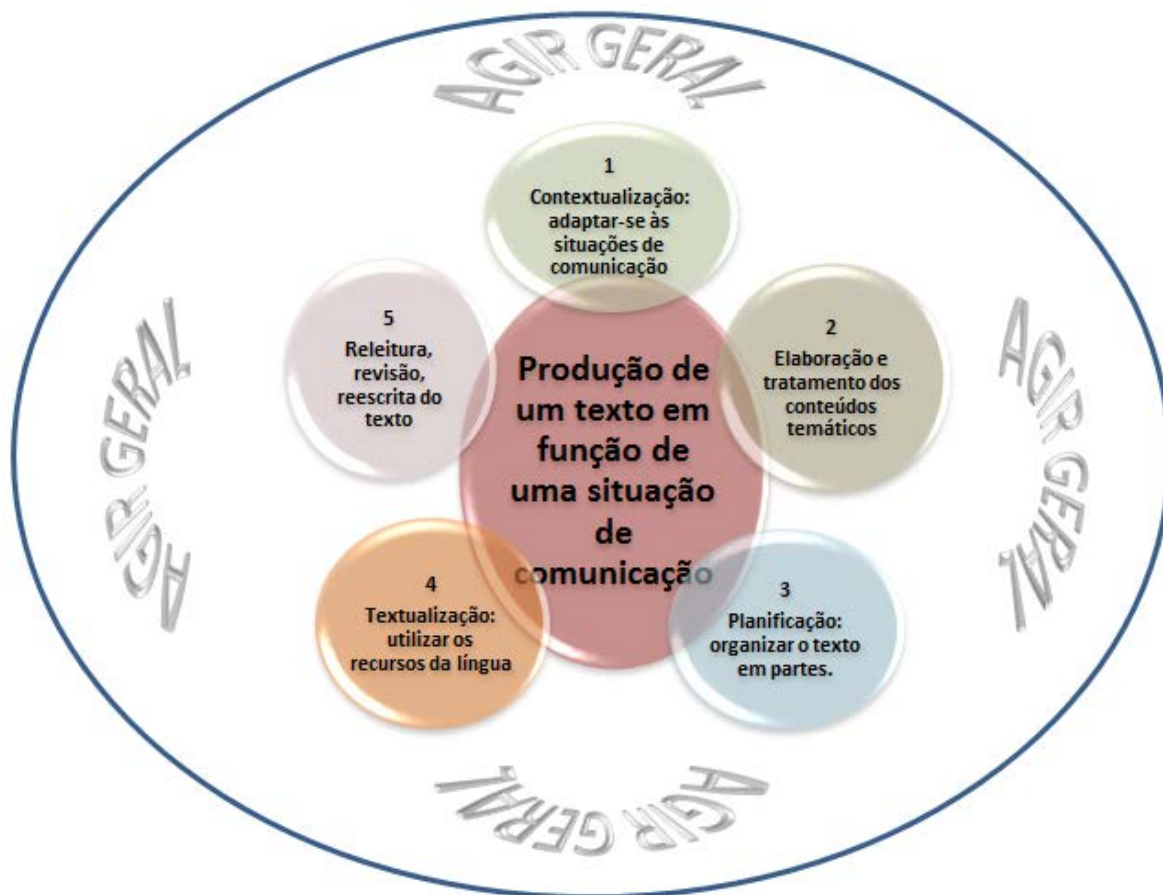
Não nos restam dúvidas, diante de todas as considerações já apresentadas por nós ao longo desta Dissertação, que a abordagem de ensino por meio de gêneros pode vir a trazer contribuições muito positivas para o ensino, especialmente ao ensino da escrita. Contudo, também temos a certeza de que os gêneros sempre estiveram presentes nas aulas de línguas, visto que não vemos a possibilidade de um ensino que se volte para a leitura, oralidade, escrita sem que para isso se lance mão de um texto, o qual nos leva, certamente, a um gênero. A questão, portanto, reside em como se propõe o trabalho com esses gêneros.

Especificamente em relação à escrita, Bazerman (2011, p. 19) assevera que “toda discussão do ensino da escrita que aponta para uma tradição e invoca conceitos, como imitação, influência, gênero, forma ou intertextualidade, flerta com o perigo de obscurecer a agência”. Ao concordarmos com Bazerman (2011), assumimos que ao trazermos os gêneros para a sala de aula, a preocupação não deve recair somente nas formas de organização textual, mas também em formas de ação, pois, dessa forma, os alunos “verão a escrita como meio de agência em um mundo que está perto o bastante para observar, mas grande o bastante para ampliar sua visão.” (BAZERMAN, 2011, p. 19).

Coadunando, também, com as colocações anteriormente apresentadas quanto à preocupação referente ao ensino da escrita na escola por meio dos gêneros textuais, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) discorrem sobre as cinco principais operações da produção textual. De acordo com os autores, cada uma dessas operações “se refere a uma situação de comunicação que guia a escolha de uma base de orientação para a produção de um gênero textual de referência” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 24). A fim de destacar a necessidade de haver uma situação de comunicação claramente estabelecida com os alunos, inserimos na figura o termo “agir geral”, demonstrando ser esse agir o elemento que

guiará as atividades em sala de aula. A Figura 24 apresenta as cinco operações propostas pelos referidos autores:

**Figura 24** – As operações da produção textual



Fonte: a autora, com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 25).

A primeira operação, conforme indicado na Figura 24, consiste na contextualização, ou seja, na interpretação da situação de comunicação, a fim de se produzir um texto coerente com tal situação.

A segunda operação refere-se ao desenvolvimento dos conteúdos temáticos em relação ao gênero e às ações de linguagem e praxeológicas pretendidas. É nessa operação que a progressão temática do texto deve ser desenvolvida.

A terceira operação, referente à planificação, envolve a organização do texto em partes. De acordo com os autores, um texto é uma sequência que apresenta uma organização em que as partes são, ao mesmo tempo, separadas e articuladas.

Textualização é a quarta operação. Refere-se ao conjunto de marcas linguísticas que constituirão o texto, operando no nível da segmentação, da conexão

e da coesão nominal e verbal. No nível da conexão e da segmentação encontram-se os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais. A coesão, garantida por um conjunto de marcadores coesivos, tais como pronomes, tempos verbais, mecanismos de retomada anafórica, assegura as relações entre as frases, promovendo a progressão do texto.

Finalmente, a quinta operação envolve a releitura, a revisão e reescrita dos textos, durante a produção ou após um esboço, implicando o “retorno do produtor a seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo.” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 27).

Além dessas cinco operações, os pesquisadores propõem o que denominam “dimensões transversais à produção escrita”, referindo-se às operações de lexicalização, sintagmatização, ortografia e componentes gráficos:

- a) lexicalização – vocabulário e criação de novas palavras. Os autores advertem que o vocabulário selecionado pelo agente-produtor de um texto pode não ser coerente com a situação de comunicação, com o contexto linguístico ou com o gênero utilizado.
- b) sintagmatização – refere-se ao nível da sintaxe, às construções e relações entre os componentes da frase. De acordo com os teóricos, “Às vezes, as dificuldades limitam-se à ordem das palavras e às relações entre as palavras [...]” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 28).
- c) ortografia – trata dos componentes ortográficos em relação aos aspectos da norma ortográfica.
- d) componentes gráficos – relacionam-se à “configuração geral do texto escrito, à disposição espacial, à paginação e à repartição dos blocos no texto” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 29).

Entendemos que as cinco operações bem como as dimensões transversais apresentadas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) são contempladas no procedimento SD, contribuindo para tornar a produção escrita um processo e não um produto a ser “entregue” somente ao final de uma unidade de estudo.

Assim, temos que a contextualização ocorre no primeiro momento da SD, quando se apresenta a situação, o projeto de classe ao aluno, bem como durante a produção inicial. Além disso, durante toda a SD, a contextualização acaba também sendo retomada, visto que o contexto de produção (seja oral ou escrito) permeia

todo o material. Durante os módulos, vários serão os enfoques, a depender das necessidades apresentadas pelos alunos. Contudo, sem dúvida, haverá questões voltadas para o tratamento do conteúdo temático, da planificação, da textualização, bem como para a releitura/revisão/reescrita, visto que essas três últimas atividades não poderão ocorrer somente ao final da SD. Chegando ao momento da produção final, haverá uma nova possibilidade de releitura/revisão/reescrita, a depender, também, das necessidades apresentadas pelos alunos. Contudo, apesar de termos relacionado cada operação da produção textual às etapas da SD, entendemos esses momentos da operação da produção textual entrelaçados por defender que eles não se dão de forma isolada ao longo da SD, ao contrário, eles se interligam de modo a subsidiar o aluno em seu trabalho de produção escrita.

Por sua vez, as dimensões transversais apontadas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) subjazem às cinco operações da produção textual e podem estar presentes em todas as etapas da SD, favorecendo um trabalho em espiral, bem como o trabalho de análise linguística, conforme discutimos na Seção 2.4 deste Capítulo.

Esclarecida a concepção de escrita que permeia nosso trabalho, passamos a tecer considerações acerca das atividades voltadas para a reescrita.

#### 2.5.4 Possíveis Caminhos para a Revisão e Reescrita

Pasquier e Dolz (1996), ao tratar das opções de ensino-aprendizagem para o trabalho com a escrita, apresentam dez pontos a serem observados para a condução desse processo. Dentre esses pontos, destacamos dois deles, os quais se voltam mais diretamente aos momentos de revisão e reescrita dos textos. O primeiro refere-se às atividades de revisão e reescrita, contrapondo-se a uma visão de correção estritamente normativa. O segundo, voltado para a regulação externa e interna, opõe-se à regulação feita exclusivamente pelo professor.

De acordo com os autores, assim como é possível um ensino sistematizado da escrita, também é possível aprender a realizar a releitura, a revisão e a reescrita de um texto, dentro de um processo de produção escrita. Na verdade, a revisão e a reescrita são constitutivas da escrita. Pasquier e Dolz (1996, p. 8) afirmam: “[...] a revisão constitui um dos momentos fortes da aprendizagem da produção de um texto”. Contudo, a revisão e a reescrita não devem se ater a uma higienização do

texto, em que se levem em conta apenas adequações linguísticas, mas devem, também, levar em conta as escolhas que o aprendiz faz em termos de organização, linguagem e conteúdo que sejam compatíveis com o gênero em estudo (CRISTOVÃO; TORRES, 2006).

Como forma, portanto, de propiciar que as atividades de revisão e reescrita ocorram, podemos mencionar o que os supracitados pesquisadores denominam de regulação interna e externa, que consistem em propiciar que o aluno, na situação de produtor de um texto, assuma um ponto de vista crítico sobre a sua própria atividade, a fim de controlar o conjunto de problemas que seu texto escrito pode apresentar (PASQUIER; DOLZ, 1996). Para tanto, a utilização de instrumentos didáticos pelo professor pode colaborar na manutenção desse processo. Dentre esses instrumentos didáticos, estão as listas de controle ou listas de constatação, as quais, além de possibilitar a regulação externa, podem, “progressivamente, converter-se em um instrumento de regulação interna à medida que o aluno passa a controlar as habilidades necessárias à produção de um gênero textual e não precisa mais do apoio exterior da lista de controle.” (CRISTOVÃO; TORRES, 2006, p. 46). Beato-Canato (2009) assim como Cristovão e Torres (2006) mencionam a importância de os próprios alunos elaborarem a lista e constatação, de modo a envolvê-los mais efetiva e conscientemente nesse processo de revisão e reescrita. Contribuindo com essa discussão, Gonçalves (2007, p. 117) esclarece que:

[...] de acordo com Schneuwly (1993) “a lista de constatação pode ser ilustrada por trechos dos textos dos estudantes, pode ser formulada pelos próprios estudantes, pode ser uma grande lista de controle efetuada pela classe como um todo, ou, em outro caso, pode ser elaborada pelo professor.

Em nosso caso, a SD já apresentava, em sua última seção, uma lista de constatação previamente organizada por seus elaboradores. Mas, além desse recurso, durante a implementação, outra lista de constatação também foi utilizada durante o trabalho com a produção inicial. Contudo, também, nesse momento, a lista foi elaborada pela professora, não havendo a participação dos alunos, conforme defendido por Beato-Canato (2009) e Cristovão e Torres (2006).

Gonçalves (2007), ao tratar do processo de reescrita de textos, o faz mediante o que ele denomina de *correção interativa via lista de controle*: processo dialógico que possibilita ao professor intervir sobre o gênero produzido, construindo uma (res)significação para o texto do aluno.

Além da lista de constatação, a qual se relaciona diretamente ao procedimento SD, trazemos também a correção indicativa, a correção resolutive, classificatória e textual-interativa (RUIZ, 2013) como possíveis formas de promover a reescrita.

A correção indicativa consiste nas marcações que o professor faz junto à margem do texto do aluno. Marcações essas que configuram-se em correções ocasionais voltadas mais para problemas ortográficos e lexicais. Na classificatória, o professor geralmente propõe ao aluno que corrija sozinho seu erro mediante a utilização “de um certo conjunto de símbolos (normalmente letras ou abreviações), escritos em geral à margem do texto, para classificar o tipo de problema encontrado. [...] Além de letras, usam-se também outros sinais [...]” (RUIZ, 2013, p. 45). Por fim, a correção resolutive acontece quando o professor corrige todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros do texto do aluno. Ruiz (2013, p. 41) ressalta que “a resolutive é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto [...]”.

Ruiz (2013), com base em Serafini (1989), discute sobre essas três primeiras possibilidades de intervenções no texto do aluno, por parte do professor. Ao tratar das intervenções indicativa, resolutive e classificatória, Ruiz (2013) menciona que, em sua pesquisa de Doutorado<sup>58</sup>, as correções indicativa e classificatória foram as mais encontradas.

Além dessas três categorias, a pesquisadora acrescenta em seu estudo uma quarta categoria, a qual ela denomina de textual-interativa. De acordo com Ruiz (2013, p. 174), essa correção consiste em

[...] “bilhetes”, por meio dos quais se estabelece uma interlocução não codificada com o aluno, resolvendo-se, indicando-se e/ou classificando-se os problemas do texto, ou, ainda atentando-se para a própria tarefa de revisão do aluno e/ou o próprio trabalho de correção do professor.

De acordo com a pesquisadora, esses bilhetes são comentários mais longos, geralmente, feitos ao final do texto do aluno.

Diante dessas quatro possibilidades apresentadas, a autora conclui que a correção resolutive apresenta caráter monológico, instaurando uma relação assimétrica entre professor e aluno. Ao passo que as correções indicativa,

---

<sup>58</sup> A tese “Como se corrige redação na escola” (1998) tem o foco voltado para o trabalho de escrita/reescrita em aulas de Língua Portuguesa.

classificatória e textual-interativa são de natureza dialógica, uma vez que possibilitam uma relação de simetria entre professor e aluno, na qual

[...] tanto professor como aluno são detentores do saber sobre o texto, acabam gerando outro tipo de revisão: alterações bem ou malsucedidas (tendo em vista o grau de estranhamento que criam em termos de recepção), que revelam, contudo, uma tentativa do aluno de rever seu discurso, assumindo-se como autor (RUIZ, 2013, p. 175).

Diante das considerações expostas até o momento, consideramos que, em nosso trabalho de implementação da SD, houve uma mescla de intervenções por parte da professora, com vistas a levar os alunos ao trabalho de revisão e reescrita. Conforme veremos no Capítulo destinado à análise dos dados, ocorreu o uso da lista de constatação, já que todo o trabalho em sala de aula embasava-se no ensino de gêneros via SD. Além da lista de constatação, houve, também, interferências da professora, via bilhetes interativos e via correção classificatória. Foram momentos em que se integraram no processo de reescrita.

Para fecharmos essas discussões em torno do trabalho com a escrita, trazemos as pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado que se voltaram para esse estudo com o foco no ensino de língua estrangeira – inglês – no contexto da Educação Básica.

Conforme já comentado na Introdução desta Dissertação, há a necessidade de que mais pesquisas sejam realizadas com o intuito de lançar um olhar para o trabalho com a escrita em língua estrangeira nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas públicas. Uma das poucas pesquisas que encontramos com essas características, conforme já explicitado, foi a Dissertação de Leite (2012), a qual apresentou resultados positivos quando envolveu os alunos em um processo de escrita em que eles se colocaram como agentes. Tal processo se efetivou em sala de aula mediante o trabalho com Unidades Didáticas, as quais são definidas por Zabala (1996, p. 179 apud LEITE, 2012, p.46) como “um conjunto ordenado de atividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo concreto”, as quais podem ser organizadas a partir de um único conteúdo ou como projetos. O trabalho de Leite (2012) realizou-se mediante um projeto que consistia em integrar as atividades regulares das aulas à criação de um blog onde essas atividades seriam publicadas. Não considerando as diferenças teórico-metodológicas entre a pesquisa de Leite (2012) e as defendidas por nós,

nesta Dissertação, avaliamos como sendo de grande importância os resultados obtidos pela referida pesquisadora, segundo a qual

Por meio das atividades propostas pela UD, os alunos tiveram a oportunidade de se expressar e de interagir com os colegas. A construção colaborativa do conhecimento acarretou melhora na produção escrita dos alunos em LI (LEITE, 2012, p.6).

Do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, destacamos os trabalhos de Ferrarini (2009), Beato-Canato (2009), Denardi (2009), os quais também se debruçaram nos estudos sobre a prática da escrita em língua estrangeira – Inglês.

A Dissertação de Ferrarini (2009) bem como a Tese de Beato-Canato (2009) voltaram-se para o contexto dos anos finais do Ensino Fundamental e, para realização da pesquisa, ambas elaboraram e implementaram SD com foco no trabalho com a escrita. Os resultados também foram positivos. Além disso, Beato-Canato (2009) adverte para a necessidade de planejamento cuidadoso e superação de desafios ao se propor um ensino de línguas com base em gêneros, via SD, com foco na escrita. Nesse mesmo viés teórico-metodológico, Denardi (2009) se volta a “investigar em que aspectos e até que ponto uma prática intervencionista relacionada ao ensino de escrita pode contribuir no desenvolvimento de professores de Inglês como língua estrangeira como aprendizes e profissionais.” (DENARDI, 2009, p. X). Ademais, nesse contexto de formação de professores, os resultados mostraram-se positivos, de acordo com autora.

Tais pesquisas nos motivam e nos subsidiam na realização de nossa própria pesquisa, por enxergarmos um fio condutor que estabelece uma estreita ligação entre todas elas: a busca por um caminho que traga mais significados ao processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, o que passa pelo trabalho com a escrita.

Com isso, entendemos que nossa pesquisa se diferencia dos já mencionados estudos, ao passo que investiga, também, como a análise linguística pode se efetivar em um ensino com base em gêneros via SD, elaborada com foco na escrita, conforme discutimos a seguir.

#### 2.5.5 Expressão Escrita e Suas Relações Com a Análise Linguística

A nosso ver, o trabalho com a expressão escrita oportuniza um ensino significativo de línguas, no qual o estudo da gramática se dá via AL. Além disso, a interação do aluno com um par mais experiente (seja o professor ou até mesmo

outro colega), de modo a discutir sobre a sua própria produção, pode gerar discussões, argumentações que tratam do texto em si, o que nos leva à possibilidade de realização de atividades linguísticas, epilinguísticas, metalinguísticas, ou seja, a análise linguística propiciando o estudo da gramática de modo significativo para o aluno.

Ainda, a partir das intervenções do professor, podemos chegar à sistematização do uso da língua, ou seja, é o momento em que o professor, vendo as dificuldades/dúvidas dos alunos, a partir dos textos que produziram, trabalha com o ensino sistematizado dos elementos gramaticais, o que pode ser viabilizado, também, por meio da reescrita dos textos, segundo Porto e Perfeito (2012, p. 69):

Nessa perspectiva, os objetivos estabelecidos pelo professor na produção de textos, o modo como intervém no texto do educando e o trabalho de reescrita feito pelo discente, em decorrência de tal intervenção, é um dos fatores determinantes no processo de aquisição da escrita.

Com isso, defendemos que as mesmas discussões apresentadas por Porto e Perfeito (2012) podem ser transpostas para o contexto da aula de Língua Estrangeira, pois acreditamos que as capacidades de linguagem dos alunos podem ser desenvolvidas por meio, não somente da compreensão (leitura), como também da produção (escrita). Assim, após o trabalho de escrita ser feito pelos alunos, de acordo com as orientações trazidas pela SD, cabe ao professor promover a mediação que pode levar à ampliação da aprendizagem por parte desse aluno. Enfatizamos que o trabalho proposto não se encerra quando o aluno entrega ao professor o texto que produziu. Na verdade, a partir desse momento, pode ser iniciado todo um processo muito mais rico e significativo do que os limites propostos por uma SD. Contudo, contrariamente a essa possibilidade de ampliação, de transbordamento do que se propõe em um material didático, seja ele uma SD, um livro didático, uma apostila, enfim, qualquer material, somente terá possibilidades de vir a se efetivar com a mudança de postura do professor, conforme discutido por Ruiz (1998, p.200):

Tal mudança de postura não será possível enquanto o professor ainda se mantiver preso unicamente às questões de norma, de forma, de estrutura, ligadas ao nível do *sistema* lingüístico. Nada de novo ocorrerá no ensino da língua se o professor não começar a se voltar também para o *texto*, o *discurso*, e não começar a tratar o aluno como *outro*, como *interlocutor*. [...]O professor tem que se integrar na situação de produção como co-autor, e não como mero observador. É interagindo realmente com o aluno que ele pode

mudar as coisas no ensino da escrita. E isso não se consegue sem um envolvimento maior com o aluno produtor, sem um compromisso pessoal com o próprio trabalho, sem uma pequena dose de afetividade.

Contudo, em se tratando de escrita/reescrita em língua estrangeira (Inglês), embora tenhamos a plena certeza de que é um caminho muito profícuo a seguir, temos também a certeza e a consciência de que não se trata de um caminho fácil e sereno, levando-se em conta todas as circunstâncias com as quais esse ensino se confronta: grande número de alunos em sala, material didático não adequado para a realização desse trabalho, número insuficiente de aulas por semana, falta de preparo (teórico e, por vezes, linguístico) do corpo docente, as barreiras impostas pelos alunos face ao “diferente”. Tais fatores acabam por não motivar a realização de um trabalho com gêneros textuais com foco na atividade de escrita. Dessa forma, o trabalho com a escrita em língua estrangeira continua sendo visto como uma atividade não possível de ser realizada ou, quando muito, limitada à realização de tarefas descontextualizadas e sem sentido para os alunos, conforme expõe Denardi (2009, p.52)<sup>59</sup>:

No Brasil, o trabalho com a escrita nas aulas de inglês como língua estrangeira merece atenção especial, especialmente nos níveis de ensino fundamental e médio. De acordo com Beato-Canato (2008) nesses níveis a escrita não é, geralmente, enfatizada, e quando isso ocorre, na maioria das vezes, é limitado pelos objetivos de um livro didático, por exemplo, confinado ao estudo de alguns aspectos gramaticais, produção de sentença e tradução. Ferrarini (2006) também afirma que o trabalho com gêneros textuais não é explorado nos livros didáticos, o que torna a atividade de escrever difícil.

Não obstante, o que propomos é justamente demonstrar que o trabalho com a escrita em língua estrangeira é uma possibilidade real, e que a utilização de SD se configura como um caminho possível para isso. E, ainda, que em decorrência de um trabalho voltado para a escrita, podemos trazer para a sala de aula, também, um trabalho diferenciado com as questões gramaticais, com vistas a ultrapassar os modelos até então vigentes em nossas escolas, nos quais segue-se uma lista de

---

<sup>59</sup> In *Brasil*, the work with writing in EFL classes deserves special attention, especially at primary and secondary educational levels. According to Beato-Canato (2008) at these levels writing is not, generally, emphasized, and when it occurs, most times it is limited by the objectives of a didactic book, for example, confined to the study of some grammar aspects, sentence production and translation. Ferrarini (2006) also states that the work with text genres is not explored in didactic books, which makes the activity of writing difficult.

conteúdos gramaticais dispostos em ordem crescente de dificuldade, sem conexão com atividades reais e significativas de expressão escrita.

Encerrando, assim, este Capítulo que se dedicou aos aportes teóricos que embasam nossa pesquisa, passamos, a seguir, ao Capítulo da Metodologia.



### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

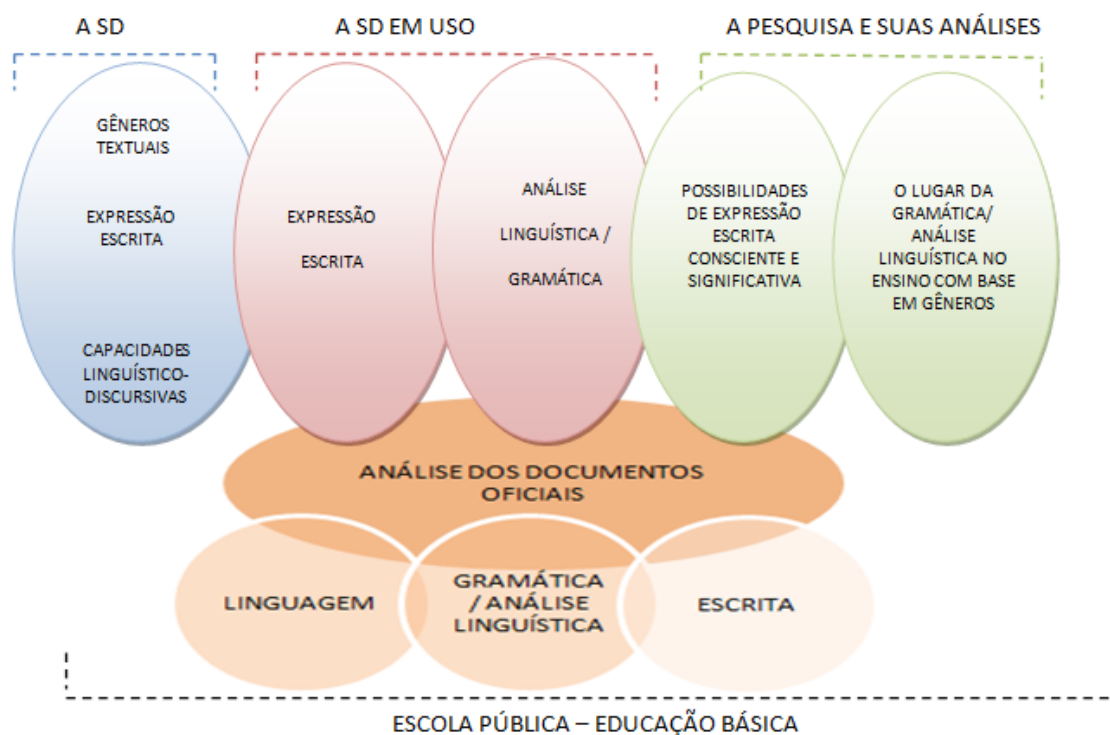
*Não é no silêncio que os homens se fazem,  
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.  
(Paulo Freire)*

Trazemos, neste capítulo, o plano textual global de nossa pesquisa, para, em seguida, tratarmos de sua conceituação. Na sequência, descrevemos os contextos em que os dados foram gerados, assim como os seus participantes. Retomamos também nossos objetivos e apresentamos as perguntas de pesquisa, a fim de contextualizarmos os procedimentos para a análise dos dados.

#### 3.1 PLANO TEXTUAL GLOBAL DA PESQUISA

Iniciamos a explanação acerca da metodologia e da natureza de nossa pesquisa, retomando o seu plano textual global:

**Figura 25** – Plano textual global da pesquisa



Fonte: a autora

Ao organizar nosso estudo em quatro dimensões que se interligam e se complementam, intencionamos traçar um percurso envolvendo a análise dos documentos oficiais norteadores do ensino de língua estrangeira, em nível nacional e estadual, com o intuito de identificar como tais documentos tratam das questões relacionadas à gramática/análise linguística e à escrita.

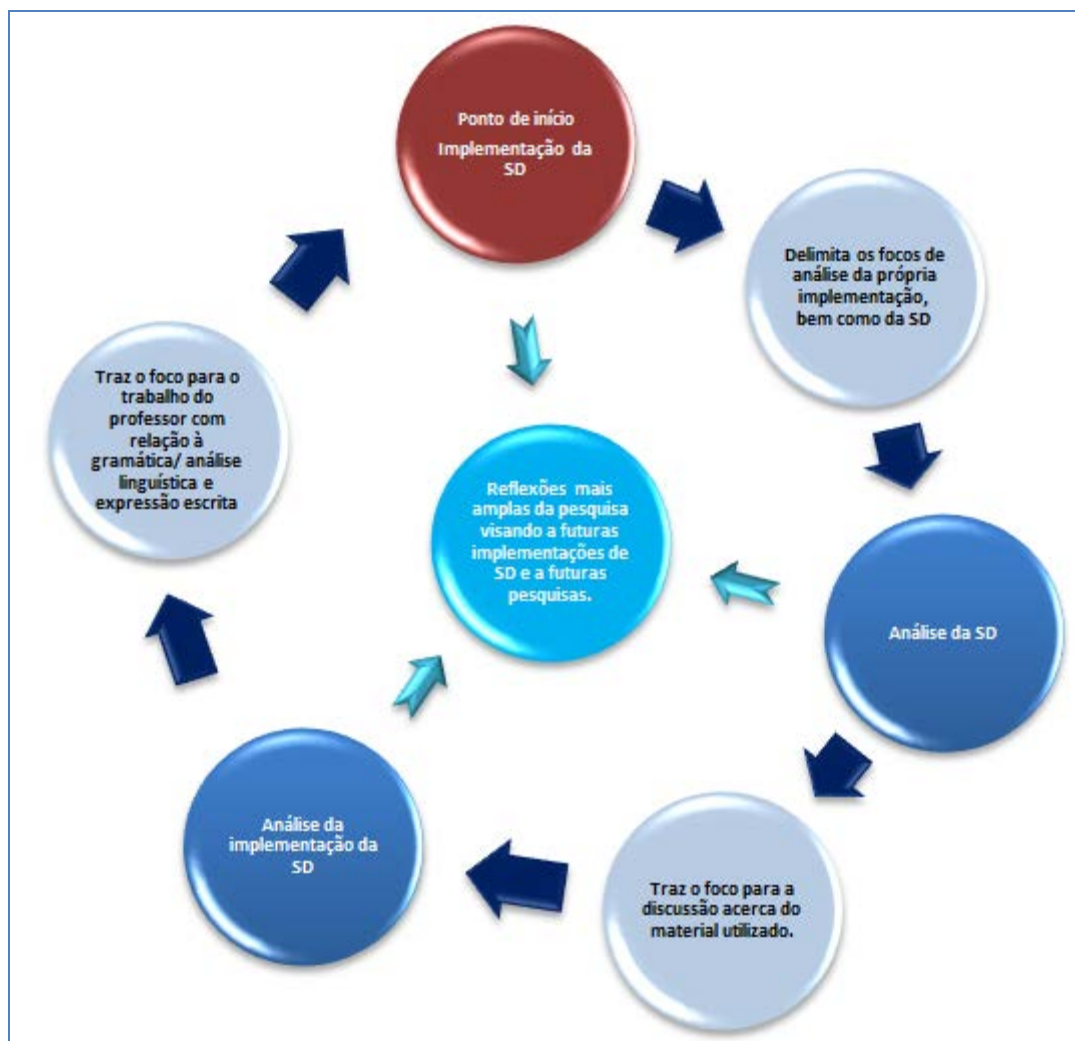
O trabalho envolve, ainda, o estudo de um material produzido em outra circunstância que não a da nossa pesquisa: a SD elaborada por nós com o objetivo de servir como material didático a ser utilizado nas aulas de Inglês ofertadas pelo CELEM, conforme apontamos na introdução desta Dissertação. Esta dimensão da pesquisa consiste, portanto, nas análises que fazemos das atividades que compõem a SD, com o propósito de atingir o seguinte objetivo específico traçado por nós: descrever e analisar a organização da SD, voltando-se para a análise das atividades que apresentam potencial de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, mais especificamente as capacidades linguístico-discursivas.

Contudo, para além de analisar um dado material, nossa pesquisa procura também suscitar reflexões acerca de um terceiro momento, ou seja, o material em uso, em contraste com o material elaborado, apontando para os dois aspectos já mencionados: o modo como a gramática/análise linguística é abordada durante as aulas e o tratamento que se dá à expressão escrita. Com essas análises da terceira dimensão pretendemos chegar a outro objetivo: descrever e analisar o processo de transposição didática da SD com foco nas atividades de gramática/análise linguística e expressão escrita.

Com relação à última dimensão, a qual somente é possível mediante a existência das anteriores, procuramos trazer à pesquisa um novo olhar para o ensino da gramática/análise linguística via expressão escrita. Um novo olhar que vá em busca de reflexões suscitadas no ambiente de sala de aula e que a ela retornem, de modo a contribuir para a consolidação de um ensino de línguas com base em gêneros textuais. Ensino no qual a escrita seja significativa, que leve o aluno a agir socialmente por meio da compreensão e produção textual, no qual a gramática não se dê de forma isolada, mas sim com/no/pelo texto em estudo. Ou seja, que os estudos gramaticais aconteçam via análise linguística.

Com isso, temos o seguinte percurso em nossa pesquisa:

**Figura 26 – A pesquisa em movimento**



Fonte: a autora.

A Figura 26 apresenta uma organização que pretende demonstrar que a pesquisa não é estática, mas se constrói passo a passo, tomando proporções e levando a caminhos que, por vezes, não são planejados e/ou esperados por parte do pesquisador; principalmente quando se trata de uma pesquisa voltada, também, para a prática de sala de aula. Com o intuito de tornar visível esse movimento detectado por nós, durante a geração de dados, empregamos cores diferentes para identificar os momentos da pesquisa. Selecionamos a cor vermelha para indicar o que, a nosso ver, dá o tom e define os caminhos da pesquisa: ao ministrar as aulas utilizando a SD como material didático, foi possível enxergar ainda mais as nossas limitações, bem como as limitações do próprio material, ou ainda, explorar ricas possibilidades de trabalho em sala de aula a partir do que estava proposto na SD.

Em azul claro, temos os focos de estudo presentes em nosso trabalho, os quais vieram em decorrência, principalmente, da implementação da SD – marcada de vermelho.

Temos os círculos em azul mais escuro, os quais decorrem do ponto inicial (vermelho), bem como dos pontos em azul claro, que intencionam tornar visíveis os movimentos de análise realizados por nós, trazendo as reflexões, mais especificamente, para o ensino de gramática/análise linguística via expressão escrita.

Ao centro, com os pontos em azul escuro e vermelho convergindo para ele, temos o círculo que aponta para todas as reflexões advindas da implementação e das análises, as quais esperamos, possam vir a subsidiar novas pesquisas, bem como o trabalho em sala de aula com a utilização de SD.

Assim, ao passar do *status* de artefato para instrumento<sup>60</sup>, a SD pôde apontar-nos para as questões enfocadas em nossa Dissertação, as quais esperamos possam servir como reflexão para futuros trabalhos.

Retomamos, na sequência, os objetivos que norteiam nossa pesquisa, bem como apresentamos os dados utilizados, os procedimentos de análise e as perguntas que nos inquietam e nos movem a realizar este estudo.

### 3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

A fim de melhor detalharmos a estrutura de nossa pesquisa de Mestrado, apresentamos o Quadro 14, o qual contempla as perguntas de pesquisa, os objetivos, os dados utilizados e os procedimentos de análise.

#### **Quadro 14** – Perguntas e objetivos da pesquisa, dados e procedimentos de análise

<p>Pergunta Geral</p> <p>O procedimento Sequência Didática apresenta possibilidade de se configurar como um instrumento que permite um ensino de gramática/análise linguística articulado com o ensino da expressão escrita (compreensão e produção)?</p>
---

<sup>60</sup> De acordo com Rabardel (1995, 1999 apud STUTZ, 2012, p. 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."

Objetivo Geral			
Investigar como se dá a transposição didática no processo de implementação de uma Sequência Didática, por meio dos gêneros textuais <i>comics</i> , <i>comic strips</i> , <i>political cartoon</i> , abordando as possibilidades de articulação entre o ensino da gramática/análise linguística e de expressão escrita (compreensão e produção) no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa do CELEM.			
PERGUNTAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
I) Quais são as orientações apresentadas pelos documentos oficiais norteadores do ensino de Línguas Estrangeiras, de nível nacional e estadual, quanto ao ensino da gramática/análise linguística e da escrita?	I) Identificar nos documentos oficiais norteadores do ensino de Línguas Estrangeiras, de nível nacional e estadual, o tratamento dado à gramática/análise linguística e à escrita.	Excertos selecionados dos próprios documentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrição do contexto sociointeracional subjacente aos documentos analisados.</li> <li>- Reconhecimento dos SOT<sup>61</sup>: gramática/análise linguística, escrita e linguagem nos documentos.</li> <li>- Identificação da concepção de gramática/análise linguística presente nos documentos, com base nos conceitos de “análise linguística”(GERALDI, 1991, 1997), “gramática de uso, reflexiva e teórica” (TRAVAGLIA, 2000, 2013).</li> <li>- Identificação da concepção de escrita presente nos documentos, com base nos conceitos de Bazerman (2011), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Ruiz (2013).</li> </ul>
II) As atividades da SD apresentam possibilidade de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, mais	II) Descrever e analisar a organização da SD, voltando-se para a análise das atividades que apresentam	SD ( <i>comics</i> , <i>comic strip</i> , <i>political cartoon</i> ).	Análise da SD, considerando: <ul style="list-style-type: none"> <li>- adequação ao Modelo Teórico do Gênero, com foco nos elementos linguístico-discursivos</li> </ul>

<sup>61</sup> SOT – segmentos de orientação temática (BULEA e FRISTALON, 2004)corresponde à categoria de segmento textual em que um novo tema é apresentado.

especificamente as capacidades linguístico-discursivas?	potencial de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, mais especificamente as capacidades linguístico-discursivas.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- descrição do plano textual global;</li> <li>- análise interna – coerência das atividades com os objetivos elencados na SD;</li> <li>- análise externa – análise das capacidades de linguagem com base em Cristovão; Stutz (2011).</li> </ul>
III) Quais adaptações (com foco na gramática/análise linguística e expressão escrita) o professor realiza ou não ao utilizar uma sequência didática como material didático em suas aulas?	III) Descrever e analisar o processo de transposição didática da SD, o qual se dá em dois níveis: no nível do material e no nível do trabalho do professor, com foco nas atividades de gramática/análise linguística via expressão escrita.	Gravação em áudio e vídeo das aulas.  Materiais extras à SD, inseridos pelo professor-sujeito deste estudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação da realização ou não das atividades com enfoque na gramática/análise linguística e expressão escrita propostas na SD.</li> <li>- Descrição do desenvolvimento das atividades realizadas, com enfoque na gramática/análise linguística e expressão escrita, propostas na SD.</li> <li>- Descrição e análise das adaptações realizadas pelo professor, por meio de inserções e/ou omissões de atividades com enfoque na gramática/análise linguística e expressão escrita.</li> <li>- Análise da relação das atividades com os conceitos de gramática/análise linguística, expressão escrita adotados nesta pesquisa.</li> </ul>

Fonte: a autora.

Tendo exposto os nossos objetivos e perguntas de pesquisa, tratamos, a seguir, da natureza da pesquisa.

### 3.3 NATUREZA DA PESQUISA

Ao assumirmos, como base epistemológica fundante para o nosso estudo, os preceitos ontológicos do Interacionismo Sociodiscursivo postulado por Bronckart (2012) e tido como “ciência do humano”, desenvolvemos nosso trabalho de pesquisa partindo do entendimento de que as atividades gerais se constituem na interação social via linguagem, ao mesmo tempo em que as atividades de linguagem são constituídas a partir das atividades gerais. Dessa forma, as ações humanas não podem ser deslocadas do ambiente sócio-histórico-cultural em que se processam.

Partindo desses pressupostos, e nos inserindo no campo das pesquisas em Linguística Aplicada, definimos nosso trabalho como um estudo de cunho qualitativo interpretativista à luz do ISD, envolvendo a pesquisa-ação e análise documental. Com relação à análise documental, Tozoni-Reis (2010, p.31) afirma: “A pesquisa documental tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial etc).”

De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, o que significa dizer que o pesquisador envolve-se em estudos que se dão em seus cenários naturais, com o intuito de trazer à discussão os fenômenos específicos de um cenário também específico, os quais lhe trazem inquietações de ordem teórica e/ou prática e para as quais ele busca respostas. Em nosso caso, o *lócus* em que se deu a geração dos dados – uma sala de aula de 1º ano de CELEM de Língua Inglesa – retrata esse cenário natural e específico para o qual voltamos nosso olhar de pesquisadora que analisa sua própria prática.

Dentro do paradigma da pesquisa qualitativa, nosso estudo assume, portanto, a configuração de pesquisa ação ao nos voltarmos para as análises de nossa própria atuação durante a implementação da SD. Com relação à pesquisa-ação, Moita Lopes (1992, p. 12) comenta:

gostaria de lembrar que talvez a grande tendência hoje seja o chamado movimento do professor pesquisador, em que o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de investigador crítico de sua própria prática. É o que também se chama de pesquisa-ação, que pode ser entendida de dois modos: a) como uma maneira

privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica sobre o seu trabalho.

Ao tratar das pesquisas realizadas em contextos escolares, Bortoni-Ricardo (2008, p.32-33) assevera que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Incluindo-nos neste rol de professores que se voltam a pesquisar sua própria prática, nos situamos também dentro do paradigma crítico, visto que tal paradigma, de acordo com Freitas (2003, p. 3),

[...] tem como finalidade da investigação não apenas o compreender mas principalmente o transformar. No movimento de compreensão identifica o potencial de mudança a partir de atitudes de intervenção. Compreende a realidade como uma construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem, incorporando o conflito. A relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana.

Ainda, ao tratarmos da pesquisa-ação, trazemos ao nosso estudo uma concepção de pesquisa que, aliando a teoria à prática, instaura um processo de investigação com vistas à construção do conhecimento, conforme expõem Miranda e Resende (2006, p. 511):

Reflexão e prática, ação e pensamento, pólos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último.

Com relação ao professor que se coloca como pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008) assinala pontos positivos e também negativos dessa ação. Para a autora, seria um ponto positivo o fato de o professor que se põe pesquisador não se caracterizar apenas como um “recebedor” de teorias e estudos feitos por outras pessoas sobre a sua área de atuação. Esse professor passa a ter a possibilidade de também “produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Por outro lado, a autora chama a atenção para o que ela considera um problema: “[...] como conciliar suas atividades de docência com as atividades de pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008,

p. 46). No entanto, pensamos que isso não pode ser um problema a partir do momento em que o professor organiza e sistematiza sua metodologia de pesquisa. Daí a importância de o professor-pesquisador, assim como qualquer outro pesquisador, estabelecer com clareza todo o seu percurso metodológico, o que inclui definir cuidadosamente os objetivos de seu estudo, bem como os seus instrumentos de geração de dados e análise.

Por essas razões, estabelecemos nossa investigação como uma pesquisa de cunho interpretativista, voltando-nos para a análise e compreensão da atividade docente durante a implementação da SD (pesquisa-ação), assim como para a análise documental, ao nos voltarmos para a análise da SD e dos documentos oficiais norteadores do ensino de língua estrangeira. Ao tratar do paradigma interpretativista, Freitas (2003, p.3) defende que:

O paradigma interpretativista coloca como finalidade da investigação a compreensão e a interpretação, tendo a convicção de que o real não é apreensível mas sim uma construção dos sujeitos que entram em relação com ele. Assim, o que é valorizado na relação do sujeito com o objeto de investigação são as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção de significados que emergem no campo. São produzidas análises indutivas, qualitativas, centradas sobre a diferença. [...] O pesquisador torna-se um produtor da realidade pesquisada pela sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo.

Para Denzin e Lincoln (2000 apud REES, 2008, p.255), “o pesquisador qualitativo, ao escrever os textos da pesquisa, ‘se define como o escritor, como intérprete’, pois ‘as interpretações qualitativas são construídas’”.

Assim, com base tanto na pesquisa-ação, quanto na análise documental, buscamos observar, analisar e melhor compreender as (im)possibilidades de um ensino com base em gêneros por meio do procedimento SD, visto que, de acordo com Denzin e Lincoln (2005), a busca pelo entendimento de nossas inquietações, no escopo da pesquisa qualitativa, ajuda-nos a compreender melhor o que está a nosso alcance.

Passamos, a seguir, para a descrição dos contextos em que nossos dados foram gerados.

### 3.4 GERAÇÃO DOS DADOS

Todos os dados de nossa pesquisa foram gerados a partir de um contexto educacional específico. A SD foi elaborada no período compreendido entre os anos

de 2010 e 2012 para ser utilizada em turmas de 1º ano de Inglês do CELEM. Realizamos a implementação da SD com base nos gêneros *comics*, *comic strip* e *political cartoon*, em uma turma de 1º ano do CELEM, durante o 2º semestre do ano letivo de 2013. Analisamos, na ocasião do desenvolvimento desta pesquisa, os documentos oficiais em vigor, os quais trazem orientações sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e que, direta ou indiretamente, subsidiam o trabalho do CELEM.

Dessa forma, trazemos mais algumas considerações sobre o CELEM do Paraná – contexto mais amplo da pesquisa –, com o intuito de complementar as informações apresentadas na parte introdutória deste trabalho. Em seguida, esclarecemos como se deu o processo de elaboração da SD, chegando ao momento de sua implementação, quando descrevemos os sujeitos participantes da pesquisa, bem como o contexto específico de implementação da SD.

#### 3.4.1 CELEM: Contexto de Elaboração e Implementação da SD

A oferta do CELEM do Paraná nas escolas públicas data do ano de 1986, quando a então Secretária de Estado da Educação – Gilda Poli Rocha Loures –, por meio da Resolução nº. 3.546/86, regulamentou a sua criação na Rede Pública de Ensino. Essa criação veio em decorrência de manifestações de professores de Línguas Estrangeiras, os quais lideravam discussões pelo retorno da oferta da pluralidade linguística nas escolas públicas paranaenses. Mas, anteriormente a isso, o CELEM ofertou suas primeiras turmas no Colégio Estadual do Paraná, conforme mencionado por Chaguri (2010, p. 76):

[...] no final da década de 1970, pelo que pudemos observar anteriormente na reforma da LDB de 1971, muitas das escolas já haviam optado pelo inglês, e, para combater essa insatisfação por parte dos professores, que foi criada pela reforma de ensino, começaram-se a aplicar algumas soluções que pudessem amenizar e/ou solucionar a situação em que se encontrava a LE em meio aos acontecimentos que ocorriam no país. Assim, em 1982 foi criado, no Estado do Paraná, no Colégio Estadual em Curitiba, o *Centro de Línguas Estrangeiras Modernas* (Celem) que oferecia aulas de inglês, alemão, francês e espanhol.

Além da oferta no Colégio Estadual do Paraná, Chaguri (2010, p. 76) esclarece que:

A implantação do Celem no Estado do Paraná deveria acontecer com o apoio dos consulados da França e Alemanha, e a oferta do Centro de Línguas nas escolas aconteceria conforme a disponibilidade de professores no quadro próprio do magistério. Por essa razão, para a implantação do Celem foram escolhidos locais onde havia a presença destes professores nas escolas do Estado.

Tendo, pois, seu início restrito a um estabelecimento de ensino, podendo se estender a mais alguns poucos que se adequavam às condições citadas anteriormente, o CELEM voltava-se, naquela ocasião, para uma menor parte da comunidade escolar do Estado do Paraná.

Atualmente, após ter passado por várias reformulações, ao longo desses 29 anos, o CELEM encontra-se sob a organização e normatização da Resolução nº. 3.904/2008-SEED, assim como da Instrução nº. 010/2013-SUED/SEED; tendo, também, ampliado significativamente sua oferta, conforme informações obtidas no site oficial (PARANÁ, 2013):

No ano de 2010, em decorrência da implementação da Lei Federal n. 11.161/2005, a qual dispõe sobre a oferta obrigatória de Língua Espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio, o Celem tem uma ampliação significativa, passando a funcionar em 323 municípios, nos 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais de Educação, perfazendo um total de 1.239 (um mil, duzentos e trinta e nove) cursos, em cerca de 1.000 (um mil) estabelecimentos de ensino, assim distribuídos: Língua Espanhola: 968 (novecentos e sessenta e oito) cursos; Língua Francesa: 32 (trinta e dois) cursos; Língua Inglesa: 27 (vinte e sete) cursos; Língua Italiana: 20 (vinte) cursos; Língua Alemã: 14 (quatorze) cursos; Língua Japonesa: 09 (nove) cursos; Língua Ucraniana: 06 (seis) cursos; Língua Polonesa: 03 (três) cursos; Língua Mandarim: 01 (um) curso.

Além de seu processo de criação, apresentamos, também, o objetivo inicial traçado para o CELEM, de acordo com a sua primeira resolução, a Resolução nº. 3.546/1.986 de 15 de agosto de 1.986:

[...] ensino instrumental da língua (aprendizado e aprofundamento), para aperfeiçoamento cultural e profissional dos estudantes, desenvolvendo neles especialmente as habilidades de leitura e interpretação de textos, oportunizando-se, aos alunos de melhor rendimento, o desenvolvimento da escrita e da fala (PARANÁ, 1986, s/p.).

A normatização atual do CELEM, regida pela Resolução nº. 3.904/2.008-SEED, assim como pela Instrução nº. 010/2.013-SUED/SEED, não apresenta, explicitamente, quais seriam os objetivos para o ensino ofertado em seus cursos. Ao

longo da referida Instrução, observamos a presença de algumas determinações que nos apontam para o entendimento de que o CELEM deve se orientar pelo que está disposto nas DCE/LEM, conforme observamos nos excertos a seguir:

16.1 Cabe à Coordenação de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas da SEED [...]

b) definir e orientar os encaminhamentos pedagógicos, em consonância com os referenciais teórico-metodológicos de LEM; [...]

16.4 Cabe à equipe pedagógica da instituição de ensino [...]

d) auxiliar os docentes na elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares e Planos de Trabalho Docente, garantindo a consonância com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná para a Língua Estrangeira Moderna; [...]

16.6 Cabe aos professores responsáveis pelas turmas dos cursos do Celem:

[...]

b) ministrar suas aulas e desenvolver um trabalho condizente com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para LEM

[...];

[...]

f) elaborar o Plano de Trabalho Docente, indicando metodologias adequadas às necessidades do ensino e em consonância com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica, e demais referenciais teórico-metodológicos orientados pela Coordenação do CELEM/SEED; [...]

(PARANÁ, 2013, p.10-14, grifos nossos).

Dessa forma, conforme verificado na citação anterior, o CELEM se organiza, teórico-metodologicamente, pelos pressupostos trazidos pelas DCE/LEM. Pressupostos esses que apresentam como prioridade o trabalho com gêneros, a partir de uma perspectiva teórica que concebe a língua como prática social. Contudo, diferentemente do que ocorre com a disciplina de Língua Estrangeira ofertada na Matriz Curricular, o CELEM não recebe livros didáticos oriundos do PNLD, ficando, portanto, a critério de cada professor a organização de seu material didático-pedagógico.

Nesse cenário que se apresenta, a Coordenação Geral do CELEM, na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, assumiu uma postura pró-ativa ao propor a elaboração de um material didático específico para seus cursos.

Passamos, a seguir, para a descrição do processo de elaboração do material didático para o CELEM, o qual culminou com a produção da SD.

### 3.4.2 O Processo de Elaboração da SD

Através de um processo que teve início em 2009, conforme exposto no Quadro 15, foi composto, pela Coordenação Geral do CELEM, um grupo de professores de Língua Inglesa, Espanhola e Francesa da Rede Estadual de Ensino para que pudessem elaborar os livros 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. As unidades que comporiam o material foram produzidas durante os anos de 2010, 2011 e 2012, conforme demonstrado a seguir<sup>62</sup>:

**Quadro 15**– Processo de elaboração do material didático<sup>63</sup>

Ação	Período de realização	Número de participantes
Organização, pela Coordenação Geral do CELEM, do projeto de elaboração do material didático, seguida de sua aprovação pela Coordenação de Formação Continuada na Secretaria Estadual de Educação – CFC <sup>64</sup> /SEED.	2009	xxx
Convite aberto aos professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) e aos Técnicos Pedagógicos dos Núcleos Regionais da Educação – NRE.	23/02 a 30/03/2010	11 professores se inscreveram
Orientações, dadas pela Coordenação Geral do CELEM, sobre os critérios para a produção da unidade que serviria como material de seleção.	01/03/2010	xxxx
1º encontro presencial com as consultoras/orientadoras.	17 a 20/05/2010	10 professores
2º encontro presencial.	04 a 08/07/2011	09 professores
3º encontro presencial.	26 a 30/09/2011	07 professores
4º encontro presencial (finalização dos trabalhos).	07 a 11/05/2012	06 professores

Fonte: a autora.

Para dar início ao processo de elaboração do material, a Coordenação Geral do CELEM enviou, aos participantes selecionados, uma carta na qual havia instruções para o trabalho a ser desenvolvido, da qual apresentamos o parágrafo introdutório:

<sup>62</sup> Os dados presentes no Quadro referem-se somente ao grupo de Língua Inglesa, por ser esse o foco de nosso estudo.

<sup>63</sup> Este Quadro foi apresentado no artigo “Gêneros e Formação: Representações de Professores em Relatos de Experiência” (PONTARA; MIKELANTE; CRISTOVÃO, 2013).

<sup>64</sup> CFC: Coordenação de Formação Continuada

Encaminhamos orientações para a elaboração de uma unidade que deverá compor o Material Didático do Celem para os cursos básicos de *língua espanhola, língua francesa e língua inglesa*. A referida unidade deverá ser elaborada para ser utilizada durante um mês de aulas, ou seja, serão aproximadamente 16 horas/aulas por unidade. Deverá ser organizada em torno de uma **produção** que permita aos alunos estudarem a língua estrangeira considerando um *contexto* e um **objetivo bem específico de comunicação**. Alguns exemplos desta **produção**: um jornal, uma feira de ciências, uma feira de arte, uma feira cultural, um site de troca e permuta ou um *site* de relacionamentos da turma, mural escolar, entre outros. (PARANÁ, 2010, p.1)

Percebemos a preocupação em orientar os professores para que o material possibilitasse a produção do aluno. E aqui entendemos que a produção poderia tanto ser escrita quanto oral, desde que fosse significativa para o aluno, que lhe possibilitasse um agir por meio do conteúdo estudado. Ao analisarmos a próxima orientação, veremos o cuidado com o direcionamento que deveria ter sido dado a esta produção, não a tornando um produto desconexo do restante da unidade:

Esta produção poderá ser dividida em etapas (ao longo da unidade). Cada etapa deve ser elaborada considerando o que foi aprendido anteriormente para evitar exercícios isolados e desconectados (PARANÁ, 2010, p.1).

Ainda, com relação à produção, destacamos:

Conforme você for explorando o gênero, organize uma atividade em que você pedirá uma primeira produção escrita de acordo com o gênero que está trabalhando. Lembre-se que não pediremos mais para “produzir um texto”. A atividade deve pedir para elaborar um texto específico que tenha uma função específica em uma situação de experiência social específica, como uma carta entre amigos, um artigo informativo sobre uma epidemia, um folheto informativo de turismo, um artigo enciclopédico sobre um vírus, uma poesia concretista, uma letra de música pop.... Na **Conversa com o professor** você deve explicar que essa é apenas uma primeira produção para que seja possível avaliar quais são as principais dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos estudantes. No desenvolvimento das próximas etapas de trabalho com esse gênero, você deve incluir uma ou mais refações do texto e/ou indicar isso na **Conversa com o professor**. A refação de textos é uma estratégia pedagógica altamente produtiva e deve ser empregada consistentemente, em que cada aluno atua como parceiro de correção dos textos dos colegas (PARANÁ, 2010, p.3).

Quanto ao trabalho com gêneros, o documento explicita a determinação de que a unidade apresente pelo menos dois gêneros, os quais devem estar articulados à temática:

Escolha pelo menos **02 (dois)** gêneros para compor a unidade, mas não se esqueça de que essa escolha deve estar associada à unidade e à temática que estiver sendo trabalhada (PARANÁ, 2010, p.1).

O outro tópico que se liga diretamente à nossa Dissertação é a orientação dada para o trabalho com a gramática:

***Para explorar aspectos linguísticos (gramática):*** cada gênero de texto tem aspectos linguísticos específicos. Você deve fazer exercícios que levem o aluno a analisar os textos e perceber quais são esses aspectos. Por exemplo: nas *lendas* os tempos verbais de pretérito são importantes e, dependendo da língua estrangeira, tem um uso bem característico do gênero lenda, o uso de adjetivos é constante para qualificar os personagens e os lugares, nos *cartões de felicitação* (aniversário, dia dos namorados, Natal, ...) as frases exclamativas, os tempos verbais que expressam desejo, os elementos que indicam formalidade ou informalidade são mais marcantes. A ideia desta parte é fazer o estudante refletir sobre esses aspectos, apropriar-se também (porém, não apenas!) desses conhecimentos linguísticos em prol de produzir textos (oralmente ou por escrito). Cuidado para não transformar essa seção numa sequência de exercícios de gramática descontextualizada e aleatória. O que desejamos é levar o aluno a entender a relação existente entre língua e mundo (PARANÁ, 2010, p.2-3).

Essas orientações vêm ao encontro da proposta que pensamos para esta pesquisa, ou seja, que o ensino dos aspectos linguísticos não aconteça de forma isolada, mas que sejam definidos a partir dos gêneros textuais que serão foco naquele momento.

Assim, após todo o processo de seleção, conforme descrito anteriormente, e depois do recebimento das orientações para produzir o material, ocorreu o primeiro encontro presencial, no qual o professor selecionado apresentou sua unidade aos demais e também às professoras consultoras. Nesse momento, foram tomadas, no grupo, várias decisões que norteariam todo o trabalho posterior.

Primeiramente, as discussões giraram em torno das escolhas dos gêneros que comporiam as unidades e quantas unidades comporiam cada volume<sup>65</sup>. Também foi discutido sobre os referências teóricos a serem assumidos pelo grupo, os prazos para os trabalhos e as atribuições de cada um dentro do grupo. No que se refere a essa questão, é preciso mencionar que todos tinham, praticamente, as mesmas atribuições, inclusive, as professoras consultoras foram produtoras de unidades.

Após o primeiro encontro, ficou definido que o material seria todo produzido na língua-alvo e que nos pautaríamos pelo procedimento SD.

---

<sup>65</sup> Foram produzidos dois volumes, sendo um para o 1º ano e, o outro, para o 2º, com oito unidades em cada volume. Sendo que cada unidade foca-se em um gênero textual, havendo também outros gêneros periféricos.

Como membro desse grupo de elaboradores do material, ocupei-me<sup>66</sup> de elaborar duas unidades, sendo ambas para o livro destinado ao 1º ano. A primeira unidade elaborada por mim<sup>67</sup> foi intitulada “*Comics, Comic Strips and Political Cartoons: A Funny Way of Seeing the Real Life – Comprehending the implicit through comics.*”, a qual é focalizada neste estudo.

Organizada de modo a constituir uma unidade de trabalho composta por 16 páginas, assim como todas as demais SD elaboradas, a SD traz como gêneros centrais três dos denominados *gêneros dos quadrinhos: comics, comic strips, political cartoons*. Outros gêneros também são incluídos ao longo da SD, tais como: desenhos animados, biografias, textos informativos, verbetes. A SD apresenta como tema central a questão do trabalho voluntário, com vistas a culminar com uma produção escrita dos alunos, cujo enfoque recai sobre o voluntariado no contexto escolar ou da comunidade.

No capítulo destinado à análise da SD, trazemos maiores detalhamentos e discussões sobre sua organização e sobre as atividades propostas. Passamos, a seguir, para a descrição do *lócus* de implementação da SD, bem como dos sujeitos envolvidos.

### 3.4.3 Contexto Específico de Implementação da SD

Passamos para a descrição do *lócus* onde ocorreu a implementação da SD – um colégio estadual situado no município de Apucarana. Fazemos também uma descrição dos sujeitos – alunos e professora – envolvidos neste estudo.

#### 3.4.3.1 O estabelecimento de ensino – aspectos físicos e pedagógicos

Durante o 2º semestre do ano letivo de 2013, realizamos a geração de dados de nossa pesquisa no Colégio Estadual do Campo Coronel Luiz José dos Santos – Ensino Fundamental e Médio –, localizado no Distrito de Pirapó, no município de Apucarana – Paraná –, o qual atende uma comunidade de alunos de

---

<sup>66</sup> Utilizei-me, nesse momento, da 1ª pessoa do singular para marcar a minha atuação enquanto elaboradora da SD.

<sup>67</sup> No início, esta SD estava sendo elaborada por dois professores. Contudo, o outro professor decidiu não mais fazer parte do grupo, ficando sob minha responsabilidade o término da referida SD.

classe média baixa ou pobre, oriundos do próprio Distrito, de outro Distrito vizinho, bem como da zona rural adjacente.

O colégio foi criado em 1967, com a denominação de Grupo Escolar de Pirapó, tendo como mantenedora a Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos. Atualmente, sob a manutenção do Governo do Estado do Paraná e com a denominação de Colégio Estadual do Campo Coronel Luiz José dos Santos – Ensino Fundamental e Médio –, oferta o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) nos períodos da manhã e tarde e, o Ensino Médio, nos períodos da manhã e noite. Oferece também Salas de Apoio à Aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática para alunos de 6º e 9º anos, Salas de Recurso Multifuncional para alunos com necessidades educacionais especiais, Programa de Atividades Complementares em Contraturno. A partir do ano letivo de 2010, passou a ofertar o CELEM de Língua Espanhola para os alunos oriundos do Ensino Fundamental e, o CELEM de Língua Inglesa, para os alunos que estão cursando o Ensino Médio.

Conta com uma média de 50 profissionais da educação que desenvolvem seu trabalho atendendo, aproximadamente, 500 alunos. Sua estrutura física é adequada para atender as necessidades da comunidade escolar, sendo constituída por: sete salas de aula; secretaria; salas de direção e coordenação pedagógica; sala de professores; sanitários para funcionários e para os discentes; biblioteca; laboratório de informática; laboratório de química, física e biologia; cozinha; refeitório; depósito; pátio coberto; quadra esportiva coberta; casa para o caseiro e estacionamento.

Em seu Projeto Político Pedagógico – PPP –, o estabelecimento apresenta a filosofia que norteia suas ações:

A escola que queremos construir é aquela que promove os direitos humanos como uma intenção consciente que irá caracterizar a formação de um novo tipo de homem, comprometido com os problemas de seu tempo e com as transformações necessárias. Assim como prepará-lo para exercer a cidadania, sendo cidadão consciente de seus direitos e deveres participantes no exercício da democracia. [...] A escola deve ser um espaço fomentador de debates, troca de opiniões, de estudos, de definições e decisões sobre o que queremos construir.

Assim sendo, nossa Escola tem o objetivo de garantir ao aluno, de forma democrática, acesso e permanência, respeitando suas diferenças, promovendo o saber e o seu crescimento como pessoa humana, além de oferecer-lhe condições para que tenha um ensino de boa qualidade que possa auxiliá-lo no seu dia a dia e na sua

ascensão social (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CORONEL LUIZ JOSÉ DOS SANTOS, 2012a, p.14 -15).

Consideramos que o trabalho com gêneros textuais via SD pode vir a ser uma possibilidade de encaminhamento metodológico para o ensino de LEM, seja na matriz curricular ou no CELEM, com a finalidade de colaborar com a formação integral do aluno, proposta no Projeto Político Pedagógico do colégio, uma vez que entendemos o papel da escola de uma forma ampla, conforme afirmado por Cristovão e Nascimento (2011, p. 42),

[...] é papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que ele domine o funcionamento textual com vistas à sua inserção social.

Ao analisarmos a Proposta Pedagógica Curricular – PPC<sup>68</sup> – que o estabelecimento apresenta para o ensino de Língua Inglesa na matriz curricular, bem como para o CELEM, observamos que foram seguidas as orientações teórico-metodológicas trazidas pelas DCE/LEM, exatamente como foi orientado pela Instrução Normativa nº. 010/2013-SUED/SEED. Como objetivos didáticos, o documento pontua:

[...] espera-se que o aluno seja capaz de:

- Usar a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- Vivenciar, na aula de língua estrangeira, formas de participação que lhe possibilite estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- Compreender que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- Ter maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- Reconhecer e compreender a diversidade lingüística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento do país.

(COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CORONEL LUIZ JOSÉ DOS SANTOS, 2012b, p.3).

Traçando uma breve comparação entre os dois documentos – PPP (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CORONEL LUIZ JOSÉ DOS SANTOS, 2012a) e PPC (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CORONEL LUIZ JOSÉ DOS SANTOS, 2012b) –, percebemos uma sintonia entre o que se propõe como sendo a filosofia do colégio e os objetivos elencados para o ensino de LEM.

Quanto à seleção dos conteúdos, a PPC os apresenta tal qual aparecem nas DCE/LEM, ou seja, divididos em: A) conteúdo estruturante: discurso como prática

<sup>68</sup> Esclarecemos que os dois documentos – PPP e PPC – foram reelaborados no ano de 2012 e permaneciam inalteráveis até o momento da realização desta pesquisa. O PPP é elaborado por toda a comunidade escolar. A PPC é elaborada pelos professores responsáveis pela disciplina e tomam por base o disposto nas DCE e no PPP do estabelecimento.

social; B)conteúdos básicos:– gêneros discursivos<sup>69</sup>. Nesse item são elencados 38 gêneros, dentre os quais as histórias em quadrinhos. Ainda são elencados conteúdos para a leitura, a escrita e a oralidade, exatamente como nas DCE/LEM.

No que tange aos encaminhamentos metodológicos, a PPC menciona que “ [...] todas as atividades serão desenvolvidas a partir de um texto e, envolverão, simultaneamente, as práticas da oralidade, da escrita, da leitura [...]” (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CORONEL LUIZ JOSÉ DOS SANTOS , 2012b, p.16), apontando para um trabalho com textos, muito embora não haja uma clareza do que se propõe ao trazer o texto para a sala de aula.

Com relação aos encaminhamentos metodológicos voltados para a escrita, julgamos não haver, explicitamente, um entendimento de que as atividades de escrita demandam, necessariamente, atividades de leitura, ou seja, que a leitura alimenta a escrita e a escrita abre novas possibilidades para a leitura. De acordo com o documento, a escrita

Deve ser apresentada aos alunos como uma atividade sociointeracional, pois em situações reais de uso, escreve-se sempre para alguém. E, no contexto escolar, esse alguém é definido como um sujeito sócio-histórico-ideológico, que com o aluno vai produzir um diálogo imaginário, fundamental para a construção de textos dentro de um contexto. Planejar produção textual a partir da delimitação do tema, do interlocutor, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, temporalidade e ideologia; Estimular a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos; Proporcionar o uso adequado de palavras e expressões para estabelecer a referência textual utilizando as partículas conectivas; instigar o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor; estimular produções com diferentes gêneros, com uma reflexão dos elementos discursivos textuais, estruturais e normativos (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CORONEL LUIZ JOSÉ DOS SANTOS, 2012b, p.16).

Ainda ao tratar dos encaminhamentos metodológicos, o documento afirma ser necessário:

Propiciar práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; Considerar os conhecimentos prévios dos alunos; Formular questionamento que possibilitem inferências sobre o texto; Encaminhar discussões e reflexões sobre: tema, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, temporalidade, vozes sociais e ideológica; utilizar textos não-verbais diversos: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; Relacionar temas trabalhados com o contexto atual; Oportunizar a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; Instigar o entendimento/reflexão das diferenças decorridas do uso de palavras ou expressões no sentido denotativo e

<sup>69</sup> Utilizamos o termo “discursivos” por ser essa a forma empregada na PPC.

conotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor; Estimular leituras que suscitem no reconhecimento do estilo próprio de diferentes gêneros (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CORONEL LUIZ JOSÉ DOS SANTOS , 2012b, p.15).

Não encontramos, nesses dois trechos selecionados, um comentário claro que dê conta de explicitar como o professor pretende desenvolver, em suas aulas do CELEM, o trabalho com a escrita e a leitura, mesmo que em outro momento o documento tenha mencionado que “todas as atividades envolverão, simultaneamente, as práticas da oralidade, da escrita, da leitura [...]” (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CORONEL LUIZ JOSÉ DOS SANTOS, 2012b, p.16).

Com relação ao trabalho com a gramática, a única menção que se faz é a que aparece no fragmento a seguir:

Os conhecimentos lingüísticos serão trabalhados de acordo com o grau de conhecimento dos alunos e será voltado para a interação verbal, cuja finalidade é o uso efetivo da linguagem em contexto (COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CORONEL LUIZ JOSÉ DOS SANTOS, 2012b, p.15).

Apesar de ter sido mencionado que a finalidade dos conhecimentos lingüísticos é o uso da linguagem em contexto, parece-nos não ter sido explicitado suficientemente como esses conteúdos serão organizados e o que norteará a sua seleção. Será somente o grau de conhecimento dos alunos o que se levará em conta? E, embora as DCE/LEM apresentem a análise linguística como um caminho para o trabalho com a gramática, fica-nos a indagação se isso está claro ao professor, levando-nos à nossa inquietação quanto aos documentos oficiais norteadores do ensino de línguas: em que medida eles têm auxiliado o professor em sua prática de sala de aula? E, embora esse não seja o nosso foco, não há como nos desligarmos dessas questões, visto que elas também compõem o nosso contexto, tanto de trabalho como professora da Educação Básica, quanto de pesquisadora ao desenvolver esta Dissertação.

É nesse contexto, tanto físico quanto didático-pedagógico, que se deu a geração de dados para esta pesquisa. Discorremos, a seguir, sobre os sujeitos envolvidos: alunos e professor.

#### 3.4.3.2 Os sujeitos envolvidos na implementação da SD

A SD foi implementada em uma turma de 1º ano do CELEM de Inglês, na verdade, a única turma ofertada pelo colégio. No início do ano letivo, era constituída por vinte (20) alunos, todos oriundos do próprio estabelecimento. Não havia nessa turma alunos pertencentes à comunidade ou funcionários e professores da escola, conforme é permitido pela Instrução nº. 010/2013-SUED/SEED. No momento em que a SD foi implementada, ou seja, a partir do mês de setembro, havia apenas onze alunos frequentando o curso. As desistências ocorreram por motivos diversos: alguns começaram a trabalhar e, portanto, não conseguiam conciliar seus horários com o horário do curso; outros alegaram que o curso estava muito difícil; alguns justificaram não estar conseguindo conciliar as atividades do ensino regular com as do CELEM. Na verdade, a desistência tem sido um dos grandes problemas enfrentados pelo CELEM, como um todo.

Dos onze alunos que continuaram até o final do curso, quatro eram meninos e sete meninas. Todos frequentavam o Ensino Médio no próprio estabelecimento, no período da manhã, momento em que tinham, na matriz curricular, a disciplina de Língua Espanhola. Mas todos haviam cursado a disciplina de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), período em que tiveram como material didático a coleção *Keep in Mind*<sup>70</sup>, distribuída pelo PNLD.

Sem intencionar propor, aqui, uma análise profunda do material, parece-nos que, embora a coleção apresente uma diversidade de gêneros, o trabalho proposto não se aproxima da concepção assumida por nós quanto ao trabalho com gêneros, à gramática/análise linguística e à expressão escrita. Os gêneros parecem ser utilizados como pretexto, seja para o ensino de gramática, seja para exploração de vocabulário. Já o trabalho com a escrita não acontece como um processo, mas, sim, destina-se exclusivamente à obtenção de um produto. Haja vista, por exemplo, a forma como o sumário é organizado. Cada unidade apresenta, separadamente, as seguintes seções: Gramática, Vocabulário, Audição, Fala, Leitura, Escrita<sup>71</sup>.

Outro ponto que nos chama a atenção é a disposição dos conteúdos de gramática ao longo das unidades. Eles são apresentados da forma tradicional, ou seja, por grau de complexidade e sem relação direta com os gêneros trabalhados na unidade, principalmente os solicitados na seção *Writing*.

---

<sup>70</sup> Esclarecemos que no ano de 2010, primeira vez em que o PNLD ofertou livros para a disciplina de Língua Estrangeira, havia somente duas coleções selecionadas para escolha dos professores. O Colégio optou pela coleção *Keep in Mind*, a qual foi utilizada de 2011 a 2013.

<sup>71</sup> *Grammar, Vocabulary, Listening, Speaking, Reading, Writing*.

Juntando-se a breve análise que fizemos da PPC, elaborada por um professor do estabelecimento de ensino no ano de 2012, à também breve análise do material didático utilizado pelo professor do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), no período de 2011 a 2013, parece-nos que um quadro se desenha à nossa frente, quadro esse que não se mostra muito favorável ao ensino de línguas por meio de gêneros, ainda mais quando se pensa em um trabalho de gramática/análise linguística via expressão escrita. Talvez esse mesmo quadro esteja colaborando para que as afirmações<sup>72</sup> trazidas na introdução deste trabalho continuem se reproduzindo.

Partindo, portanto, do entendimento de que os alunos do CELEM passaram, no Ensino Fundamental, pela mesma formação quanto à língua inglesa, temos que o conhecimento deles em relação à língua não era tão destoante. Nove nunca estudaram inglês fora do contexto da Educação Básica. Dois alunos, um menino e uma menina, os quais mostravam um maior conhecimento da língua em relação aos demais, estavam estudando inglês em um curso particular de idiomas há dois anos.

Com o intuito de investigar como tinha sido o contato dos alunos com os gêneros estudados e também com a atividade de escrita em língua inglesa, anteriormente à experiência deles no CELEM, fizemos um questionário<sup>73</sup> em que eles responderam às seguintes perguntas:

#### Quadro 16 – Questionário aplicado aos alunos

	Cite, pelo menos, uma atividade de produção escrita em inglês que você realizou de 6º ao 9º ano e que você julga ter sido significativa.	Você já havia produzido uma história em quadrinhos em língua inglesa, antes da experiência do CELEM? E em língua portuguesa?
L.	Um trabalho relacionado à cultura norte-americana e fizemos sobre a música pop internacional, valeu a pena.	Não, no CELEM foi minha primeira experiência.
B.	Um trabalho relacionado à cultura norte-americana. Pois conhecemos melhor a cultura do idioma que estamos aprendendo.	Não. Sim, na aula de Português criei uma sobre o meio ambiente.

<sup>72</sup> [...]Ou se, como afirmam muitos professores, não é possível ensinar língua quando trazemos o gênero como foco das aulas.[...] (PONTARA, 2015, p. 26).

<sup>73</sup> Este questionário foi dado aos alunos no ano seguinte ao da implementação da SD. Na transcrição para o Quadro foram feitos apenas alguns ajustes na escrita original.

G.	[Não respondeu]	Não e não.
I.	Escrevi um texto sobre o meu dia a dia, pois coloquei em prática muitas coisas que aprendi.	Nunca produzi.
V.	O conhecimento e a cultura de outros países. Foram bons, porque conheci a cultura dos outros países.	Nunca havia escrito em inglês. Em língua portuguesa, sobre a conscientização das drogas e bebidas.
L.	Gostava das cores, animais e transportes em inglês. Acho significativa, pois ajuda a desenvolver um interesse pelo inglês.	Não.
S.	Gostava das aulas sobre cores, animais. Acho que foi significativa, pois ajuda a desenvolver o interesse pelo inglês.	Não.
F.	Um trabalho em que predominava mais a língua inglesa. Porque conheci outros países que a língua inglesa predominava.	Não. Também não.
MI.	Só fizemos atividades do livro e procuramos as palavras no dicionário.	Não. Em português sim, sobre a turma da Mônica.
M.	As palavras básicas em inglês, porque elas são as mais usadas no dia a dia.	Não. Sim, não me lembro, mas já escrevi várias nas aulas de português.
T.	Sobre atividades cruzadas.	Não. Sim, não me lembro.

Fonte: a autora.

Embora os alunos tenham sido sintéticos em suas respostas, podemos deduzir que, em relação à escrita, muito pouco ou quase nada foi feito por eles. Obviamente, temos que levar em conta o fato de que, muitas vezes, os discentes se esquecem do que foi desenvolvido em sala de aula. Mas também, levamos em conta que as atividades didáticas que lhes causam impacto ficam marcadas. E, pelo que vimos, o que marcou, para muitos deles, foram trabalhos envolvendo questões culturais relacionadas aos países falantes de língua inglesa. Pelo fato do aluno “I” ter mencionado que escreveu um texto sobre seu dia a dia talvez possamos inferir que tenha havido momentos de escrita.

Quanto aos gêneros dos quadrinhos, em relação à sua produção mais especificamente, nenhum dos alunos a havia realizado em língua inglesa, embora as histórias em quadrinhos constem na PPC como um dos gêneros a serem

trabalhados. As experiências que tiveram com esse gênero foram em língua portuguesa. Fato esse que talvez seja explicado com a análise que fizemos da coleção *Keep in Mind*, quando verificamos que os gêneros dos quadrinhos aparecem, em grande parte, como pretexto, seja para o ensino de gramática, de vocabulário, ou até mesmo apenas para diversão<sup>74</sup>.

Acreditamos que esse panorama, relacionado às experiências anteriores dos alunos, possam, de certa forma, servir como indícios que nos expliquem as resistências deles durante a realização das atividades de produção escrita e reescrita, por exemplo. E, apesar de não ser o nosso foco de análise, assinalamos esse como sendo um ponto importante e interessante a ser investigado.

Quanto à professora-pesquisadora, possui Licenciatura em Letras (1990) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, Especialização em Língua Portuguesa (1991) e em Língua Inglesa (1998) também pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul. Participou do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE – em 2007/2008 pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua como professora do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná desde 1992, tendo ministrado aulas de língua inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Também atuou no Ensino Superior como professora de Língua Portuguesa, nos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras. Atuou também em escolas particulares. Esteve na coordenação do CELEM em um Núcleo Regional de Educação. Fez parte do grupo de professores elaboradores do material a ser utilizado no CELEM. Participa do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação da Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Cristovão.

Com relação ao ensino de línguas com base em gêneros textuais via SD, esta foi a primeira experiência em que a docente pôde colocar em prática o que, até então, havia feito parte de seu percurso profissional apenas por meio de leituras, participação em cursos, elaboração de material didático.

A docente é lotada em outro estabelecimento de ensino, o qual não oferta o CELEM. Desse modo, com o intuito de poder realizar a implementação da SD, ela

---

<sup>74</sup> O quadro nº 6, com essa análise, foi apresentado no Capítulo 2, seção 2.3.

assumiu as aulas do CELEM de Inglês, em caráter de aulas extraordinárias, durante o ano de 2013, ano em que se deu a geração dos dados da nossa pesquisa.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após termos feitos os esclarecimentos relacionados à metodologia e contextualização da pesquisa, passamos aos procedimentos adotados para realizarmos as análises dos dados obtidos a partir do estudo dos documentos oficiais norteadores do ensino de Línguas Estrangeiras, da análise da SD e, por fim, da análise do processo de implementação da SD.

#### 3.5.1 Documentos Oficiais Orientadores do Ensino de Línguas Estrangeiras

Com o objetivo de identificar, nos referidos documentos, o tratamento dado à gramática/análise linguística e à escrita, fizemos, primeiramente, uma leitura de cada um dos documentos, de modo a subsidiar o processo de descrição do contexto sociointeracional subjacente a cada documento analisado.

Em seguida, passamos para a etapa de leitura voltada para o nosso foco de investigação, a fim de levantar os SOT relacionados à gramática/análise linguística e à escrita, os quais encontram-se dispostos no capítulo destinado à análise dos documentos. A análise dos SOT relacionados à gramática/análise linguística se deu a partir de uma análise interpretativista com base nos estudos de Geraldi (1991,1997), autor que aborda o conceito de análise linguística, e Travaglia (2000, 2013), que trabalha com os conceitos de gramática de uso, normativa, reflexiva e teórica. Para proceder à análise dos SOT relacionados à escrita, realizamos análise interpretativista à luz dos estudos de Bazerman (2011, 2013), Dolz, Gagnon, Decândio (2010), Ruiz (2013).

#### 3.5.2 A Sequência Didática

Com o objetivo de responder à nossa segunda pergunta de pesquisa – “As atividades da SD apresentam possibilidades de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, mais especificamente as capacidades linguístico-discursivas?” –, procedemos a análise da SD, realizando, primeiramente, sua

análise interna, mediante a descrição do plano textual global e um estudo comparativo entre os objetivos elencados na SD e suas atividades, com o intuito de estabelecer a relação entre ambos. Realizamos a análise da SD em relação ao Modelo Teórico dos Gêneros enfocados. Na sequência, passamos para a análise externa, momento em que relacionamos as atividades propostas na SD e as capacidades de linguagem, mediante os critérios estabelecidos por Cristovão e Stutz (2011).

### 3.5.3 A Implementação da SD

A nossa terceira pergunta de pesquisa refere-se à SD em uso. Assim, com o intuito de descrever e analisar o processo de transposição didática da SD, com foco nas atividades de gramática/análise linguística e de expressão escrita, conduzimos as análises a partir de dois encaminhamentos. Descrevemos e analisamos os materiais/atividades extras à SD, inseridos pelo professor, utilizando os conceitos de análise linguística (GERALDI, 1991, 1997), de gramática normativa, teórica, reflexiva e de uso (TRAVAGLIA, 2000, 2013) e a concepção de escrita/reescrita fundamentada em Bazerman (2011, 2013), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Ruiz (2013).

A partir da gravação, em áudio e vídeo, das 42 aulas em que ocorreu a implementação da SD, realizamos, primeiramente, a identificação das atividades da SD que foram ou não realizadas pelo professor e, em seguida, analisamos o desenvolvimento das atividades propostas na SD, focadas na gramática/análise linguística e na expressão escrita, estabelecendo uma relação entre as atividades realizadas com os conceitos de gramática/análise linguística e expressão escrita adotados nesta pesquisa.

Após as explicações acerca da metodologia usada para a análise dos dados, apresentamos, no capítulo seguinte, a primeira parte de nossas análises: os documentos oficiais orientadores do ensino de Línguas Estrangeiras.



#### 4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS EM ANÁLISE

*O homem, ser de relações, e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. (Paulo Freire)*

Levando em consideração que são as relações estabelecidas por nós durante nossa caminhada no mundo que nos constituem como sujeitos que agem e reagem, apresentamos, neste capítulo, um panorama geral dos documentos oficiais orientadores do ensino de línguas estrangeiras, tanto de nível nacional quanto estadual.

A contextualização desses documentos se faz necessária para podermos estabelecer as relações entre o que já se construiu e o que ainda poderá ser construído, visto que não apenas “estamos no mundo, mas com o mundo.” (FREIRE, 1967). E, por acreditarmos que tais documentos colaboraram e continuam colaborando com a efetivação de discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras, não podemos apagar e/ou negligenciar suas contribuições, em virtude de nos considerarmos sujeitos históricos e culturalmente constituídos.

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil encontra-se, atualmente, sob as orientações dos seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN-LE (BRASIL, 1998) –, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999) – e PCN+EM (BRASIL, 2002) –, Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) –, e, mais significativamente, no caso específico do Estado do Paraná, sob as orientações das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira – DCE-LEM (PARANÁ, 2008). Contudo, importa-nos, primeiramente, esclarecer que não é nosso intuito fazer uma análise crítica detalhada desses documentos, pois somente pretendemos discutir em que medida se aproximam da concepção de linguagem e da proposta de trabalho com a gramática/análise linguística e com a escrita defendidas em nossa pesquisa. Além disso, também buscamos explicar a relação de tais documentos com o nosso contexto mais imediato de pesquisa – o CELEM. Conforme já explicitado no capítulo metodológico, o CELEM não possui diretriz própria, sendo, portanto, orientado teórico-metodologicamente pelas DCE-LEM, o que justifica o nosso estudo a respeito de tal documento. Os demais documentos, todos em nível federal, também são

contemplados no escopo de nossa análise, justamente por serem anteriores às DCE-LEM, o que, direta ou indiretamente, acreditamos ter trazido implicações para a elaboração do documento do Estado do Paraná.

Todos os referidos documentos, embora apresentem suas especificidades, convergem para o que podemos chamar de uma concepção sociointeracionista da língua(gem), bem como tratam a questão gramatical/análise linguística de modo a evidenciar que esse ensino não deve mais se restringir unicamente à metalinguagem, numa concepção tradicional de ensino de gramática. Entretanto, com relação à escrita, apresentam divergências, conforme veremos a seguir.

#### 4.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – PCN-LE

É a partir de um contexto sócio-histórico no qual o ensino de línguas estrangeiras passava a usufruir de um *status* de maior importância e visibilidade, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96, que foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e Quarto Ciclos, Língua Estrangeira – PCN-LE – (BRASIL, 1998), com o propósito de trazer reflexões teórico-metodológicas que pudessem embasar as discussões mais específicas a ocorrerem em nível de cada escola, de cada realidade educacional. Moita Lopes (1999, p. 432) afirma que:

Os PCNs de LEs são um documento que pretende fomentar a reflexão crítica na área e procurou dar conta da multiplicidade de contextos em que ocorre a educação em LE. Têm como objetivo principal o engajamento discursivo do aprendiz de modo que o conhecimento da LE possa fazê-lo ter consciência de seu papel no espaço social em que vive.

Elaborados por especialistas da área de Língua Estrangeira, os PCN-LE tiveram, dentre seus elaboradores, Maria Antonieta Alba Celani e Luiz Paulo da Moita Lopes, dois grandes representantes dos estudos em Linguística Aplicada, os quais contaram também com a consultoria de outros profissionais da área.

Composto por 119 páginas, o documento apresenta, nas páginas pré-textuais, uma carta ao professor, assinada pelo então Ministro da Educação e do Desporto – Paulo Renato Souza. Segue apresentando os objetivos traçados para o Ensino Fundamental como um todo. As páginas textuais dividem-se em quatro

blocos denominados “Apresentação”, “1ª parte”, “2ª parte” e “Uma palavra final”, conforme segue.

- a) Apresentação – o documento já aponta para a visão sociointeracional da linguagem, bem como dá ênfase à habilidade de leitura, além de propor uma articulação entre o ensino de Língua Estrangeira e os chamados *temas transversais*<sup>75</sup>.
- b) 1ª parte – divide-se em: “Considerações preliminares”; “Caracterização do objeto de ensino: Língua Estrangeira”; “Papel da área de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental diante da construção da cidadania”; “A relação do processo de ensinar e aprender Língua Estrangeira com os temas transversais”; “Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira nos terceiro e quarto ciclos”; “Objetivos gerais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental”.
- c) 2ª parte – divide-se em: “Conteúdos propostos para terceiro e quarto ciclos”; “Avaliação”; “Orientações didáticas”.
- d) 3ª parte – denominada “Uma palavra final: a ação dos parâmetros e a formação de professores de Língua Estrangeira”.

O texto é finalizado com a relação bibliográfica utilizada.

Caracterizando-se, portanto, como um documento norteador para o ensino de línguas, os PCN-LE apresentam em seu texto a importância e a justificativa social para a oferta de uma língua estrangeira no Ensino Fundamental, trazendo discussões sobre o significado de aprender línguas e a concepção de linguagem que coaduna com as premissas apresentadas em seu texto. Tratando ainda das questões de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, o documento apresenta os objetivos gerais para a disciplina, as possibilidades de definição de conteúdos para esse nível de ensino, sugestões metodológicas e discussões em torno da avaliação da aprendizagem.

Tomando por base o plano textual global do documento, brevemente discutido, passamos para o levantamento dos SOT relacionados à gramática/análise linguística, à escrita, bem como à concepção de linguagem. Tal levantamento tem

---

<sup>75</sup> Sobre os Temas Transversais, os PCN-Temas Transversais (BRASIL, 1998, p.25) mencionam que “O conjunto de temas aqui proposto – Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo – recebeu o título geral de Temas Transversais, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.”

como objetivos mapear como esses temas são abordados para que possamos identificar o tratamento dado à gramática/análise linguística e à escrita.

Com o intuito de visualizar como essas questões se apresentam nos PCN-LE, trazemos o Quadro 17, o qual contém alguns excertos<sup>76</sup> do documento em questão:

**Quadro 17** – Linguagem, gramática/análise linguística e escrita nos PCN-LE

<p>SOT Linguagem</p>	<p>“Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem (p.8).”</p> <p>“O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional [...] (p.27).”</p> <p>“Um procedimento pedagógico útil para mostrar ao aluno que a linguagem é uma prática social, ou seja, envolve escolhas da parte de quem escreve ou fala para construir significados em relação a outras pessoas em contextos culturais, históricos e institucionais específicos é submeter todo texto oral e escrito a sete perguntas: quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde? p.(43).”</p>
<p>SOT Gramática / análise linguística</p>	<p>“A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas (p.37).”</p> <p>“A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo (p.38).”</p> <p>“O objetivo é envolver o aluno desde o início do curso na construção do significado, pondo-se menos foco no conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira. [...] Desse modo, a gramática, o léxico etc., serão definidos a partir das escolhas temáticas e textuais (p.72).”</p> <p>“Os conteúdos referentes ao conhecimento sistêmico são incluídos na dependência das escolhas temáticas e dos tipos de texto. Além disso, dá-se pouca ênfase a esse conhecimento, já que o foco, neste ciclo, é em compreensão geral e no envolvimento na negociação do significado. A inclusão do que vai ser ensinado será determinada pelo tipo de conhecimento sistêmico necessário para se resolver a tarefa elaborada pelo professor (p.74).”</p>

<sup>76</sup> Esclarecemos que os excertos destacados para compor este quadro, assim como os demais quadros relativos aos documentos oficiais, foram selecionados por nós com base em nossa análise quanto à sua relevância para contribuir com as discussões que pretendemos desenvolver nesta pesquisa.

<p>SOT Escrita</p>	<p>“[...] o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita (p.21).”</p> <p>“Importa ter clareza do que se espera que o aluno produza na modalidade escrita: é preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado (p.99).”</p> <p>“Outra questão é traçar metas realistas para a produção escrita. Isso é possível a partir da observação das condições em que se desenvolve a aprendizagem, da definição das etapas didáticas e da escolha de ferramentas apropriadas. Entre as etapas que podem caracterizar as tarefas de produção escrita (planejamento, produção e revisão) mereceria especial atenção a de revisão do texto produzido (p.99).”</p> <p>“No ensino da produção escrita e oral é particularmente importante fazer com que o aluno se dê conta de como os três tipos de conhecimento, de mundo, sistêmico e da organização textual estão articulados na construção do significado. Além disso, ao escrever e ao falar, o aluno precisa perceber o ato interacional envolvido na escrita e na fala, pois quem usa a linguagem o faz em relação a alguém, com um propósito determinado etc., ou seja, para agir no mundo social. Em suma, não escreve ou fala simplesmente para cumprir uma tarefa escolar, sem se dar conta de quem são os participantes envolvidos, seus propósitos etc. (p.103).”</p>
------------------------	--

Fonte: a autora.

A leitura do documento mostra que seus elaboradores trazem à tona uma concepção sociointeracionista da linguagem. Os excertos apresentados anteriormente comprovam tal fato. Fica clara a preocupação existente quanto à necessidade de se tomar a linguagem como algo que extrapola os limites das concepções que a tratam ora como *expressão do pensamento* ora como *instrumento de comunicação*, o que, certamente, traz necessidades de mudanças no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme se vê nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 19):

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.

Para os PCN-LE, esse engajamento discursivo ocorre, primordialmente, por meio do trabalho com a habilidade comunicativa da compreensão escrita (leitura), tendo em vista as condições das escolas e as possibilidades de uso efetivo dessa outra língua pelo aluno do Ensino Fundamental. Não obstante a essa recomendação, o documento menciona a possibilidade de também se fazer um trabalho que inclua outras habilidades: compreensão oral, produção oral e escrita, caso haja condições para tanto. E, ao tratar da produção (oral/escrita), já ao final do documento, é enfatizada a necessidade de propor atividades de produção que sejam de fato significativas, condizentes com a concepção de linguagem já assumida no início do documento. São apresentadas também as etapas envolvidas nesse processo de produção: “planejamento, produção, revisão”; as quais deveriam contar com materiais de apoio, tais como: dicionários, glossários, guias contendo “conjugações, elementos gramaticais, características dos tipos de textos em estudo.” (BRASIL, 1998, p. 100). Ao exemplificar como essas práticas voltadas para a produção poderiam vir a se efetivar em sala de aula, o documento deixa claro que o trabalho partiria de um tema e que os textos escritos produzidos se dariam a partir de um dos “três tipos básicos de organização textual: descrição, narração e argumentação.” (BRASIL, 1998, p. 104).

Ao utilizar os termos *descrição*, *narração* e *argumentação*, referindo-se às práticas com a escrita, entendemos que o documento apresenta uma confusão terminológica, podendo causar compreensões incoerentes por parte dos professores – seu público-alvo. Silva Dourado (2008), em um artigo em que discute a relação entre os 10 anos de existência dos PCN-LE e o Programa Nacional de Livros Didáticos, apresenta a seguinte reflexão:

Ora, se todo texto tem uma realização empírica em forma de um gênero textual, é de fundamental importância que a terminologia utilizada nos PCNs de LE seja precisa, consistente, e que os conceitos utilizados sejam devidamente apresentados. Entretanto, há no documento oficial uma confusão conceitual e imprecisão terminológica dos termos ‘tipo de texto’ e ‘gêneros textuais’, que compromete a sua compreensão (SILVA DOURADO, 2008, p. 128).

Quanto aos aspectos gramaticais, percebemos certa preocupação em desconstruir a ideia de que ensinar e aprender línguas significa ensinar e aprender gramática, conforme destacado nos excertos do Quadro 17. Não há, no documento, uma relação de itens gramaticais como tradicionalmente somos acostumados a encontrar nos livros didáticos, por exemplo. Em vários momentos, fica evidente que essa não deverá ser a preocupação primeira do professor, mas, sim, que esse ensino deverá vir a partir dos textos, a princípio, daqueles eleitos para a compreensão escrita, já que é esse o foco do documento.

Essa breve análise pode, de certa forma, nos indicar que, já em 1998, há 16 anos, pensava-se em um ensino de Língua Estrangeira que fosse além da gramática e da tradução. Ensino esse em que a gramática teria, sim, o seu espaço, mas de uma forma diferenciada, e que a escrita deveria ser significativa para os alunos.

#### 4.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO – PCNEM

Um ano após a publicação dos PCN-LE para o Ensino Fundamental, foi lançado outro documento – os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999) –, também intencionando servir como um documento norteador para as tomadas de decisão didático-pedagógicas dos professores em cada contexto de atuação, não possuindo assim como os PCN-LE, um caráter dogmático e impositivo. A disciplina de Língua Estrangeira aparece agora integrada à área denominada Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, a qual é composta também por Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Informática, mantendo como eixo principal o respeito à diversidade, já abordado pelos PCN-LE. Assim como os PCN-LE, contou com uma equipe de professores consultores, constituída por seis profissionais, dentre os quais, Isabel Gretel M.E. Fernández – de Língua Estrangeira. A coordenação geral da área esteve sob a responsabilidade de Zuleika Felice Murrie, doutora em Linguagem e Educação pela USP.

Apresenta-se organizado em quatro partes. A primeira, intitulada Bases Legais, é comum aos documentos específicos de todas as áreas; a segunda parte volta-se para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; a terceira, para Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; a última parte aborda a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Trazemos para nosso estudo a segunda parte do documento, a qual se refere especificamente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Organizada em 71 páginas, divide-se em: “Apresentação”; “O sentido do aprendizado na área”; “Competências e Habilidades” (apresenta as orientações específicas para Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); “Rumos e desafios”; “Bibliografia”. Para fins de análise, levamos em consideração as páginas referentes às partes intituladas “Apresentação, “O sentido do aprendizado na área” e “Competências e Habilidades de Língua Estrangeira Moderna”.

A seguir, apresentamos, no Quadro 18 alguns excertos retirados dos PCNEM, com base na seleção dos SOT relacionados à gramática/análise linguística, à escrita, bem como à concepção de linguagem.

**Quadro 18** – Linguagem, gramática/análise linguística e escrita nos PCNEM

<p>SOT Linguagem</p>	<p>“Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo (p.5).”</p> <p>“Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...] (p. 5).”</p> <p>“O aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo (p.10)”</p>
<p>SOT Gramática / análise linguística</p>	<p>“[...]deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais [...] (p.27).”</p> <p>“Todos os componentes, no ato comunicativo, estão perfeitamente inter-relacionados e interligados. Nota-se, pois, que os aspectos gramaticais não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo ensino-aprendizagem de línguas (p. 29).”</p> <p>“[...] não mais poderemos pensar, apenas, no desenvolvimento da competência gramatical [...] (p. 29).”</p>
<p>SOT Escrita</p>	<p>“Na vida, na produção do discurso, algo semelhante ocorre. São muitas as “janelas” a serem abertas para se escrever um texto, por exemplo. Se o aluno não aprender a abri-las, as chances de não se chegar a lugar algum ou de não atender aos objetivos propostos é grande (p.10).”</p>

“Atualmente, a grande maioria das escolas baseia as aulas de Língua Estrangeira no domínio do sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades lingüísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir ou falar a língua estrangeira (p. 28).”

“Dessa forma, a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências que a integram e que, a seguir, esboçamos de forma breve:

[...]

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.

[...]

- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos (p. 28).”

Fonte: a autora.

Ao tratar, de uma forma mais ampla sobre o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, em sua Apresentação, o documento apresenta suas discussões acerca da importância da linguagem nesse processo, deixando transparecer, já nesse início, qual seria a concepção de linguagem a direcioná-lo. Além disso, em suas primeiras páginas, ao apresentar o que denomina “competências” correspondentes à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – a serem desenvolvidas no decorrer de todo o Ensino Médio –, percebemos uma breve menção ao estudo dos gêneros discursivos, como que a apontar, timidamente, para essa possibilidade de trabalho: “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário.” (BRASIL, 1999, p.8).

Quando passa a tratar especificamente dos conhecimentos da Língua Estrangeira, os PCNEM apresentam um panorama da oferta dessa disciplina no Ensino Médio, levando o leitor a uma breve compreensão acerca de seu estado

desmotivador, o qual, devido a vários fatores, acaba por priorizar a gramática, de forma descontextualizada, consoante afirmado nos PCNEM (BRASIL, 1999, p.26):

[...] as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade.

Vemos, então, a primeira menção do documento em oposição a um ensino que prioriza a gramática de forma descontextualizada. Fato esse que é apontado também em outros momentos. Menciona-se que, além da competência gramatical, o aluno também deve ser levado a atingir uma competência comunicativa, a qual envolve a competência sociolinguística, discursiva e estratégica<sup>77</sup>, além da competência linguística, numa perspectiva interdisciplinar. Embora o documento não apresente discussões específicas sobre as “habilidades comunicativas” tal qual se percebe nos PCN-LE, podemos inferir uma certa relação entre esses dois documentos quando associamos o termo “competência comunicativa” conforme apontado nos PCNEM e o proposto por Canale (1990) apud Martins (2012). Um elemento diferenciador entre os dois documentos seria, certamente, a opção pelo enfoque na habilidade comunicativa da compreensão escrita (leitura) feita pelos PCN-LE, fato que não ocorre nos PCNEM.

Os excertos extraídos dos PCNEM apontam para uma concepção sociointeracionista da linguagem, assim como indicam reflexões que levam a uma ressignificação do ensino de gramática. Quanto ao trabalho com a escrita, não encontramos um maior detalhamento.

Uma vez mais, deparamo-nos com um documento tido como norteador do ensino de línguas estrangeiras, que abriga uma concepção sociointeracionista da linguagem e aponta para a necessidade de mudanças quanto ao ensino da gramática, mas que, *a priori*, não apresenta esclarecimentos suficientes sobre como essas mudanças poderiam ser implementadas em sala de aula. Também não há um esclarecimento mais claro a respeito do trabalho com a escrita.

---

<sup>77</sup> Martins (2012, p.32) discute sobre a aproximação do termo “competência comunicativa” trazida pelos PCN-EM e “competência comunicativa” de acordo com Canale (2010): “A competência comunicativa, segundo Canale (1990), envolve a articulação de conhecimentos sobre gramática, isto é, conhecer o código linguístico (a competência gramatical ou linguística), o reconhecimento e uso dos diferentes tipos de textos, isto é, saber usar as diferentes formas de comunicação (a competência discursiva), usar estratégias como recurso para a comunicação (a competência estratégica) e reconhecer e saber usar adequadamente as linguagens nas situações de interação (a competência sociolinguística).”

#### 4.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS+ DO ENSINO MÉDIO – PCN+ EM

O terceiro documento, publicado em 2002, os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais para o Ensino Médio – PCN+EM (BRASIL, 2002) –assume a característica de orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999) –, além de deixar explicitamente marcado o público ao qual se destina, assim como os objetivos a que se presta:

Este livro é dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de seus professores. Pretende discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica. Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível (BRASIL, 2002, p 7).

Os PCN+EM apresentam, tal como os PCNEM, a Língua Estrangeira como componente da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Documento organizado em 241 páginas, dividindo-se em oito capítulos, a saber: “A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento”; “A área de linguagens, códigos e suas tecnologias”; “Língua Portuguesa”; “Língua Estrangeira Moderna”; “Educação Física”; “Arte”; “Informática”; “Formação do professor e papel da escola no novo ensino médio”.

Em sua parte inicial, denominada “A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento”, o documento trata da natureza do Ensino Médio, as reformas pelas quais tem passado e a necessidade de rever o projeto pedagógico da escola face às transformações ocorridas socialmente e, em decorrência, no ambiente escolar. Assim como o documento anterior, os PCN+EM também reafirmam o cunho interdisciplinar do ensino e da aprendizagem para articular o trabalho entre as disciplinas, promovendo as competências e habilidades dos alunos.

Logo no início do segundo capítulo, apresenta os quatro pilares da educação – saberes propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sob a coordenação de Jacques Delors –, a saber:

aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser. O texto deixa clara, assim, a opção pela pedagogia das competências<sup>78</sup> – numa extensão das opções teóricas assumidas também pelos documentos anteriores. Ainda nesse capítulo, abordando as noções mais amplas para a área, os PCN+EM oferecem conceitos sobre língua, linguagem, texto, gramática, dentre outros, os quais, segundo o documento, aplicam-se a todas as disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A partir da página 90, inicia-se o capítulo dedicado à Língua Estrangeira Moderna, sob a responsabilidade de Liani F. Moraes<sup>79</sup>, doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Esse capítulo se subdivide em: “Introdução”; “Conceitos estruturantes e competências gerais”; “A seleção de conteúdos em Língua Estrangeira Moderna”; “Competências abrangentes a serem trabalhadas em Língua Estrangeira”; “Conteúdos estruturadores em Língua Estrangeira”; “O trabalho por projetos e situações-desafio”; “Avaliação”; “Sobre a formação do professor”; “Bibliografia”.

Enquanto o primeiro documento voltado para o Ensino Médio – PCNEM – não explicita o enfoque na compreensão escrita (leitura) como é o caso dos PCN-LE, os PCN+EM deixam essa questão bem pontuada em vários momentos, como, por exemplo, ao defender que “A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação.” (BRASIL, 2002, p.97), ou ainda, quando elenca as três frentes a partir das quais se sugere que o professor trabalhe: “a estrutura linguística, a aquisição do repertório vocabular e a leitura e a interpretação de textos.” (BRASIL, 2002, p.103).

O documento aponta, também, para uma pedagogia de projetos como sendo um caminho possível a ser percorrido:

O trabalho em torno de projetos pode ser o primeiro passo para estimular alunos e professores a pensar sobre a descompartmentalização do conhecimento e lançar olhos em direção à integração planejada e sistemática da construção conjunta de novas habilidades (BRASIL, 2002, p.112).

---

<sup>78</sup> Opção essa que vem a ser contestada, no Estado do Paraná, com a publicação das Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE.

<sup>79</sup> A referida autora apresenta experiência em ensino de Inglês Instrumental, tendo atuado também na educação básica da rede privada de ensino do Estado de São Paulo, além de ser autora de livros didáticos.

A pedagogia de projetos acaba se fazendo presente, direta ou indiretamente, nos documentos oficiais de nível federal como uma possibilidade de trabalho que rompe com a “descompartmentalização do conhecimento” (BRASIL, 2002) e/ou como forma de se abordar os temas transversais, claramente propostos nos PCN-LE<sup>80</sup>.

Na sequência, trazemos, o Quadro 19, com os excertos selecionados dos PCN+EM, com base na seleção dos SOT já mencionados:

**Quadro 19 – Linguagem, gramática/análise linguística e escrita nos PCN+EM**

<p>SOT Linguagem</p>	<p>“A comunicação não é um fenômeno de mão única; supõe um esquema reversível e interacional entre os interlocutores. Assim, a significação se funda na interlocução, ou nas trocas sociais que possibilitam aos falantes a produção de enunciados, de acordo com intenções específicas, em determinados contextos (p.44).”</p> <p>“A linguagem não se reduz a simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional (p.44).”</p> <p>“O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem (p.93).”</p>
<p>SOT Gramática / análise linguística</p>	<p>“Com frequência, a escola propõe atividades exaustivas de classificação morfológica e sintática das palavras da língua. Atividades geralmente estanques, obedecendo estritamente aos parâmetros de formação e arranjos sintáticos convencionais, engessados naquilo que a gramática normativa prevê ou prescreve. Com isso consegue-se que o estudante decore as classes de palavras e até seja capaz de identificá-las e incluí-las em classes aparentemente distintas, isoladamente ou em contextos previsíveis. No entanto, basta que um desses contextos transgrida a previsão da gramática normativa para que o aluno se perca e não encontre a solução para o problema proposto: classificar. A atividade torna-se gratuita, sem resposta e, pior, sem sentido para ele. Circunscrito à categoria de dados ou fatos, o conteúdo é pouco relevante, a menos que adquira significado na rede conceitual da disciplina (p.47).”</p> <p>“Analisar um chute a gol, fora do contexto de uma partida, é</p>

<sup>80</sup> O documento apresenta como temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

	<p>tão inócuo quanto classificar, fora de contexto, a palavra bonito – que tanto pode ser adjetivo, como substantivo e, por que não?, interjeição! (p.47).”</p> <p>“Apenas estudos gramaticais que não se percam em listas, tabelas, mas que partam de situações efetivas do uso da língua podem conferir utilidade a essas classificações (p.47).”</p> <p>“O trabalho com a estrutura lingüística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio (p.103).”</p> <p>“O aprendizado gramatical não é um fim em si mesmo, mas suporte para o entendimento do texto como uma totalidade de sentido, além de ferramenta útil para a comunicação eficaz. O foco do aprendizado deve estar centrado na comunicação e não no estudo metalingüístico, embora o aluno deva perceber os usos da língua formal bem como as particularidades idiomáticas (p.108).</p> <p><b>“Palavras-ferramenta: verbos, substantivos, conjunções</b> Do ponto de vista da estrutura lingüística, um importante aspecto relativo a conteúdos estruturadores diz respeito à análise das chamadas palavras-ferramenta: verbos (tempos e formas verbais); substantivos; conjunções (<i>linkers</i>). Esses são os três pilares (ou conteúdos estruturadores) que constituem o significado do texto propriamente dito (p.118).”</p> <p><b>“Verbos</b> O ideal é que a análise lingüística (um dos eixos metodológicos que propomos para nortear a seleção de conteúdos) parta da estrutura verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tempos escolhidos para expressar determinadas idéias;</li> <li>• formas verbais (afirmativa, interrogativa, negativa, interrogativa–negativa; voz passiva ou ativa; discurso direto ou indireto);</li> <li>• uso de verbos auxiliares e anômalos.</li> </ul> <p><b>Substantivos</b> Outra importante classe de palavras-ferramenta, os substantivos constituem apoio fundamental na decodificação do texto, por sua associação com adjetivos e outros determinantes textuais.</p> <p><b>Conjunções</b> O terceiro conteúdo estruturador do ensino e do aprendizado da estrutura lingüística é constituído pelas conjunções, outra classe de palavras-ferramenta de que o estudante deve fazer uso de modo a articular com propriedade semântica as orações de um período (p. 120).”</p>
SOT Escrita	“[...] o foco do aprendizado deve centrar-se na <b>função comunicativa</b> por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos –

	<p>portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana (p. 94).”</p> <p>“Prover atividades orais e escritas que favoreçam o domínio efetivo das funções comunicativas da língua, delas fazendo uso ao ser capaz, por exemplo, de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pedir e fornecer informações;</li> <li>• perguntar e relatar preferências;</li> <li>• redigir enunciados corretos, empregando adequadamente tempos e formas verbais, além de vocabulário próprio ao que se deseja comunicar</li> <li>• pedir explicações e favores;</li> <li>• oferecer e pedir ajuda;</li> </ul> <p>[...] (p.109).”</p>
--	---

Fonte: a autora.

Com relação à gramática, os PCN+EM ratificam a necessidade de se repensar o seu ensino, trazendo à tona uma discussão que tem início com os PCN-LE (BRASIL, 1998) e que vem se mantendo presente nos documentos oficiais nacionais desde então. Alguns excertos presentes no Quadro 19 apontam para a necessidade de se transpor esse nível de ensino somente gramatical, desconectado de um contexto. E, ainda, de acordo com o documento, essa contextualização se dará a partir dos textos, mais precisamente, por meio da leitura e interpretação de textos, enfatizando, portanto, o enfoque dado à leitura, o que, de certa forma, vai de encontro ao que se propõe nos PCNEM, já que este último não enfatiza o trabalho com a leitura.

Contudo, ao mesmo tempo em que encontramos argumentos indicadores da necessidade de mudanças quanto ao ensino de gramática, nos deparamos com excertos como os retirados das páginas 118 e 120 e que constam no Quadro 19. Tais excertos demonstram a importância dada às classes de palavras: verbos, substantivos e conjunções; tidas como “os três pilares (ou conteúdos estruturadores) que constituem o significado do texto propriamente dito.” (BRASIL, 2002, p.118). Além disso, encontramos, nas páginas 103 e 104 do documento, uma relação de conteúdos gramaticais, os quais são iniciados pelo seguinte texto: “No caso do Inglês, os itens que seguem devem se distribuir ao longo dos três anos da série, segundo o grau progressivo de dificuldade dos textos [...]” (BRASIL, 2002, p.103). Isso nos leva a um entendimento de que o documento apresenta uma certa incoerência nos aspectos relacionados ao ensino da gramática, podendo contribuir

para compreensões equivocadas e, até mesmo, dúvidas, por parte de seu público-alvo.

Em contrapartida, com relação à escrita, o documento, em raros momentos, menciona como esse trabalho poderá ser conduzido. O excerto trazido no Quadro 19 deixa claro que, havendo a possibilidade de trabalhos com a produção (oral/escrita), essa se dará de uma forma que mais se aproxima da abordagem comunicativa, em que os alunos poderão produzir, oralmente ou por escrito, para interagirem em situações comunicativas pontuais do cotidiano.

Rojo e Moita Lopes (2004), no texto “Linguagem, códigos e suas tecnologias”, discutem as possíveis inconsistências/incoerências encontradas nos dois documentos relacionados ao Ensino Médio. Para os referidos autores,

[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e, sobretudo, os PCN+ – na parte voltada para o ensino de línguas da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, às mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p.14).

Também, de acordo com os autores, e corroborando a análise já feita por nós:

[...] No específico, as pouquíssimas páginas referentes às LE nos PCNEM são uma adaptação da noção de *competência comunicativa* dos anos 70 e das ampliações de tal conceito, elaboradas nos anos seguintes, de modo a se adequar à formulação do chamado *ensino por competências*. [...] (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p.42 – grifos dos autores).

Apesar dos pontos conflitantes mencionados anteriormente, nossas análises demonstram que a linguagem, a partir dos SOT selecionados no Quadro 19, concretiza-se nas interações, num contexto que se funda sócio-historicamente, o que nos remete a uma concepção sociointeracionista da linguagem, tal qual os dois documentos anteriores.

#### 4.4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – OCEM

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) – completam a série de documentos nacionais elaborada com o intuito de apresentar discussões acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na Educação

Básica. Assim como os documentos anteriores, as OCEM enfatizam seu caráter não prescritivo, apresentando-se “[...] como um conjunto de reflexões que alimente a prática docente [...]” (BRASIL, 2006, p.8).

O volume dedicado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da qual faz parte a Língua Estrangeira, apresenta, em suas páginas pré-textuais, uma “Carta ao professor”, assinada pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica; em seguida, o texto denominado “Apresentação”, assinado pela Coordenação Geral do Ensino Médio. As páginas textuais dividem-se em seis capítulos: “Conhecimentos de Língua Portuguesa”; “Conhecimentos de Literatura”; “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”; “Conhecimentos de Espanhol”; “Conhecimentos de Arte”; “Conhecimentos de Educação Física”. Cada uma das seis áreas contempladas nos seis capítulos, nomeia os professores consultores, responsáveis pela elaboração do texto, bem como os professores envolvidos em sua leitura crítica. No caso específico de Línguas Estrangeiras, os responsáveis pela produção do texto foram: Lynn Mário T. Menezes de Souza (Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica da São Paulo, professor da Universidade de São Paulo, pesquisador CNPq<sup>81</sup>) e Walkyria Monte Mór (Doutora em Linguagem e Educação – Universidade de São Paulo –, pesquisadora adjunta do *Center for Globalization and Cultural Studies* da Universidade de Manitoba – Canadá –, coordenadora do Núcleo de Estudos Canadenses da USP - NEC-USP), cocordenadora do Projeto Nacional de Formação de Professores “Novos letramentos, multiletramentos e línguas estrangeiras”). A leitura crítica ficou sob a responsabilidade de: Clarissa Menezes Jordão, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Sullivan Silk Pouza, Vanderlei de Souza, Vanessa Andreotti, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.

Da página 87 à página 124 estão dispostas as considerações acerca de Línguas Estrangeiras, organizadas em: “Introdução”; “O papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e a noção de cidadania”; “Inclusão/exclusão – global/local”; “Letramento”; “Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento)”; “Considerações finais”; “Referências bibliográficas”.

---

<sup>81</sup> CNPq: Conselho Nacional de Pesquisa.

Ao estabelecer seus objetivos, o documento já aponta o suporte teórico que o norteia, quando menciona que um dos objetivos é “[...] introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) [...].” (BRASIL, 2006, p.87). E já nessas escolhas teóricas temos aspectos que o diferenciam dos documentos anteriores, pois essa opção, em favor das teorias do letramento, não havia ocorrido anteriormente.

Ao produzirem o artigo “O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade”, Fogaça e Gimenez (2007) analisam documentos oficiais como os PCN-LE e as OCEM com o intuito de discutir a relação entre o ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. Com relação às OCEM, mais especificamente, os autores afirmam que:

As OCEM-LE reconhecem o papel educacional da língua estrangeira e propõem o letramento crítico como suporte teórico para a inclusão social. Para os autores do documento, “a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas.” (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007, p.176)

Com base nas escolhas teóricas assumidas e, em decorrência delas, as OCEM também marcam claramente não ser mais possível entender/conceber o ensino de línguas pautado pelo desenvolvimento das quatro habilidades, passando a defender um ensino em que se focalize “a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas.” (BRASIL, 2006, p.87), e trazendo, dessa forma, mais um ponto que difere as OCEM dos documentos que as antecederam.

Segue o Quadro 20, o qual apresenta os excertos do documento, selecionados por nós:

**Quadro 20** – Linguagem, gramática/análise linguística e escrita nas OCEM

<p>SOT Linguagem</p>	<p>“[...] fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem (p. 91).”</p> <p>“A visão limitadora de “alfabetização” (a que considera o usuário apenas como consumidor da linguagem) deve-se a uma compreensão antiga, ou seja, àquela que vê a linguagem fora de seu contexto significativo. De maneira descontextualizada, a linguagem é trabalhada como pura estrutura lingüística, fora de sua prática social. Porém, é nessa prática social que se encontram as ideologias, as relações de poder, as entrelinhas, as ironias (p. 95).”</p> <p>“Já se sabe que cada língua, longe de ser algo homogêneo, é composta por variantes socioculturais (FISHMAN, 1972). Ou</p>
--------------------------	--

	<p>seja, as formas de cada língua variam de acordo com os usuários e o contexto em que essas línguas são usadas; as formas da linguagem variam ainda com fatores como a idade, o sexo, a região de origem, a classe social, etc. de seus usuários (p. 101).”</p> <p>“[...] as formas de linguagem e de cultura que constituem a dita <i>norma</i> ou <i>padrão</i>, na verdade também são suscetíveis de transformações, apesar de sua aparência de estabilidade, permanência e antiguidade (p. 102).”</p> <p>“Quando se consideram os conceitos de heterogeneidade da linguagem e da cultura, passa a ser difícil conceber a linguagem e a cultura como <i>abstrações descontextualizadas</i> (p. 103).”</p> <p>“A concepção de heterogeneidade na linguagem e o uso complexo e contextualizado (isto é, em contextos específicos) de formas variadas da linguagem em comunidades diferentes inviabilizam o conceito anterior da linguagem em termos das chamadas “quatro habilidades” (p. 103).”</p> <p>“[...] vimos que o conceito de letramento se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais. Entendemos que a linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico. Essa é a razão que nos leva à concepção de letramento como prática sociocultural (p. 109).”</p>
<p>SOT Gramática / análise linguística</p>	<p>“Da mesma maneira que diante dessa nova concepção da heterogeneidade da linguagem e da cultura passa a ser difícil sustentar um ensino em termos de “quatro habilidades”, também passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática (p.107).”</p> <p>“A dificuldade da permanência do conceito de gramática como sistema abstrato diante da concepção heterogênea da linguagem não significa o abandono do valor da sistematicidade da linguagem (p.107).”</p> <p>“Confundem-se assim as funções descritivas (que descrevem uma certa prática de linguagem, função necessária e de potencial utilidade para a aprendizagem) e prescritivas da gramática (que promovem determinados valores socioculturais, em termos de formas “corretas” e “erradas”, escamoteando a origem e o contexto sociocultural desses valores, dando um ar de neutralidade e objetividade à gramática) (p.107).”</p> <p>“Nesse processo de recontextualização, o que fazer com a</p>

	<p>gramática? Como sistema, as regras “gramaticais” estarão sempre presentes em qualquer uso da linguagem, porém não necessariamente acompanhadas pelo conceito de gramática como sistema abstrato e código fixo e descontextualizado. Em vez de partir de uma regra gramatical, pode-se partir, como muitos já fazem, de um trecho de linguagem num contexto de uso (p.110).”</p> <p>“Vale repetir a importância de analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas, apontando a ação da dinâmica entre a sistematicidade (e sua fixidez aparente) da regra sempre presente na linguagem e a mutabilidade da regra ao longo da história ou conforme contextos socioculturais diferentes (p.111).”</p> <p>“Torna-se importante, também, ter em mente a implementação de uma epistemologia contemporânea, a qual não enfatiza o conhecimento compartimentado e fragmentado que comumente se encontrava nos exercícios gramaticais escritos, mais interessados em itens lingüísticos isolados do que na comunicação contextualizada da maneira como ela se apresenta (p.122).”</p>
SOT Escrita	<p>“No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas (p.87).”</p> <p>“Mais recentemente, os estudos assinalam o fato de que, mesmo sendo considerada uma tecnologia (no sentido de que se trata de algo feito com instrumentos – tinta, caneta, papel – inventados pelo homem para estender suas capacidades naturais), a escrita não pode desvincular-se de seu contexto de uso e de seus usuários. [...] Dessa forma, como ocorre com qualquer tecnologia, a tecnologia da escrita não acontece num vácuo cultural (p. 99).”</p> <p>“A partir dessa percepção de que a escrita é mediada e contextualizada por cada língua e cultura, começou-se a questionar o conceito anterior de que a escrita se caracteriza como uma mera tecnologia universal. Passou-se a entender que cada língua e cada cultura usam a escrita em diferentes contextos para fins diferentes. Nessa nova maneira de ver a escrita em contextos específicos, passou-se a perceber que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários. Com isso, surgiu o conceito da escrita como uma <i>prática sociocultural</i>, ou, melhor dizendo, uma <i>série</i> de práticas socioculturais variadas (p. 100).”</p> <p>“Não seria uma escrita voltada à produção de textos jornalísticos, argumentativos ou acadêmicos, conforme o</p>

ensino “clássico” dessa habilidade. Seria mais semelhante a uma prática escrita conforme a concepção já apresentada de letramento, ou seja, de usos contextualizados da língua, que desenvolve escrever e responder mensagens, corresponder-se com outras pessoas pela *Internet*. Por exemplo, uma escrita que representa, muitas vezes, uma “conversa escrita” (p.121).”

“[...] continua em vigor o sentido do ato de escrever, ou seja, a produção de uma escrita significativa (p.122).”

“Dessa forma, em vários contextos, as atividades escritas podem ser vinculadas às atividades de leitura, o texto de leitura servindo como estímulo à produção escrita. Em outros contextos, podem-se usar outros estímulos contextualizados e significativos em Línguas Estrangeiras, tais como a troca de informações pessoais, pequenos relatos de passeios e eventos locais, relatos de notícias, construção de jornal mural, etc. Em outros contextos ainda, pode-se promover a interligação de habilidades, como relatar por escrito uma entrevista oral (com professor, colegas, familiares) ou recontar por escrito a história expressa na letra de uma música (p.122).”

Fonte: a autora.

A linguagem aparece sendo entendida em uma concepção marcada pela interação, pelo contexto sócio-histórico-cultural, o que acaba por dar os direcionamentos para a forma como se concebe o ensino da gramática e de escrita. O documento explicita o entendimento de que os contextos de uso dão o caráter de heterogeneidade, tanto à linguagem quanto à cultura, estabelecendo sempre uma associação com os conceitos de letramentos, multiletramentos, novas tecnologias. Sendo assim, a argumentação defendida pelo documento é a de que, tendo o conceito de heterogeneidade da linguagem e da cultura direta relação com os conceitos de letramentos, multiletramentos, novas tecnologias, não se pode mais pensar em linguagem no contexto de ensino de línguas estrangeiras voltada para o que se denominava “ensino das quatro habilidades” – leitura, escrita, fala, compreensão oral – de uma forma desconexa e isolada. Os autores defendem, portanto, a adoção do termo “letramentos”, significando esse uso heterogêneo da linguagem, no qual há uma interação entre leitura/escrita/oralidade, sempre em “práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006, p.87).

Também encontramos clara referência quanto à gramática, a qual é apresentada como diretamente ligada ao conceito de linguagem sustentado pelo

documento, em que se considera a “[...] sua visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas” (BRASIL, 2006, p.110), afirmando, dessa forma, que não há mais como manter um ensino de gramática isolado, descontextualizado.

Contudo, conforme se percebe nos excertos apresentados no Quadro 20 , ao mesmo tempo em que se afirma não ser possível manter esse ensino fragmentado de gramática, assevera-se que essa nova concepção didática não significa o abandono de um ensino sistemático da gramática, mas um ensino que parta da linguagem em uso, levando o leitor à reflexão de que não se deve tratar dos estudos gramaticais de forma antecipada às práticas de linguagem ou, ainda, sem articulação com elas.

Entendendo a escrita como uma tecnologia, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 99) colocam que, como tal, ela não pode se dar num “vácuo cultural”, traçando, assim, uma direta e coerente relação com as discussões a respeito de linguagem e gramática. Interessante ainda destacar a afirmação “a escrita é mediada e contextualizada por cada língua e cultura” (BRASIL, 2006, p.100), a partir da qual não se permite que ela (a escrita) seja entendida e concebida de forma independente de seus contextos de uso, assim como daqueles que a usam, tendo em vista uma escrita significativa.

Em sua página 122, o documento afirma que as atividades escritas *podem*<sup>82</sup> ser vinculadas às atividades de leitura. Damos, nesse momento, destaque ao modalizador utilizado, pois essa afirmação difere de nosso entendimento, pois defendemos que a atividade de escrita não acontece sem a atividade de leitura, reafirmando a justificativa pela escolha terminológica *expressão escrita* ao tratarmos das atividades de escrita.

#### 4.5 DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – DCE-LEM

Em um nível mais micro e mais diretamente relacionado ao nosso contexto de atuação, foram lançadas, pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, no ano de 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira

---

<sup>82</sup> Grifo nosso.

Moderna – DCE-LEM (PARANÁ, 2008) –, surgidas em um momento em que a escola pública paranaense passava por um processo de reestruturação pedagógica, solidificando um posicionamento teórico que vê o professor como sujeito epistêmico e a escola como principal lugar do processo de discussão para a construção dessas novas diretrizes (PARANÁ, 2008, p.7).

Organizado em 88 páginas, o documento é iniciado por um texto de agradecimento a todos os envolvidos no seu processo de elaboração (professores das escolas estaduais, atuantes nos Núcleos Regionais da Educação, nos departamentos da SEED). Na sequência, a referida Secretaria apresenta suas considerações por meio de uma carta, denominada “Carta da Secretária da Educação”, ocorrendo o mesmo com a Chefe do Departamento de Educação Básica, que assina o texto “Carta do Departamento de Educação Básica”.

As Diretrizes se dividem em duas partes. A primeira, intitulada “A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar”, é comum a todas as disciplinas da matriz curricular para as quais foram elaboradas as respectivas diretrizes, organizando-se em cinco tópicos: “Os sujeitos da educação básica”; “Fundamentos teóricos”; “Dimensões do conhecimento”; “Avaliação” e “Referências”.

A segunda parte intitula-se “Diretrizes curriculares da disciplina de Língua Estrangeira Moderna” e é composta por sete tópicos: “Dimensão histórica da disciplina”; “Fundamentos teórico-metodológicos”; “Conteúdo estruturante”; “Encaminhamentos metodológicos para a educação básica”; “Avaliação”; “Referências” e “Anexo”.

Assim como os demais documentos aqui apresentados, as DCE-LEM contaram com uma equipe de professores responsáveis por sua elaboração, assim como uma equipe que se ocupou da leitura crítica. Cleci Carneiro Malucelli, Nilva Conceição Miranda e Márcia Cristina Lanzarini formaram o grupo de professoras responsáveis pela elaboração. Todas as três docentes eram, na época, professoras da Educação Básica do Estado do Paraná, atuando como técnicas da disciplina de Língua Estrangeira na SEED. A equipe de leitores críticos foi composta por Deise Cristina de Lima Picanço e Lúcia Peixoto Cherem, ambas da Universidade Federal do Paraná.

Na primeira parte, intitulada “A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar”, fica claro o enfoque e a importância que se dá aos conteúdos disciplinares, os quais se organizam em conteúdos básicos e específicos, a partir de

um conteúdo mais amplo, denominado “conteúdo estruturante”. De certa forma, podemos perceber um posicionamento contrário aos chamados “temas transversais”, presentes nos documentos oficiais nacionais. Nessa mesma via, ainda, podemos notar que o documento apresenta um redirecionamento para o termo “interdisciplinaridade”, distanciando-se da proposta trazida nos documentos nacionais, nos quais a interdisciplinaridade é associada à pedagogia de projetos. Para as DCE-LEM (PARANÁ, 2008, p.27):

[...] estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo.

Ao tratar das especificidades da língua estrangeira, o documento apresenta uma contextualização da oferta desse ensino no Brasil desde o período colonial até os dias atuais. Além disso, há uma discussão em torno dos métodos e abordagens de ensino que se sucederam durante esse percurso histórico, passando pela gramática e tradução, método direto, audiovisual e abordagem comunicativa. Sendo a última, segundo o documento, a abordagem que vem sendo adotada como orientação para a realização dos trabalhos nas aulas de línguas das escolas públicas paranaenses. O documento explicita, ainda, que os próprios professores apontam limitações da abordagem comunicativa, o que o leva a apresentar uma discussão em torno dos pontos positivos e negativos dessa abordagem. Isso posto, as DCE-LEM refutam a abordagem comunicativa e, em função de suas implicações, apresentam os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam o documento. Fundamentos esses que embasam a escolha pela pedagogia crítica como sendo o referencial teórico que sustenta essas Diretrizes:

[...] a pedagogia crítica é o referencial teórico que sustenta este documento de Diretrizes Curriculares, por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade (PARANÁ, 2008 p.52).

Dessa forma, ao propor que a escola se torne um espaço aberto à diversidade linguística e cultural, em que se valoriza o conhecimento como instrumento de transformação da realidade, o documento transfere essas noções

também ao ensino de línguas estrangeiras, passando a adotar, para esse ensino, os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin.

Assumindo, portanto, a concepção de língua como discurso, a partir de Bakhtin, as DCE-LEM definem o objeto de estudo da disciplina, bem como seus objetivos mais gerais. Traz um capítulo para tratar do conteúdo estruturante, a saber, o *discurso como prática social*. Na sequência, apresenta algumas considerações a respeito dos encaminhamentos metodológicos voltados para cada prática discursiva. O último capítulo é constituído de uma breve exposição a respeito de avaliação.

Os anexos são compostos por uma relação de conteúdos, denominados *conteúdos básicos*<sup>83</sup>, organizados por séries/anos para o Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, os conteúdos também são apresentados, mas sem divisão por séries. Importa destacar que, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, são apresentados os conteúdos denominados *conteúdos básicos* para cada uma das práticas discursivas: leitura, escrita, oralidade<sup>84</sup>. No caso desta pesquisa, interessa-nos, mais diretamente, como o documento apresenta os conteúdos para o Ensino Médio, visto que o público-alvo do CELEM, em sua maioria, compõe-se de alunos oriundos do Ensino Médio, muito embora não haja alterações substanciais entre o que se indica como conteúdos para o Ensino Fundamental.

Quanto à seleção de conteúdos apresentada no documento, é enfatizado que esses não podem ser suprimidos nem reduzidos, somente acrescidos de outros conteúdos básicos, a critério do professor (PARANÁ, 2008). Consideramos, contudo, que embora a forma como esses conteúdos estejam apresentados sugira uma progressão espiralada, o que vai ao encontro da ideia de progressão proposta do Dolz e Schneuwly (2010), ela é confusa e inconsistente. Isso porque não há uma clareza quanto ao que se espera ter como conteúdos ensináveis em relação a gêneros, leitura, escrita, oralidade e análise linguística. A ideia que se tem é que a

---

<sup>83</sup> De acordo com o documento, conteúdos básicos constituem os “conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes [...]” (PARANÁ, 2008, p. 75).

<sup>84</sup> Esclarecemos que as DCE-LEM, em sua versão preliminar, entregue à comunidade escolar no ano de 2006, sofreram várias críticas por parte dos professores, justamente por não apresentar quais conteúdos poderiam ser trabalhados em cada série/ano escolar. Em virtude disso, a versão final do documento apresenta o quadro de conteúdos básicos.

seleção de todos os conteúdos deve ser guiada por um gênero quando na realidade o eixo organizador deveria ser o agir orientado pelos domínios sociais do gênero.

Além disso, ainda chamamos a atenção para a disposição dos conteúdos, os quais contemplam questões relacionadas à semântica, ortografia, sintaxe, morfologia, léxico, estilística, questões linguísticas e extralinguísticas, todos decompostos de um gênero, que deve ser selecionado pelo professor.

Dessa forma, no que concerne, especificamente, ao nosso estudo, a relação de conteúdos apresentada pelas DCE-LEM pode não se configurar como um recurso de que o professor possa lançar mão para orientá-lo quanto ao ensino de gramática/análise linguística via expressão escrita em virtude do pouco detalhamento em relação a procedimentos metodológicos para o trabalho com análise linguística.

Após as exposições gerais acerca da organização do documento, apresentamos os SOT relacionados à linguagem, gramática/análise linguística e escrita.

#### **Quadro 21** – Linguagem, gramática/análise linguística e escrita nas DCE-LEM

<p>SOT Linguagem</p>	<p>“A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin (p. 30).”</p> <p>“A proposta adotada nestas Diretrizes se baseia na corrente sociológica e nas teorias do Círculo de Bakhtin que concebem a língua como discurso (p.53).”</p> <p>“O sentido da linguagem está no contexto de interação verbal e não no sistema linguístico (p.53).”</p> <p>“Nesse sentido, a língua se apresenta como espaço de construções discursivas, indissociável dos contextos em que ela adquire sua materialidade, inseparável das comunidades interpretativas que a constroem e são construídas por ela (p.55).”</p> <p>“De acordo com Stam (2000, p. 32), “a linguagem, em Bakhtin, não é um sistema acabado, mas um contínuo processo de vir a ser”. A língua não é algo pronto, à disposição dos falantes, mas algo em que eles “ingressam numa corrente móvel de comunicação verbal”. A consciência só é adquirida por meio da linguagem e é através dela que os sujeitos começam a intervir no real (p.61).”</p> <p>“Assim, os alunos devem entender que, ao interagir com/na</p>
--------------------------	--

	<p>língua, interação com pessoas específicas. Para compreender um enunciado em particular, devem ter em mente quem disse o quê, para quem, onde, quando e por que (p.65).”</p>
<p>SOT Gramática/análise linguística</p>	<p>“Busca-se, também, superar a ideia de que o objetivo de ensinar Língua Estrangeira na escola é apenas o linguístico (p.55).”</p> <p>“Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas linguísticas descontextualizadas (p.57).”</p> <p>“Nesta perspectiva, a proposta de construção de significados por meio do engajamento discursivo e não pela mera prática de estruturas linguísticas estará contemplada (p.61).”</p> <p>“Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática para trabalhar com o texto, sem, no entanto, abandoná-la (p.63).”</p> <p>“O papel do estudo gramatical relaciona-se ao entendimento, quando necessário, de procedimentos para construção de significados usados na Língua Estrangeira. Portanto, o trabalho com a análise linguística torna-se importante na medida em que permite o entendimento dos significados possíveis das estruturas apresentadas. Ela deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões linguísticas devem ser decorrentes das necessidades específicas dos alunos, a fim de que se expressem ou construam sentidos aos textos (p.65).”</p> <p>“A análise linguística não é apenas uma nova maneira de arrumar e ordenar as palavras, e as novas pronúncias não são somente as distintas maneiras de articular sons, mas representam um universo sócio-histórico e ideologicamente marcado (p.66).”</p>
<p>SOT Escrita</p>	<p>“Numa concepção discursiva de língua, as práticas de oralidade, escrita e leitura não são segmentadas, pois elas não se separam em situações concretas de comunicação (p. 58).”</p> <p>“[...] a produção de um texto se faz sempre a partir do contato com outros textos, que servirão de apoio e ampliarão as</p>

	<p>possibilidades de expressão dos alunos (p.64).”</p> <p>“Destaca-se ainda, que o trabalho com a produção de textos na aula de Língua Estrangeira Moderna precisa ser concebido como um processo dialógico ininterrupto, no qual se escreve sempre para alguém de quem se constrói uma representação (p.65).”</p> <p>“Com relação à escrita, não se pode esquecer que ela deve ser vista como uma atividade sociointeracional, ou seja, significativa. É importante que o docente direcione as atividades de produção textual definindo em seu encaminhamento qual o objetivo da produção e para quem se escreve, em situações reais de uso. [...] Nesse sentido, a produção deve ter sempre um objetivo claro (p.67).”</p> <p>“É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeje a produção textual a partir da delimitação tema, do interlocutor, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade e ideologia;</li> <li>• Proporcione o uso adequado de palavras e expressões para estabelecer a referência textual;</li> <li>• Conduza à utilização adequada das partículas conectivas;</li> <li>• Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos;</li> <li>• Acompanhe a produção do texto;</li> <li>• Acompanhe e encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõem o gênero. Instigue o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor;</li> <li>• Estimule produções em diferentes gêneros;</li> <li>• Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos (p.84).”</li> </ul>
--	--

Fonte: a autora.

Analisando os excertos relacionados à linguagem, vemos que uma concepção sociointeracionista aparece claramente marcada no documento, apresentando os pressupostos bakhtinianos como base para as discussões que o levam a definir a proposta de ensino-aprendizagem para as línguas estrangeiras. Com isso, as DCE-LEM apresentam-se em consonância com os documentos oficiais anteriormente analisados, nas discussões propostas em torno de língua/linguagem.

Ao apresentar os gêneros (ainda que às vezes discursivos, às vezes textuais<sup>85</sup>), as DCE-LEM tornam-se mais específicas quanto ao direcionamento a ser

<sup>85</sup> Percebemos como uma certa indefinição teórica o fato de as DCE-LEM utilizarem-se das terminologias “gêneros discursivos” e “gêneros textuais” para tratar do ensino de LEM por meio dos

dado às aulas de LEM, sendo o trabalho com gêneros, a partir de uma concepção de linguagem sociointeracionista, os norteadores do trabalho com as práticas discursivas da leitura, escrita e oralidade, bem como com a gramática. Percebemos também que, ao definir que “A língua será tratada de forma dinâmica, por meio de leitura, de oralidade e de escrita que são as práticas que efetivam o discurso” (PARANÁ, 2008, p. 61), o documento apresenta um distanciamento da proposta da abordagem comunicativa, assim como também se distancia dos PCN-LE, cujo enfoque é a leitura, dos PCN-EM, que ainda mantém proximidade com as habilidades comunicativas, e dos PCN+EM, que enfatizam a prioridade do trabalho com a leitura e interpretação de textos. No entanto, as DCE-LEM aproximam-se do que preconizam as OCEM, ao defenderem um ensino com foco na leitura, prática escrita e comunicação oral contextualizada, embora haja divergência entre os dois documentos, como, por exemplo, a opção teórica das OCEM pelos letramentos/mutiletramentos, sem a opção pelo trabalho a partir de gêneros textuais/discursivos.

No que tange à gramática, assim como ocorreu nos quatro documentos anteriores, esse tem sido um dos pontos causadores de inquietação e discussões. Fica claro, mais uma vez, que não há espaço para um ensino que volte todos os seus holofotes para as atividades de gramática de forma isolada. Além de apresentar tais reflexões, as DCE-LEM introduzem o termo “análise linguística”, o que certamente representa uma grande diferença em relação ao tratamento a ser dispensado à gramática. Enquanto nos documentos anteriores podemos perceber um direcionamento para um trabalho voltado para o ensino de gramática de forma contextualizada, a utilização do termo “análise linguística”, nas DCE-LEM, indica um passo além, como se vê nos excertos selecionados no Quadro 21, ainda que pese o fato de o documento não ser mais esclarecedor sobre o significado de tal escolha terminológica.

Entendemos, pois, que essa diferença entre gramática contextualizada e gramática por meio da análise linguística – foco de nossas discussões – já apresentada no capítulo de fundamentação teórica, é fundamental para que, de fato,

---

gêneros, conforme podemos verificar em “Os conteúdos específicos contemplam diversos gêneros discursivos [...]” (PARANÁ, 2008 p. 62); “O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais [...]” (PARANÁ, 2008 p. 58). Quanto à distinção entre essas duas terminologias, apresentamos uma breve discussão no Capítulo 2, quando tratamos dos conceitos básicos do ISD.

a gramática deixe de ocupar o lugar central no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo entendida a partir de uma perspectiva sociointeracionista, como um estudo que se dá no e pelo texto, a partir da realização de atividades que busquem desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos – capacidades de significação, de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

A escrita também ganha maior espaço para discussões nas DCE-LEM. Ao afirmar que os conteúdos básicos serão definidos a partir das práticas discursivas da oralidade, leitura e escrita, o documento garante espaço para o desenvolvimento de um trabalho voltado para a escrita, o qual deve acontecer de forma contextualizada, conforme os excertos do Quadro 21.

Ao afirmar que, para produzir textos, os alunos devem fazê-lo a partir do contato com outros textos, os quais servirão de apoio, ampliando suas possibilidades de expressão, as DCE-LEM se aproximam de nossas opções teóricas para o trabalho com a escrita quando adotamos a terminologia “expressão escrita” significando justamente essa fusão entre escrita e leitura, a partir da qual uma prática alimenta o desenvolvimento da outra.

Além disso, o documento ressalta a importância de um trabalho de reescrita a partir dos textos produzidos pelos alunos, o que se torna mais um aspecto que o diferencia dos demais documentos analisados e o aproxima de nossa visão para o trabalho com a escrita.

#### 4.6 OS DOCUMENTOS OFICIAIS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA SÍNTESE

Esperamos que as análises até aqui realizadas, bem como as discussões que serão, a seguir encaminhadas, respondam à nossa primeira pergunta de pesquisa: “Quais são as orientações apresentadas pelos documentos oficiais norteadores do ensino de línguas estrangeiras, de nível nacional e estadual, quanto ao ensino da gramática/análise linguística e da escrita?”

A breve análise de cada um dos documentos já elencados indicou algumas semelhanças e diferenças no que tange à concepção de linguagem, ensino da gramática e da escrita.

Com a finalidade de estabelecermos um cotejamento entre cada um dos documentos, fizemos uma seleção de excertos a partir dos SOT apontados nos

Quadros 17 a 21 e, com base em uma análise interpretativista, apresentamos as considerações a seguir.

Podemos afirmar que, desde 1998, data da publicação do primeiro documento, já vêm sendo proporcionadas, aos professores, importantes discussões acerca da necessidade de um entendimento da linguagem que considere as interações sociais. A leitura dos cinco documentos vai se complementando nesse aspecto e, ao mesmo tempo, ratificando o entendimento da linguagem como algo intrinsecamente ligado às interações a que estamos expostos, constituindo-as e sendo constituídas por elas. Nessa perspectiva, cada um dos documentos vai trazendo à tona a necessidade de se (re)pensar como está se configurando o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e quais seriam as mudanças a serem implementadas, tendo em vista a concepção de linguagem assumida e as exigências advindas de toda uma mudança sócio-histórico-cultural pela qual a escola vem passando nas últimas décadas.

A fim de tornar mais visível o cotejamento que pretendemos trazer em relação à concepção de linguagem presente nos documentos oficiais, selecionamos, dos Quadros 17 a 21, um excerto<sup>86</sup> relacionado a cada documento, conforme exposto a seguir.

#### Quadro 22 – A linguagem nos documentos oficiais

PCNE-LE	“Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem (p.8).”
PCNEM	“Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...] (p. 5).”
PCN+EM	“A linguagem não se reduz a simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional (p.44).”
OCEM	“Quando se consideram os conceitos de heterogeneidade da linguagem e da cultura, passa a ser difícil conceber a linguagem e a cultura como <i>abstrações descontextualizadas</i> (p. 103).”
DCE-LEM	“De acordo com Stam (2000, p. 32), “a linguagem, em Bakhtin, não é um sistema acabado, mas um contínuo processo de vir a ser”. A língua não é algo pronto, à disposição dos falantes, mas algo em que eles “ingressam numa corrente móvel de comunicação verbal”. A consciência só é adquirida por meio da linguagem e é através dela que os sujeitos começam a intervir no real (p.61).”

Fonte: a autora.

<sup>86</sup> Esclarecemos que a seleção feita para compor os quadros de cotejamento foi realizada por nós a partir das análises que desenvolvemos de cada documento.

Não restam dúvidas quanto à concepção de linguagem assumida pelos documentos analisados. Todos indicam uma concepção que difere daquelas associadas ao entendimento da linguagem como expressão do pensamento ou ainda como instrumento de comunicação. Concepções essas voltadas ao ensino de Língua Estrangeira mediante a utilização de métodos e/ou abordagens atualmente questionadas e contestadas, a saber: gramática e tradução, método direto, áudio-lingual. Entendemos, também, que se afasta da concepção de linguagem presente na abordagem comunicativa, uma vez que, apesar de entender a linguagem como interação humana, nessa abordagem, a língua é usada para fins de comunicação. Dessa forma, compreendemos que a concepção sociointeracionista da linguagem nos remete a um ensino de línguas que não mais se vincula a um único método, mas sim, a um ensino de línguas a partir do que Kumaravadivelu (2001) chama de pós-método, no qual a abordagem de gêneros, defendida claramente pelas DCE-LEM, constitui-se em uma possibilidade.

A gramática é outro ponto que também ecoa posicionamentos convergentes no que diz respeito à necessidade de se promover uma ressignificação de seu ensino. Contudo, a proposta que apresentamos em nossa pesquisa se aproxima do que as DCE-LEM propõem, visto que defendemos o ensino de gramática por meio da análise linguística, o que representa dizer que essa visão de ensino supera a de ensino de gramática contextualizada, enfoque dado pelos demais documentos.

Segue o Quadro 23, no qual apresentamos um excerto de cada documento, relacionado à gramática/análise linguística.

**Quadro 23 – Gramática/análise linguística nos documentos oficiais**

PCNE-LE	“O objetivo é envolver o aluno desde o início do curso na construção do significado, pondo-se menos foco no conhecimento sistêmico da Língua Estrangeira. [...] Desse modo, a gramática, o léxico etc., serão definidos a partir das escolhas temáticas e textuais (p.72).”
PCNEM	“Todos os componentes, no ato comunicativo, estão perfeitamente inter-relacionados e interligados. Nota-se, pois, que os aspectos gramaticais não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo ensino-aprendizagem de línguas (p. 29).”
PCN+EM	“O trabalho com a estrutura lingüística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio (p.103).”
OCEM	“Nesse processo de recontextualização, o que fazer com a gramática? Como sistema, as regras “gramaticais” estarão sempre presentes em

	qualquer uso da linguagem, porém não necessariamente acompanhadas pelo conceito de gramática como sistema abstrato e código fixo e descontextualizado. Em vez de partir de uma regra gramatical, pode-se partir, como muitos já fazem, de um trecho de linguagem num contexto de uso (p.110).”
DCE-LEM	“O papel do estudo gramatical relaciona-se ao entendimento, quando necessário, de procedimentos para construção de significados usados na Língua Estrangeira. Portanto, o trabalho com a análise linguística torna-se importante na medida em que permite o entendimento dos significados possíveis das estruturas apresentadas. Ela deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões linguísticas devem ser decorrentes das necessidades específicas dos alunos, a fim de que se expressem ou construam sentidos aos textos (p.65).”

Fonte: a autora.

É evidente que as considerações trazidas pelos cinco documentos, e aqui apresentadas no Quadro 23, mediante a seleção de alguns excertos, intencionam levar o professor a um entendimento de que a gramática não é mais o ponto central nas aulas de Línguas Estrangeiras e nem tampouco o ponto gerador de realização de atividades, como, por exemplo: escolha de jogos, de textos, a fim de evidenciar um item gramatical.

Nossa leitura dos documentos em questão nos levam a assegurar que a opção pelo ensino contextualizado de gramática se faz presente em todos os documentos elaborados em nível federal quando afirmam, de um modo ou de outro, que a seleção de conteúdos gramaticais será feita a partir dos textos e/ou temas, partindo de um trecho de linguagem num contexto de uso. Certamente, o trabalho com a gramática de forma contextualizada representa avanços no que tange a esse ensino, indo além de uma abordagem puramente gramatical, em que a normatização da língua prevalece.

Contudo, entendemos que, para além do ensino contextualizado de gramática, devemos caminhar para um ensino voltado ao que apresentamos como *análise linguística* (GERALDI, 1991), no qual o trabalho com a gramática tem início na prática, para depois se chegar à teoria, posicionamento nomeado por Costa Val (2002) de “gramática do texto e no texto”. Essa visão também encontra respaldo em Perfeito et al. (2007), quando afirmam que a análise linguística acontece tanto durante os processos de leitura quanto nos de escrita e reescrita; ou, conforme asseverado pelas DCE-LEM (PARANÁ, 2008, p. 65):

Ela [a análise linguística] deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões linguísticas devem ser decorrentes

das necessidades específicas dos alunos, a fim de que se expressem ou construam sentidos aos textos.

Ratificamos, assim, nossa afirmação de nos aproximarmos das proposições trazidas pelas DCE-LEM, muito embora, conforme já comentado anteriormente, seria importante que o documento tivesse trazido, mais explicitamente, seu entendimento para o termo “análise linguística”.

Com relação à escrita, percebemos posicionamentos divergentes entre os documentos analisados. Enquanto o primeiro documento - os PCN-LE (BRASIL, 1998) - sinaliza o trabalho prioritário com a leitura, minimizando as possibilidades de trabalho com a escrita; os PCNEM (BRASIL, 1999), em um texto sem significativa consistência teórica e metodológica, não abordam a questão da escrita com clareza, deixando, portanto, a critério do leitor como tratar dessa e de outras questões. O documento seguinte – os PCN+EM (BRASIL, 2002), por sua vez, apresenta claramente a prioridade da leitura sobre a escrita. As OCEM (BRASIL, 2006), diferenciando-se dos três documentos anteriores, apresentam uma proposta em que leitura, escrita e oralidade deverão ser trabalhadas de forma contextualizadas. Por fim, as DCE-LEM (PARANÁ, 2008) apresentam a escrita, a oralidade, a leitura como práticas indissociáveis.

Apresentamos o Quadro 24, com uma seleção de excertos de cada documento, de modo a dar maior visibilidade às nossas discussões.

**Quadro 24 – A escrita nos documentos oficiais**

PCNE-LE	“[...] o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita (p.21).”
PCNEM	“Dessa forma, a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências que a integram e que, a seguir, esboçamos de forma breve: [...] • Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação. [...] Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos (p. 28).”

PCN+EM	“[...] o foco do aprendizado deve centrar-se na <b>função comunicativa</b> por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana (p. 94).”
OCEM	“No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas (p.87).”
DCE-LEM	“Numa concepção discursiva de língua, as práticas de oralidade, escrita e leitura não são segmentadas, pois elas não se separam em situações concretas de comunicação (p. 58).”

Fonte: a autora.

Mais uma vez, trazemos as DCE-LEM como o documento que apresenta uma proposta de escrita que mais se aproxima daquela defendida por nós. Ou seja, a escrita não deve acontecer de forma isolada, sem conexão com as outras práticas – leitura e oralidade. E, para além disso, a prática da escrita não acontece também descolada das situações concretas de comunicação (PARANÁ, 2008), o que nos remete ao que Bronckart (2008) postula quando discute a relação entre as atividades não verbais (gerais) e as atividades de linguagem. Para o autor, as atividades são consideradas um aspecto central do ambiente humano, sendo constituídas por atividades gerais, as quais requerem, quase sempre, as de linguagem, numa interdependência entre ambas.

Com o intuito de asseverar o nosso entendimento em relação ao trabalho com a escrita nas aulas de Línguas Estrangeiras, trazemos as contribuições de Motta-Roth (2006), as quais julgamos totalmente pertinentes ao que defendemos em nosso estudo.

Assim, escrever só é importante na medida em que nos possibilita desempenhar determinados papéis em uma sociedade (industrial e ocidentalizada, no nosso caso) (TRIEBEL, 2001, p. 32). Sob essa perspectiva, achar lugar para a escrita na vida do aluno não é suficiente. Como educadores da linguagem, devemos ampliar a perspectiva do aluno sobre situações vivenciáveis por ele. Em outras palavras, devemos ampliar o leque de possibilidades de experiências, trazendo o mundo para a sala de aula e levando o aluno a vivenciar o mundo “lá fora”. A contribuição da noção de gêneros textuais para o ensino de linguagem, portanto, é chamar atenção para a importância de se vivenciar na escola atividades sociais, das quais a linguagem é parte essencial; atividades essas às quais, muitas vezes, o aluno não terá acesso a não ser pela escola. O mundo letrado deve ser desmitificado, deve se tornar algo real, palpável (MOTTA-ROTH, 2006, p. 503).

Esse entendimento a respeito da importância do ato de escrever, de produzir um texto escrito, deve estar muito claro para o professor de línguas (tanto materna, quanto estrangeira), pois cada ensino, com suas especificidades, deve contribuir para que o aluno se aproprie dessa tecnologia, conforme mencionado pelas OCEM (BRASIL, 2006) e possa, com isso, agir com e no mundo em que está inserido. E, a nosso ver, nesse sentido, a prática de escrita em língua estrangeira não pode ser minimizada ou até mesmo anulada, pois conforme mencionado por Motta-Roth (2006), o aluno poderá não ter outras possibilidades, além de as ofertadas pela escola.

Finalmente, para além das diferenças detectadas entre os documentos quanto ao tratamento dado à gramática e escrita, o que as análises também nos revelam é a falta de clareza quanto às possibilidades de implementação das propostas de ensino. A nosso ver, isso dificulta, de certa maneira, o entendimento dos documentos e de suas propostas, o que faz, certamente, com que causem pouco ou nenhum impacto nas salas de aula, na atuação do professor. Ou, ainda pior, podendo vir a colaborar para um entendimento distorcido acerca do que se apresenta, levando muitos professores a mudarem suas práticas na tentativa de atender a essas diretrizes/orientações. É o caso, por exemplo, de práticas docentes em que não mais se ensina gramática, ou em que se usa o texto apenas como pretexto para se abordar um conteúdo gramatical.

No bojo dessas discussões, temos clareza de que muitos foram e ainda são os desafios a serem enfrentados pelos professores de línguas estrangeiras, a quem acaba por não chegar, em sua completude, as propostas teórico-práticas trazidas pelos documentos oficiais, conforme se afirma em Costa Val (2002, p. 113):

Porque, embora no âmbito das universidades e das instâncias de decisão das políticas públicas de ensino se possa até ter alcançado alguma clareza e alguma convergência quanto a alguns aspectos teóricos, essa discussão permanece restrita a círculos privilegiados de professores e educadores; grande número de profissionais do ensino só tem acesso à divulgação superficial de uma ou outra idéia, o que dificulta seu envolvimento efetivo no esforço de repensar a questão. A apropriação consistente de conceitos e princípios operatórios só virá como fruto do empenho coletivo de construir um saber prático, que possibilite ao professor alguma segurança quanto ao que fazer em sala de aula.

Em outras palavras, as considerações de Costa Val nos mostram a necessidade de olharmos também para a formação do professor, seja ela inicial ou

continuada. E, embora esse não seja o foco da nossa pesquisa, apontamos para a relação existente entre essa formação e as possíveis dificuldades/(im)possibilidades de implementação de práticas inovadoras no ensino de línguas.

Passamos, a seguir, para as análises que abordam a nossa segunda pergunta de pesquisa, ou seja, passamos para a análise da SD.



## 5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISES

*Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.*  
(Paulo Freire)

Conforme mencionamos anteriormente, este estudo apresenta como objetivo geral investigar como se dá a transposição 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 gramática/análise linguística e de expressão escrita (compreensão e produção) no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa do CELEM.

Com vistas a atingirmos esse objetivo, propusemos três objetivos específicos, os quais se relacionam às quatro dimensões de nossa pesquisa, e cujos focos de análises se voltam para o ensino de gramática/análise linguística via expressão escrita.

Para atender o nosso primeiro objetivo específico, relacionado à primeira dimensão da pesquisa, realizamos, no Capítulo 4, a análise dos documentos oficiais orientadores do ensino de línguas estrangeiras, tanto de nível nacional quanto estadual. Os resultados das análises indicaram uma preocupação com o ensino da gramática, apontando para um ensino contextualizado de gramática como sendo o adequado pedagogicamente. Contudo, a partir de nossas leituras, julgamos necessário transpor, também, esse patamar de ensino de gramática contextualizada, ainda que tal ensino seja um avanço se comparado com a gramática trabalhada de forma isolada. Isso porque no ensino de gramática contextualizada ainda se continua trazendo os conteúdos gramaticais de uma forma predefinida em função de sua complexidade, não lhe atribuindo sentidos reais de uso. Com relação à escrita, encontramos um quadro com contradições entre um documento e outro, e com orientações pouco esclarecedoras sobre o papel da escrita, em um ensino que se diz orientado por uma perspectiva sociointeracionista da linguagem.

Neste capítulo, o qual contempla a segunda dimensão de nosso estudo, nos voltamos para a SD, com o intuito de descrever e analisar a sua organização, com foco na análise das atividades que apresentam potencial de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, mais especificamente as capacidades

linguístico-discursivas articuladas com o ensino da expressão escrita. Para tanto, nos orientamos pelos seguintes procedimentos de análise:

- a) descrição do plano textual global da SD;
- b) análise interna da SD em relação à coerência entre suas atividades e seus objetivos;
- c) análise externa da SD em relação às possibilidades de desenvolvimento das capacidades de linguagem;
- d) análise da SD a partir do modelo teórico do gênero<sup>87</sup>, o qual apresenta, de forma genérica, as características/os elementos ensináveis dos gêneros *comics*, *comic strip*, *political cartoon*, com foco nas atividades voltadas para os conteúdos linguístico-discursivos.

Passamos ao plano textual global da SD.

### 5.1 PLANO TEXTUAL GLOBAL DA SD

Apresentamos, neste tópico, a forma como a SD<sup>88</sup> está organizada, descrevendo as partes que a compõem, de modo a estabelecer uma relação com a estrutura de base de uma SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

Organizada em 21 páginas e com o título “*Comics and cartoons: a funny way of seeing the real life – Comprehending the implicit through comics*”<sup>89</sup>, a SD explora os gêneros textuais *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 textuais que serão abordados e os conteúdos advindos de tais gêneros, a justificativa para esse estudo, os objetivos, o tema principal que norteará o agir geral (praxeológico) e linguageiro dos alunos, e também a proposta de produção que se espera que os alunos realizem. A Figura 27 apresenta essa página inicial:

<sup>87</sup> De acordo com Barros (2012).

<sup>88</sup> A SD pode ser consultada, na íntegra, no Apêndice A.

<sup>89</sup> Histórias em quadrinhos e charges: uma maneira engraçada de ver a vida real – compreendendo o implícito através das histórias em quadrinhos.

Figura 27 – Página inicial da SD

**UNIT 5**  
**COMICS AND CARTOONS: A FUNNY WAY OF SEEING THE REAL LIFE**  
**Comprehending the implicit through comics**

Nesta unidade você irá ler alguns gêneros textuais muito divertidos e que, ao mesmo tempo, podem nos fazer refletir sobre vários temas do nosso cotidiano. Esses gêneros são: **comics, comic strip and editorial/political cartoons.**

Ao estudar mais sobre esses gêneros, você verá que há muito mais em um texto além do que está escrito. E que, muitas vezes, o que está nas entrelinhas de um texto acaba sendo muito mais importante do que está explícito. Além disso, a leitura desses gêneros permite o desenvolvimento de várias possibilidades de agir e pensar sobre o mundo. Dessa forma, para ser um leitor competente, é preciso que você saiba analisar as linguagens verbal e não-verbal presentes no texto, bem como as intenções do autor, as figuras de linguagem como, por exemplo: ironia, hipérbole, entre outros itens.

**GREAT IDEA!**

O trabalho com essa unidade tem como objetivos contribuir para que você seja capaz de:

1. reconhecer as características dos gêneros textuais *comics, comic strip and editorial/political cartoon.*
2. ler e compreender textos dos gêneros escolhidos para a unidade.
3. discutir sobre a temática do voluntariado.
4. produzir comics sobre voluntariado, visando a uma campanha de enfoque local: escolar ou de sua comunidade.

Fonte: a autora.

A SD procura, através dos textos introdutórios de sua página inicial, incentivar o aluno para o estudo do gênero, fornecendo dicas sobre quais podem ser as funções desses gêneros e como eles precisam ser lidos para que atinjam os objetivos a que se propõem. Apresenta, também, a proposta de ação geral e linguageira a ser desenvolvida a partir desse estudo.

Na segunda página, contempla o *Self-assessment*<sup>90</sup>, o qual é composto por 11 itens em que o aluno deverá assinalar *Yes, No, Partially*<sup>91</sup>. Essa atividade será feita em dois momentos: antes de iniciar as atividades presentes no material e após o encerramento de todas elas, conforme consta na Figura 28:

<sup>90</sup> Autoavaliação.

<sup>91</sup> Sim, não, parcialmente.

**Figura 28** – Segunda página da SD – *Self-assessment*

SELF-ASSESSMENT						
Tick (✓) what you are able to do in English before and after studying this unit.						
GOALS	BEFORE STUDYING			AFTER STUDYING		
	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
... recognize and read comic strips and comics.						
... recognize and read political cartoons.						
... identify the characteristics of comic strips and comics.						
... identify the characteristics of political cartoons.						
... recognize the different kind of balloons and their use.						
... read the implicit in comics, comic strips and political cartoons.						
... recognize and use onomatopoeias.						
... recognize and use figures of speech.						
... discuss volunteering.						
... write comics considering the genre's characteristics.						
... evaluate my own progress.						

Fonte: a autora.

As orientações e explicações trazidas na Página Inicial, bem como a realização do *Self-assessment*, têm o intuito de contextualizar o processo de ensino que está para ter início, de modo que o aluno tenha ciência do que irá estudar e compreenda o porquê desse estudo. O *Self-assessment*, mais especificamente, ao mesmo tempo em que apresenta de forma indireta os conteúdos propostos na SD, também possibilita que o aluno se autoavalie. Além disso, nas duas primeiras páginas podemos encontrar, direta ou indiretamente, os objetivos a serem atingidos, a partir do estudo proposto pela SD, conforme vemos a seguir, quando tratamos da análise interna da SD em relação à coerência entre suas atividades e seus objetivos.

As duas páginas iniciais, portanto, apresentaram a explicitação e a justificativa para o estudo que seria empreendido, principalmente ao se referirem ao projeto de classe a ser desenvolvido, indo ao encontro do que Dolz, Noverraz e Scheuwly (2010) denominam de projeto de comunicação, compreendendo a primeira etapa da estrutura de base de uma SD – a apresentação da situação.

Na terceira página têm início os módulos da SD, os quais foram denominados por nós de “seções”. Essas seções receberam títulos<sup>92</sup> de acordo com as especificidades das atividades que as compõem.

Excetuando-se as duas primeiras páginas onde encontramos a abertura e o *Self-assessment*, as atividades da SD são organizadas em 21 páginas, distribuídas em 16 seções: *Finding out about communicative context*; *Reflecting about the context and content*; *Reflecting about the genre*; *Fun and Games*; *Reflecting about the content*; *Reflecting about the text organization*; *Reflecting about the language*; *Working on your text production*; *Reflecting about the content*; *Working on your text production*; *Finding out about communicative context*; *Reflecting about the context*; *Reflecting about the genre*; *Reflecting on the content and on the language*; *Working on your final text production – evaluation and self-check*; *Critical thinking*<sup>93</sup>.

Segue o Quadro 25, o qual permite visualizar a organização interna da SD:

**Quadro 25** – 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> <sup>94</sup> ( <i>Garfield Quickie – Slave to the passions</i> ), 1 curta 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.

<sup>92</sup> Os títulos dados às seções foram escolhidos, em comum acordo, pelo grupo de professores elaboradores do material didático do CELEM. Dessa forma, todas as SD produzidas por esse grupo receberam as denominações das seções conforme explicitado neste trabalho.

<sup>93</sup> Informando-se sobre o contexto comunicativo; Refletindo sobre o contexto e o conteúdo; Refletindo sobre o gênero; Diversão e jogos; Refletindo sobre o conteúdo; Refletindo sobre a organização do texto; Refletindo sobre a língua; Trabalhando na produção de seu texto; Refletindo sobre o conteúdo; Trabalhando na produção de seu texto; Refletindo sobre o conteúdo; Trabalhando na produção de seu texto; Informando-se sobre o contexto comunicativo; Refletindo sobre o contexto; Refletindo sobre o gênero; Refletindo sobre o conteúdo e a língua; Trabalhando na produção final de seu texto, avaliação e autoavaliação; Reflexão crítica.

<sup>94</sup> Desenho animado.

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, <sup>1</sup> <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 (Monica's gang)</i> , 1 texto informativo sobre trabalho voluntário, 1 <i>comic strip</i> sobre voluntariado, 7 atividades, 9 questões.
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, <sup>2</sup> textos informativos sobre os <i>sites</i> 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 final text production – evaluation and self-check</i>
Inclui 1 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: a autora.

A SD é composta de 68 atividades, as quais se subdividem em 117 questões<sup>95</sup>. Há 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 texto informativo sobre o tema voluntariado, um texto informativo 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,

<sup>95</sup> 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 uma questão apenas pelo fato de ambas estarem relacionadas à mesma capacidade de linguagem.

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.

Ao retomarmos a estrutura de base de uma SD<sup>96</sup> proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), temos a etapa da produção inicial como um momento anterior ao início dos módulos. Ratificando, contudo, o que já expusemos na Seção 2.2.2 do Capítulo Teórico, consideramos que, em se tratando do ensino de língua estrangeira (o que envolve um conhecimento linguístico de maior dificuldade em comparação à língua materna) e também levando-se em conta as características dos gêneros enfocados, a atividade em torno da produção inicial deve ser analisada e reestruturada de forma a atender melhor essas especificidades. Em nosso caso, cientes da complexidade que envolve os gêneros dos quadrinhos, assim como das possíveis dificuldades dos alunos em relação à atividade de produzir um texto em língua inglesa, optamos por iniciar os módulos antes de se realizar a produção escrita inicial<sup>97</sup>. Assim, a atividade considerada por nós como a produção inicial está inserida na oitava seção da SD – *Working on your text production*<sup>98</sup>.

A apresentação mais ampla da SD nos permite retomar o conceito de SD, a qual é tida como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p.82), com o intuito de dar ao aluno a possibilidade de interagir com práticas de linguagem novas, ou ainda com aquelas tidas como mais difíceis de serem dominadas. Entendemos ainda que a discussão em torno do Plano Textual Global da SD permite-nos uma breve análise em relação às especificidades relacionadas à elaboração de uma SD, conforme demonstrado na Figura 8, do Capítulo Teórico.

Avaliamos, portanto, que a SD responde aos princípios teóricos, uma vez que propõe um projeto de classe baseado em um agir linguageiro significativo, o qual se viabiliza por meio de diversas atividades didáticas, dentre as quais figuram as que tratam especificamente de escolhas linguísticas relacionadas aos gêneros

---

<sup>96</sup> Conforme demonstrado na Figura 7, presente no capítulo teórico desta Dissertação.

<sup>97</sup> Quanto a esta organização, defendemos que outros arranjos podem ser feitos, sempre com vistas a atender as especificidades e as necessidades dos alunos.

<sup>98</sup> Esta seção, assim como as demais seções da SD que tratam do trabalho específico com escrita, serão melhor desenvolvidas posteriormente.

enfocados. Atende também ao princípio de modularidade, o qual podemos observar no Quadro 25, que trata da organização interna da SD.

Quanto às especificidades do trabalho com gêneros escritos, analisamos que as três seções da SD destinadas à produção escrita podem colaborar para que aconteçam as revisões e reescritas mediante observação dos próprios textos, bem como de textos de referência. Contudo, essa discussão será melhor desenvolvida quando tratarmos, especificamente, da análise das atividades voltadas para o trabalho de escrita.

Por último, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) apresentam a quarta especificidade a ser considerada durante a elaboração de uma SD – a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua, a saber, questões de gramática, sintaxe e ortografia. Especificidade essa que iremos abordar posteriormente, ao discutirmos sobre a organização da SD e as dimensões linguístico-discursivas dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoons*.

Por ora, avaliamos que a breve apresentação das seções da SD e suas atividades exemplificam o ensino organizado de maneira sistemática em torno de gêneros dos quadrinhos, com vistas a um agir por meio da linguagem escrita. Deixamos claro, portanto, o conceito de SD que adotamos e defendemos para o ensino de línguas estrangeiras.

Na sequência, procedemos à análise da SD em relação a seus objetivos e às atividades que a compõem.

## 5.2 OS OBJETIVOS DA SD

A SD não apresenta uma seção específica somente para apresentar seus objetivos, contudo podemos identificá-los, tanto na página inicial quanto na página em que se localiza o *Self-assessment*.

Na página inicial, identificamos cinco objetivos mais amplos articulando-se às metas relacionadas ao *Self-assessment*, as quais poderíamos considerar como objetivos específicos, conforme verificamos no Quadro 26:

**Quadro 26** – Relação entre os objetivos da SD e suas atividades

Objetivos retirados da página de abertura da SD	Objetivos retirados da seção de <i>Self-assessment</i>	Quantia <sup>99</sup> de atividades relacionadas aos objetivos propostos na SD
Reconhecer as características dos gêneros textuais: comics, comic strip e editorial/political cartoon.	- <i>Recognize [...] comic strips and comics.</i> - <i>Recognize [...] political cartoons.</i> - <i>Identify the characteristics of comic strips and comics.</i> - <i>Identify the characteristics of political cartoons</i> <sup>100</sup> .	19
Ler e compreender textos dos gêneros escolhidos para a unidade.	- <i>[...] read comic strips and comics.</i> - <i>[...] read political cartoons.</i> <sup>101</sup>	27
Analisar as linguagens verbal e não verbal.	X	03
X	- <i>Read the implicit in comics, comic strips and political cartoons.</i> <sup>102</sup>	05
Discutir sobre a temática do voluntariado.	- <i>Discuss volunteering.</i> <sup>103</sup>	05
Produzir comics sobre voluntariado, visando a uma campanha de enfoque local: escolar ou de sua comunidade.	- <i>Write comics considering the genre's characteristics.</i> <sup>104</sup>	03
X	- <i>Recognize the different kind of balloons and their use.</i> <sup>105</sup>	05
X	- <i>Recognize and use onomatopoeias.</i> <sup>106</sup>	05
X	- <i>Recognize and use figures of speech.</i> <sup>107</sup>	04
Sem relação com os objetivos propostos.		03

Fonte: a autora

<sup>99</sup> A quantidade de atividades relacionadas no Quadro 26 excede a quantia de atividades que compõem a SD. Isso ocorreu porque uma única atividade pôde estar relacionada a mais de um objetivo.

<sup>100</sup> Reconhecer [...] tirinhas e histórias em quadrinhos. Reconhecer [...] charges. Identificar as características das tirinhas e histórias em quadrinhos. Identificar as características das charges.

<sup>101</sup> [...] ler tirinhas e histórias em quadrinhos. [...] ler charges.

<sup>102</sup> Ler o implícito nas histórias em quadrinhos, tirinhas e charges.

<sup>103</sup> Discutir voluntariado.

<sup>104</sup> Escrever histórias em quadrinhos considerando as características do gênero.

<sup>105</sup> Reconhecer os diferentes tipos de balões e seus usos.

<sup>106</sup> Reconhecer e usar onomatopoeias.

<sup>107</sup> Reconhecer e usar figuras de linguagem.

Os dados do Quadro 26 demonstram que os objetivos organizam-se em quatro grupos: 1) na cor azul, os estudos sobre os gêneros (suas características, assim como sua leitura e compreensão); 2) na cor rosa, o tema elencado para a unidade (voluntariado); 3) em verde, a produção escrita que se espera do aluno; 4) na cor salmão, as especificidades da língua, levando-se em conta os gêneros abordados e 5) na cor roxa, as atividades que não apresentam relação direta com os objetivos propostos. De acordo com as análises, quase a totalidade das atividades estabeleceram conexão com os objetivos propostos. Apenas três não se relacionaram diretamente com os objetivos propostos. Contudo, eram atividades ligadas aos gêneros ou ainda ao tema abordado pelo texto escolhido para compor a SD, conforme se observa no Quadro 27, a seguir:

### Quadro 27 – Atividades da SD sem relação direta com os objetivos

#### Seção 1

6. Answer the questions below based on the sentence: "The connections people form with their cats and dogs are often the longest, strongest relationships in their lives."


- Does the sentence above have any relation to Jim's family? Why?
- Prove your previous answer with parts of the text above.
- Is this kind of behavior common among Brazilian people? Why (not)?
- Can everybody have lots of pets? What is the implication of that?

#### Seção 9

- What do you know about dengue fever?
- Is there any kind of specific work in your town in order to prevent dengue fever?

#### Seção 12

- Read the "Did you know" box and do the exercise below.



**Did you know?**

Previous to 2007, the mandates and incentives of the Energy Policy Act of 2005 accelerated ethanol production at an unprecedented rate. Under the renewable fuels standard, gasoline was mandated to contain 7.5 billion gallons of renewable fuel annually by 2012. It is expected that most of this requirement will be met with ethanol. The 2007 RFS requires 9 billion gallons of renewable fuels in 2008, increasing steadily to 15.2 billion gallons in 2012 and to 36 billion gallons in 2022. (...)

*(...)Someday a president is going to pick up the crop report and they're going to say we're growing a lot of corn, or soybeans, and the first thing that will pop into the president's mind is that we are less dependent on foreign sources of energy. It makes sense to promote ethanol and biodiesel. President George W. Bush, upon signing the RFS into law, 2005*

- Based on the information from the box, answer the question:
  - How are biofuels produced?
  - How is the information from the box related to the political cartoons?
  - Are you for or against the use of biofuels made of corn? Why?

Embora não tenhamos encontrado uma relação direta entre essas atividades e os objetivos elencados no Quadro 26, não significa dizer que tais atividades estejam desconectadas do restante da SD. Na verdade, consideramos essas como sendo atividades que expandem os limites trazidos pelos textos apresentados, uma vez que trazem as discussões de temáticas para âmbitos sociais, apesar de não serem relacionados ao tema central da SD – o voluntariado. Constituindo-se, portanto, em atividades com potencial de desenvolver as CS dos alunos.

A maior parte das atividades, um total de 54, referiu-se à leitura e compreensão de textos dos gêneros, bem como ao reconhecimento de suas características, fato esse que se justifica ao levarmos em conta que a SD apresenta três textos em vídeos (*animated cartoons*) e nove textos dos gêneros enfocados (*comics, comic strips, political cartoons*).

Com isso, podemos concluir que houve uma preocupação em se propor um trabalho que se sustentasse a partir dos gêneros textuais. Isso também pode ser levado em conta quando observamos que o trabalho com aspectos linguísticos característicos dos gêneros estudados também aparece de forma direcionada para tais gêneros – 14 atividades enfocaram esses aspectos. Fato esse que aponta para uma das diferenças entre esta SD, elaborada a partir dos aportes teóricos que embasam a elaboração de SD, e qualquer outro material que não se pauta pela mesma teoria, pois, no caso desta SD, por exemplo, não houve a preocupação de se inserir conteúdos de ordem gramatical pelo critério de complexidade, como normalmente costumamos encontrar nos livros didáticos.

Isso não significa que a gramática esteja sendo abolida, pelo contrário, no trabalho com a SD a gramática entra por duas vias: a primeira, por meio das atividades já propostas na SD em virtude das necessidades impostas pelos gêneros em estudo; a segunda, a partir das necessidades dos alunos no momento de leitura e/ou produção (oral e escrita). Nesse sentido, assumimos a análise linguística para além do que vem sendo compreendido como gramática contextualizada.

Com relação à escrita, constatamos que os objetivos relacionados a essa prática se concretizaram em três momentos, correspondendo a três seções que tratam da atividade de produção escrita. Mas, além disso, por entendermos que não há escrita sem leitura, vinculamos também, de forma indireta, as atividades voltadas para a leitura, bem como as cinco atividades que direcionaram a discussão para a

temática do voluntariado como sendo constitutivas e fontes de pesquisa para as atividades de escrita.

Por fim, entendemos que a SD apresenta suas atividades de modo coerente aos objetivos propostos, sendo um fator que contribui para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive de forma coesa, produzindo sentido às atividades realizadas pelos alunos.

Passamos, a seguir, à análise que busca verificar como as capacidades de linguagem são contempladas na SD.

### 5.3 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA SD

A compreensão do que se pretende ao afirmar que o ensino de Línguas Estrangeiras tem como reais objetos de ensino as operações de linguagem que possibilitam o desenvolvimento das capacidades de linguagem, é primordial para o professor que se proponha a realizar um trabalho com base em gêneros por meio do procedimento SD. Isso porque é a noção de capacidades de linguagem que irá nortear a elaboração das atividades de uma SD e, posteriormente, também deverá nortear a sua implementação. Ao procurar realizar atividades que desenvolvam essas capacidades, o docente visa possibilitar que o aluno, ao mesmo tempo, reflita sobre a linguagem e aja por meio dela. Ou seja, as capacidades de linguagem relacionam-se tanto ao agir languageiro como ao praxeológico.

As capacidades de linguagem, organizadas em quatro tipos de operação – CS, CA, CD e CLD – constituem-se em finalidades diferenciadas e que se complementam, conforme já discutido no capítulo teórico desta Dissertação. Nesse sentido, a proposta apresentada pelos pesquisadores de Genebra<sup>108</sup> não consiste em entender essas capacidades como partes estanques e separadas de uma SD. Na verdade, numa relação de complementaridade, elas se articulam durante a realização das várias atividades que compõem uma SD, levando-nos a afirmar que o objetivo é que uma mesma atividade tenha a potencialidade de desenvolver mais de uma capacidade de linguagem.

Retomando, portanto, o plano textual global da SD, temos, como exposto, que ela se organiza em 68 atividades, as quais se subdividem em 117 questões.

---

<sup>108</sup> Dolz e Schneuwly (2010).

Com o intuito de verificar como as capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas a partir do trabalho com a SD, realizamos a sua análise, a qual demonstramos resumidamente no Quadro 28:

**Quadro 28 – Relação entre as questões da SD e as capacidades de linguagem**

SEÇÕES DA SD	QUESTÕES POR CAPACIDADES DE LINGUAGEM														
	CAPACIDADES DE LINGUAGEM ISOLADAS				MÚLTIPLAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM										
	C S	C A	C D	CLD	CLD + CA	CA + CS	CA + CD	CLD + CD	CD + CS	CLD + CS	CA + CD + CLD	CA + CD + CS	CD + CS + CLD	CS + CLD + CA	CLD + CS + CD + CA
SEÇÕES 1 E 11 FIND OUT ON COMMUNICATIVE CONTEXT		2				5	2	1	2	1		1	1		3
SEÇÃO 2 REFLECTING ON THE CONTEXT AND CONTENT		2	1			1	1	4		1			1		
SEÇÕES 3 E 13 REFLECTING ON THE GENRE			4			1		6	1						
SEÇÃO 4 FUN AND GAMES															1
SEÇÕES 5 E 9 REFLECTING ON THE CONTENT						3	3	1			2			1	1
SEÇÃO 6 REFLECTING ON THE TEXT ORGANIZATION			5	3				5			4				3
SEÇÃO 7 REFLECTING ON THE LANGUAGE				1	1						3				1
SEÇÕES 8, 10, 15 WORKING ON YOUR TEXT PRODUCTION															4
SEÇÃO 12 REFLECTING ON THE CONTEXT							4	3						1	1
SEÇÃO 14 REFLECTING ON THE CONTENT AND ON THE LANGUAGE			1	5		2	5	4			3	2		1	
SEÇÃO 16 CRITICAL THINKING															2
	0	4	11	9	1	12	15	24	3	2	12	3	2	3	16
		3,4 %	9,4 %	7,7 %	0,9 %	10,2 %	12,8%	20,5 %	2,6 %	1,7 %	10,2 %	2,6 %	1,7 %	2,6 %	13,7 %
	24 - 20,5%				93 - 79,5%										

Fonte: A autora

Para realizar as análises nos valem os critérios estabelecidos por Cristovão e Stutz (2011), os quais encontram-se citados no capítulo teórico, Quadros 4 e 5, bem como consideramos as características de cada atividade a partir do que se solicitava que o aluno desenvolvesse.

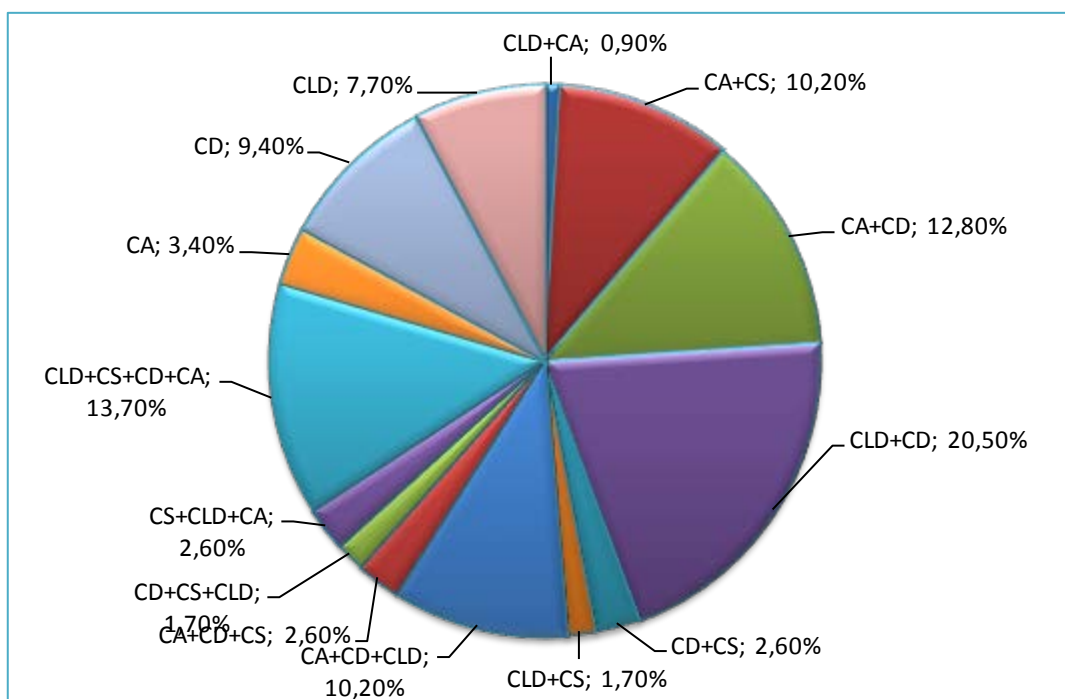
Dividimos os resultados da análise em duas grandes categorias. A primeira, a qual denominamos “capacidades de linguagem isoladas”, contém as questões que, de acordo com nossas análises, apresentam a potencialidade de desenvolver uma única capacidade de linguagem. A segunda categoria, denominada “múltiplas capacidades de linguagem”<sup>109</sup>, engloba as questões que podem vir a desenvolver mais de uma capacidade de linguagem. Dentro da categoria “múltiplas capacidades” temos, portanto, 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) 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 questões), CD (11 questões), CLD (9 questões), resultando em um percentual de 20,5%.

Segue o Gráfico 1, o qual apresenta o percentual de cada categoria demonstrada no Quadro 28:

---

<sup>109</sup> 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, Labella-Sánchez (2008), Petreche (2008), Lanferdini (2012).

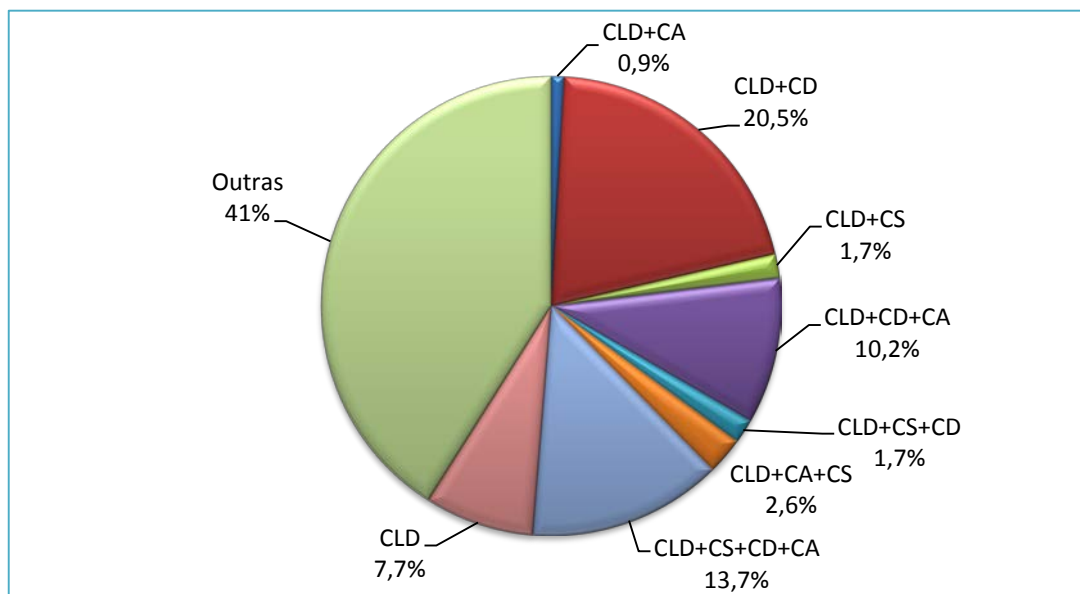
**Gráfico 1 – As capacidades de linguagem na SD**

Fonte: a autora.

Esse grande número de questões que se voltam para o desenvolvimento de duas ou mais capacidades pode vir a refletir o amadurecimento da professora durante a produção do material. Em um estudo (PONTARA, 2013<sup>110</sup>) em que analisamos três versões da SD (a versão inicial, produzida antes de se compor o grupo; a 2ª versão, feita durante os estudos realizados no grupo; e a versão atual) chegamos à conclusão de que o processo de elaboração do material para o CELEM ultrapassou seus objetivos iniciais. Além de elaborar um material didático que seria utilizado pelas turmas do CELEM, o processo como um todo se configurou como um produtivo momento de formação continuada.

Uma outra análise que trazemos a partir dos dados do Quadro 28 refere-se ao número de questões que possibilitam desenvolver as CLD, foco de nosso estudo. Assim, das 117 questões, 69 mobilizam as CLD, isoladamente ou agrupadas a outras capacidades, o que resulta nos percentuais demonstrados no Gráfico 2:

<sup>110</sup> Texto aceito para o Livro Gêneros (Textuais/Discursivos): Ensino e Educação (inicial e continuada) de professores de línguas, organizado pela Professora Vera Lúcia Lopes Cristovão, a ser publicado pela Editora Mercado de Letras.

**Gráfico 2 – As capacidades linguístico-discursivas na SD**

Fonte: a autora

Analisamos que esse resultado se deva em virtude de a SD ser toda produzida na língua-alvo. Sendo assim, as questões de maior complexidade linguística, que exigem do aluno uma resposta escrita ou oral, conseqüentemente, exige também que ele busque ativar os conhecimentos linguísticos que já possui ou, então, que vá em busca de novos conhecimentos que o ajude a resolver a questão. Sendo, de certa forma, esperado e até mesmo necessário 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.

Passamos, a seguir, para a análise da SD, a partir dos estudos dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoon* apresentados no Capítulo 2 desta Dissertação<sup>111</sup>.

#### 5.4 ANÁLISE DA SD COM FOCO NOS CONTEÚDOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS

<sup>111</sup> O modelo teórico dos gêneros enfocados na SD encontra-se na Seção 2.3 do capítulo teórico desta Dissertação.

Procedemos às discussões em torno da SD a partir do modelo teórico do gênero, o qual, de acordo com Barros (2012, p. 75), constitui-se em um “processo de modelização preliminar” que antecede a elaboração do MDG.

Tomando por base, portanto, a descrição e discussões acerca dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoon*, realizados por nós no Capítulo 2, a partir de estudos já empreendidos, apresentamos o Quadro 29, o qual contempla, de maneira sintética, as características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas dos referidos gêneros.

#### **Quadro 29**– Características dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoons*

Características contextuais (relacionadas às CA e CS) - direcionadas aos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoons*.

→*Comic strips*, *comics*: gêneros escritos compostos por dois códigos, o verbal e o iconográfico, pertencentes tanto à esfera artística quanto jornalística; podem tratar de temas universais do cotidiano ou, ainda, de temáticas relacionadas a fatos sociais que circulam na imprensa.

→*Political cartoons*: consiste na crítica humorística, segundo a ótica do desenhista, por meio da reprodução gráfica (imagem ou imagem + texto) de uma notícia, já conhecida do público<sup>112</sup>.

##### PRÁTICA SOCIAL

→*Comics*, *comic strips*: comunicar ideias ou histórias por meio de palavras e figuras com o objetivo de divertir, satirizar, ironizar, podendo ainda se configurar como veiculador de instruções técnicas, condicionamentos de atitudes e *story board*.

→*Political cartoon*: relacionados a fatos que circulam na imprensa; objetivam expressar opiniões, críticas.

##### CONTEXTO DE PRODUÇÃO

→Gêneros surgidos na periodicidade dos jornais, as *comics* e as *comic strips* passaram, com o tempo, a figurar também em revistas especializadas como os gibis e outras revistas diversificadas. Os *political cartoons*, também originados em jornais, possuem espaço em revistas mensais de notícias, boletins informativos empresariais, jornais. Todos os três gêneros podem, também, ser produzidos e circularem em ambientes virtuais.

→O emissor das *comics*, *comic strips* – os quadrinistas – criam suas histórias, muitas vezes, a partir de relações estabelecidas com seu contexto social, cultural mais próximo. O emissor de *political cartoons* – os cartunistas – são humoristas geralmente ligados ao mesmo suporte onde é publicado (jornais, revistas, sites etc.). →Personagens: nas *comics* e *comic strips*: apresentam-se com gestos e humores humanos, podendo ser fixos. Os *political cartoons* também apresentam personagens com gestos e humores humanos, mas não contam com personagens fixos.

Características discursivas (relacionadas às CD) dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoons*

→*Comics/comic strips*: narrativas icônico-verbais, prevalecendo o discurso da ordem do narrar (narração e discurso interativo com sequências narrativa e dialogal).

<sup>112</sup> Definição apresentada por Cabello e Dias (1998).

→ *Political cartoon*: sequência narrativa é opcional, mais relacionado ao mundo discursivo do expor.

#### RECURSOS NÃO VERBAIS E PARALINGUÍSTICOS

→ Painéis: normalmente, nas *comics*, cada página é composta por mais de cinco painéis; nas *comic strips*, cada uma compreende três ou quatro painéis, em média; nos *political cartoons*, geralmente, há apenas um quadro.

→ Recursos paralinguísticos que colaboram na construção dos significados: expressões faciais, gestos, posturas dos personagens.

→ Linhas cinéticas e metáforas visuais (poeirinha nos pés, fumacinha saindo da cabeça, cobrinhas/sapos/caracóis simbolizando xingamento, etc.).

→ Balões: espaço em que a maior parte do texto verbal está inserido, podendo receber várias denominações de acordo com sua função.

→ Legenda: representa a voz do narrador, acrescenta informações extras às falas dos personagens.

→ Fonte e tamanho das letras diversificados.

→ Imagens coloridas ou não complementam os significados dos recursos verbais.

→ Os títulos são presentes nas *comics*. Nas *comic strips* e *political cartoons* não há essa frequência.

→ Outros elementos constitutivos dos gêneros dos quadrinhos: sarjeta, conclusão, tempo e *timing*, ângulos, plano pictórico, vinhetas.

#### Características linguístico-discursivas (relacionadas às CLD) dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoons*

→ A inserção das vozes (dos personagens, do autor, do narrador) é apresentada nos balões ou legendas.

→ Presença de conectivos temporais (era uma vez, certo dia, etc.) e espaciais (na escola, na vizinhança, aqui, lá, etc.).

→ Vocabulário diversificado – coerente às personagens e aos temas – com uma variedade mais informal, coloquial, com frases curtas, expressões idiomáticas, reduções vocabulares.

→ Tempo verbal diversificado, com predomínio do presente, passado, futuro simples, presente contínuo.

→ Presença de adjetivos para caracterizar ambientes, personagens, situações.

→ Sintagmas nominais relacionados aos conteúdos.

→ Presença de interjeições.

→ Onomatopeias – deixando a narrativa mais significativa.

→ Sinais de pontuação – colaboram na representação da oralidade.

→ Coesão nominal por meio de anáforas pronominal e nominal.

→ Figuras de linguagem (ironia, hipérbole, personificação, metáfora).

Fonte: a autora.

As características compiladas no Quadro 29, fruto de um processo definido como modelo teórico do gênero, ao qual aderimos, apresenta, genericamente, as especificidades dos gêneros enfocados neste estudo, podendo servir, posteriormente, como base para elaboração de diferentes modelos didáticos de tais gêneros. Sendo necessário, nesta etapa posterior, a da elaboração do MDG, que se leve em consideração o contexto específico do ensino ao qual se destina. Por exemplo, um modelo didático desses gêneros para um contexto de anos iniciais do Ensino Fundamental será diferenciado de um que se volte para o Ensino Superior.

Embora tenhamos apresentado as características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas, nos detemos, a partir de agora, às análises da dimensão linguístico-discursiva, tendo em vista ser esse o foco de nosso estudo. Para tanto, explicitamos as dimensões linguístico-discursivas ensináveis dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoons*, as quais seguem no Quadro 30. Neste mesmo Quadro, com base em Stutz (2012), apresentamos uma análise das dimensões ensináveis em relação às atividades propostas na SD.

**Quadro 30**– Aspectos ensináveis da dimensão linguístico-discursiva

Aspectos ensináveis da dimensão linguístico-discursiva dos gêneros <i>comics</i> , <i>comic strips</i> , <i>political cartoons</i>	Códigos de Análises
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: A autora.

Utilizamos como critérios para proceder a esta análise 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.

A análise realizada a partir dos critérios antes explicitados leva-nos a estabelecer um cotejamento entre os resultados apresentados no Quadro 26, no qual verificamos haver objetivos claramente determinados apenas para dois

aspectos relacionados à dimensão linguístico-discursiva, a saber, as onomatopéias e as figuras de linguagem. Aspectos esses que foram analisados no Quadro 30 como sendo os únicos categorizados com o critério “C”, isto é, foram os únicos conteúdos apresentados e que tiveram suas especificidades desenvolvidas por meio de atividades constantes nas seguintes seções da SD: Seção 7, “*Reflecting about the language*”, e Seção 14, “*Reflecting on the content and on the language*”.

Dentre os 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.

As análises feitas até o momento podem estar começando a se configurar em uma primeira constatação: a de que talvez não se devesse ter optado por conjugar, em uma única SD, o trabalho com os gêneros *comics*, *comic strips* e *political cartoon*. Apesar de serem gêneros que apresentam muitas características comuns, os *political cartoons* exigem enfoques diferenciados para o seu processo de transposição didática. A começar, por exemplo, pelo fato de que nos primeiros (*comics*, *comic strips*) prevalece o discurso da ordem do narrar, enquanto que, no segundo (*political cartoon*), a ordem do expor, o que pode direcionar o trabalho para outros conteúdos mais específicos. Talvez, se essa escolha tivesse sido feita, teria havido maiores possibilidades de se explorar outras questões que deixaram de ser abordadas, conforme demonstrado no Quadro 30. Não estamos dizendo que, com isso, almejamos o esgotamento de todos os conteúdos ensináveis em uma SD.

Retomamos, neste momento, a citação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 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 30 que, ao mesmo tempo em que a SD apresenta uma seleção de conteúdos (escolhidos dentre os conteúdos da

dimensão linguístico-discursiva) voltados para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos face às especificidades dos gêneros textuais focalizados, ela também pode e deve abrir possibilidades para que os conteúdos não contemplados sejam tratados durante as aulas, por meio de outros encaminhamentos. Abertura essa que, a nosso ver, contribui para que o trabalho com a gramática via análise linguística se solidifique. Reiteramos, apoiados nos estudos de Geraldi (1991), que a análise linguística 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, p. 190).

Dito de outra maneira, o trabalho com a análise linguística ocorre na sala de aula a partir de atividades organizadas em torno da leitura e/ou da produção de textos, textos esses que se materializam em um gênero textual. São, portanto, essas atividades de leituras de um texto de determinado gênero que irão direcionar quais serão os conteúdos linguísticos a serem didatizados; ocorrendo o mesmo com as atividades de escrita.

Entendemos, portanto, que para se efetivar o trabalho de análise linguística 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 que tais afirmações intencionam 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.

Assim, como meio de explicitar o nosso entendimento quanto ao trabalho com a análise linguística, apresentamos o Quadro 31, o qual relaciona as atividades<sup>113</sup> da SD e seus conteúdos aos tipos de atividade<sup>114</sup> que envolvem o trabalho de AL, indicando o tipo de gramática<sup>115</sup> enfatizada ao se propor a atividade.

<sup>113</sup> As atividades descritas no Quadro 31 poderão ser visualizadas no Apêndice A.

<sup>114</sup> Atividades linguísticas, epilinguísticas, metalinguísticas tratadas em Geraldi (1991) e Travaglia (2000).

<sup>115</sup> Trazemos de Travaglia (2000) essa relação entre as atividades constitutivas da análise linguística e os tipos de gramática.

**Quadro 31** – Atividades da SD, seus conteúdos e a relação com a análise linguística

Descrição da atividade na SD	Conteúdo focado – dimensão linguístico-discursiva	Análise Linguística – AL	
		Tipo de atividade que compõe a AL	Relação com o tipo de gramática
Atividade nº 3 da Seção 1			
3) Relacionar os adjetivos (características psicológicas) aos personagens do texto apresentado na mesma seção.	Adjetivos	Atividade epilinguística	Gramática reflexiva
Atividade nº 5 da Seção 3			
4) Relacionar as frases (contendo características físicas e psicológicas) aos personagens de diversas histórias em quadrinhos.	Adjetivos	Atividade epilinguística	Gramática reflexiva
Atividades nº 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 nº 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 nº 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 nº 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) Rer ler os <i>political cartoons</i> e	Anáforas	Atividade	Gramática

identificar os referentes do pronome <i>this</i> .	pronominal e nominal		epilinguística	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 “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 “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 o “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 “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: a autora

As 18 atividades descritas no Quadro 31 foram organizadas em torno de conteúdos ensináveis relacionados à dimensão linguístico-discursiva. Atividades essas que 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 languageiro motivado por um agir praxeológico.

A esse agir languageiro 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, p. 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 análise linguística.

Nesse sentido, um exemplo destacado do Quadro 31 refere-se ao estudo sobre onomatopeias, o qual não foi tratado de forma desvinculada de seu uso, pois acreditamos que os conteúdos gramaticais servem para que possamos melhor ler, compreender e produzir textos (orais/escritos) e, por meio deles, interagir e agir socialmente. Além disso, o conteúdo foi explorado na SD não em função de estar programado previamente a partir de uma lista de conteúdos elencados mediante o grau de complexidade, mas, ao contrário, assim como todos os demais conteúdos, a onomatopéia foi trazida para a SD pelas necessidades impostas pelo trabalho proposto com os gêneros textuais didatizados. Esses, por sua vez, foram eleitos para compor a SD devido ao fato de serem considerados apropriados para a concretização do projeto de classe (agir praxeológico e linguageiro), dentre outras razões, conforme já explicitado nesta Dissertação.

Ainda ao analisar os dados do Quadro 31, levando em consideração que uma mesma atividade pode ter sido relacionada a mais de um tipo de gramática, observamos que, num total de 18 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, p. 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 (16 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, p. 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 18 atividades que constam descritas no Quadro 31 e que se voltam especificamente para o trabalho com conteúdos de ordem linguístico-discursiva, e que, portanto, contribuem para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas 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 Quadro 28, o qual trata da análise das capacidades de linguagem nas atividades da SD. Atividades que, em 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.

O que enfatizamos neste momento, e que pretendemos retomar posteriormente por meio de uma análise mais detalhada, é que a organização do ensino de línguas estrangeiras por meio do dispositivo SD pode vir a colaborar para que o trabalho com a análise linguística, defendida por Geraldi desde os anos 80, se torne uma prática possível. E tal afirmação se solidifica ainda mais quando apresentamos, em nosso caso específico, o trabalho com a escrita proposto na SD. Trabalho esse que emerge em decorrência de todo um estudo planejado e sistematizado em torno das atividades que compõem o material, colaborando, assim, para a efetivação da prática de análise linguística nas aulas de Línguas Estrangeiras. Ou seja, a gramática entra na sala de aula, também, via atividades de escrita.

Passamos, a seguir, para a análise da SD com foco nas atividades de escrita.

### 5.5 ANÁLISE DA SD COM FOCO NAS ATIVIDADES DE ESCRITA

Em busca da articulação entre a AL e a expressão escrita, fizemos, primeiramente, na Seção anterior a análise das atividades da SD que se voltavam especificamente para as atividades centradas nos conteúdos linguístico-discursivos. Atividades essas que envolviam, também, a compreensão de textos, bem como a produção de pequenos textos com foco nos conteúdos linguísticos abordados. Como resultados, verificamos que nem todos os conteúdos linguístico-discursivos passíveis de serem trabalhados em uma SD com base nos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoons* foram contemplados na SD. Por outro lado, também verificamos que as atividades da SD analisadas no Quadro 31 se mostraram propícias à realização de um trabalho de análise linguística via atividades de compreensão, quando essas, por sua vez, propiciam a realização de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Neste momento, analisamos a SD e sua organização em torno da produção escrita, com vistas a avaliar se o material se organiza, nesse aspecto, coerentemente com os pressupostos teóricos adotados, o que pode promover que a análise linguística se efetive nas aulas de Línguas Estrangeiras, também, por meio da atividade de escrita.

Para tanto, retomamos Bazerman (2011), para quem a escrita é, ao mesmo tempo, agência e fonte de agentividade. Agência, na medida em que não existiria a escrita se nós não nos aventurássemos a produzi-la, e fonte de agentividade porque, por meio da escrita, agimos socialmente, compartilhamos nossos pensamentos, colocando-nos como “agentes em nossos próprios interesses” (BAZERMAN, 2011, p. 12). Contudo, para que esse aspecto de agência/agentividade da escrita se efetive nos contextos escolares é preciso, também de acordo com Bazerman (2011), um (re)pensar sobre os limites impostos pela escola quanto aos tipos de tarefas e papéis da escrita praticados em seu interior.

Dessa forma, pautando-nos pelos aportes teórico-metodológicos do ISD, e considerando que a atividade de escrita necessita ser ensinada na escola de uma forma sistematicamente organizada e significativa, procedemos a análise da SD a

partir de uma adaptação dos critérios utilizados por Ferrarini (2009) e Beato-Canato(2009), com base em Cristovão (2009).

Utilizamos, nesta parte da análise, as seguintes categorias: ação de linguagem; pluralidade de gêneros como instrumento para o ensino; textos sociais em uso; aprendizagem em espiral e ensino intensivo; e escrita como processo. Cada categoria será analisada a partir dos seguintes critérios:

- 1) quando a categoria analisada não é atendida na SD;
- 2) quando a categoria for atendida parcialmente, sendo possível observar adequações como também inadequações com relação à teoria que norteia a proposta do material;
- 3) quando a categoria é atendida satisfatoriamente, sendo necessário que ocorram aprimoramentos;
- 4) quando a categoria está totalmente coerente com o que se propõe.

Ao analisarmos a SD a partir das 5 categorias - ação de linguagem; pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino; textos sociais em uso; aprendizagem em espiral e ensino intensivo; escrita como processo, temos ciência de que outras categorias poderiam ter sido também empregadas. Contudo, entendemos que, a partir dessas 5 categorias escolhidas por nós, podemos fazer uma análise de como se constituem as atividades da SD com vistas a organizar um ensino que possibilite o trabalho de análise linguística articulada com a expressão escrita. Segue o Quadro 32:

**Quadro 32** – Análise da SD com foco nas atividades de escrita

Pressupostos do ISD que embasam o ensino da produção escrita	Aspectos a serem considerados na análise	1	2	3	4
1) Ação de linguagem.	Há inserção de atividades que instrumentalizem o aluno para agir com a língua(gem) em determinada situação, possibilitando-lhe ser responsável por este agir?				X
2) Pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino.	Aborda o que é necessário para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados sem tentar esgotar o gênero?			X	
3) Textos sociais em uso.	Os textos são sociais e trabalhados de forma sistemática, a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para atingir os objetivos				X

	estabelecidos (linguísticos, praxeológicos e educacionais)?				
4) Aprendizagem em espiral e ensino intensivo.	O conhecimento é construído progressivamente, ou seja, é expandido e transformado gradativamente em práticas comunicativas e culturais situadas?			X	
5) Escrita como processo.	A escrita é compreendida no âmbito de um processo de construção em situações complexas de comunicação?			X	

Fonte: a autora.



A partir dos dados do Quadro 32 traçamos uma breve análise da SD quanto ao seu trabalho com a produção escrita, conforme vemos a seguir.

### 5.5.1 Ação de Linguagem

Consideramos que a SD atendeu à categoria de análise “ação de linguagem”, pois apresenta, já em sua página de abertura, a indicação para o agir languageiro 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), podendo o discente se tornar um *ator* de sua ação e passar a ser um *actante* dotado de capacidades, motivos e intenções. As atividades, organizadas a partir dos textos e conteúdos linguístico-discursivos e discursivos presentes na SD, podem levar o aluno a comentar, discutir, emitir sua opinião a respeito dos textos lidos, dos temas surgidos a partir dessas leituras, dos conteúdos linguísticos e discursivos explorados. Ainda, na seção 3, o aluno deve realizar uma atividade de pesquisa para organizar uma exposição com os textos pesquisados. Consideramos, também, que os três momentos específicos em que aconteceram as orientações para a produção escrita se constituem em atividades que possibilitam o agir languageiro.

Como exemplos de atividades que apresentam o potencial de instrumentalizar o aluno para um agir com a língua(gem), trazemos o Quadro 33, o qual contém algumas dessas atividades retiradas da SD.

Quadro 33 – A ação de linguagem na SD

Localização na SD	Atividade da SD
Página inicial da SD	<p>3. discutir sobre a temática do voluntariado. 4. produzir comics sobre voluntariado, visando a uma campanha de enfoque local: escolar ou de sua comunidade.</p>
Seção 1	4. Read the information in the box and <b>discuss its content with your friend.</b> ←
Seção 3	<p> 4. <b>In small groups, research other comic strips or comics and bring 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 comic strip and their characters. Do a nice work!</b></p>
Seção 5	1. Watch the video again and <b>explain to your friend what you understood about it.</b> ←
Seção 6	<p>1. Reread comic strip A and copy the elements used on it. Then, <b>explain their functions with your own words.</b> ←</p> <p>a. thought bubbles b. colorful images c. indirect speech d. panels e. whisper bubbles f. onomatopoeia</p>
Seção 8	<p> <b>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...</b> ←</p> <p><a href="http://www.maquinaequadrinhos.com.br/Intro.aspx">http://www.maquinaequadrinhos.com.br/Intro.aspx</a></p> <p>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.</p>
Seção 10	<p><b>How about thinking of producing a volunteer campaign at your school? Let's plan this campaign...</b></p> <p>- 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.</p> <p>- Organize your group and distribute the functions.</p> <p>- Choose the characters of your text. You may draw or glue pictures that represent the characters.</p> <p>- Give creative names to them. Think of their characteristics. They must be present throughout the story.</p> <p><b>- Remember that your text will be comics,</b> 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.</p>
Seção 15	<p>2. At this stage, the pages have to be diagrammed, described the scenes and dialogues finally defined. Then, if there are any characteristics missing, it is time to rewrite your text in order to improve it.</p> <p><b>Important: the texts produced will be distributed in your school and also in the community. So, do a nice work!</b> ←</p>
Seção 16	<p><b>Discuss with your colleagues (in Portuguese or English)</b> ←</p> <p>1. In what sense can <b>comics, comic strips</b> and <b>editorial/political cartoons</b> be useful in society?</p> <p>2. After studying the genres <b>comics, comic strips</b> and <b>editorial/political cartoons</b>, point out the most relevant aspects you learned about them.</p>

Fonte: a autora.

Observamos que o início dessa possibilidade para o agir linguageiro acontece durante a apresentação do material ao aluno. Na sequência, várias outras atividades vão sendo organizadas dentro de cada seção da SD. Além disso, nas seções 8, 10 e 15 o aluno é levado à efetiva produção escrita, que consiste no projeto de classe organizado para compor a SD.

### 5.5.2 Pluralidade de Gêneros como Instrumento para o Ensino

Como anteposto, a SD foi organizada em torno de três gêneros textuais pertencentes aos gêneros dos quadrinhos. Contudo, conforme apresentamos no capítulo teórico, os gêneros *comics* e *comic strips* parecem possuir mais similaridades, possibilitando um trabalho em conjunto. Ao passo que o gênero *political cartoon*, embora possua também características que o aproximam dos dois primeiros gêneros, possui especificidades que o diferenciam. Desse modo, julgamos que o *corpus* de textos do gênero *political cartoon* apresentado na SD poderia ter sido maior, permitindo uma maior exploração desse gênero. Para tanto, conforme mencionado em nossas análises, talvez tivesse sido mais apropriado que a SD não privilegiasse, também, o gênero *political cartoon*, o que poderia, por exemplo, ser feito em uma outra SD destinada ao 2º ano do curso do CELEM.

Comprovando nossa constatação, demonstramos, no Quadro 34 as duas seções<sup>116</sup> onde o gênero *political cartoon* é enfocado.

**Quadro 34** – *Political cartoons* como instrumento para o ensino

Localização na SD	Descrição da atividade na SD
Seção 11	São trazidos dois <i>political cartoons</i> lado a lado para que o aluno faça uma leitura comparativa entre eles, seguida de discussão sobre o tema (biodiesel). São ainda organizadas atividades em torno das características discursivas e linguístico-discursivas a partir desses dois textos.
Seção 14	É apresentado um <i>political cartoon</i> com o intuito de explorar a figura de linguagem “exagero”.

Fonte: a autora.

<sup>116</sup> As atividades descritas no quadro podem ser visualizadas no Apêndice A.

Em relação aos dois outros gêneros – *comics* e *comic strips* –, entendemos que foram abordadas atividades voltadas aos elementos discursivos e linguístico-discursivos, de forma a dar subsídios para que o aluno pudesse realizar a atividade escrita proposta na SD. Não houve a intenção de esgotar todos os conteúdos relacionados às características desses gêneros, o que, de certa forma, propiciou inserções de outras atividades a partir das necessidades dos alunos, conforme veremos no capítulo seguinte, ao discutirmos a implementação da SD.

Dessa forma, consideramos que a categoria pluralidade de gêneros como instrumento para o ensino foi atendida satisfatoriamente.

### 5.5.3 Textos Sociais em Uso

Quanto à categoria “textos sociais em uso”, entendemos que a escolha dos textos para compor a SD está coerente com a proposta de um agir praxeológico voltado à realização de um trabalho voluntário, o qual deveria ser compartilhado com a comunidade escolar por meio de uma *comics*. O gênero textual escolhido para que esse texto fosse veiculado também atende à categoria em questão, uma vez que os textos seriam destinados aos alunos do Ensino Fundamental – anos finais –, para os quais um texto associado a imagens poderia ser mais atrativo.

Além disso, defendemos que, ao trazer gêneros diversificados para a sala de aula, torna-se maior a possibilidade de atingir os alunos a partir de seus mais variados interesses, ampliando, assim as possibilidades de desenvolvimento das CS. Por exemplo, ao trabalharmos com os gêneros dos quadrinhos, propiciando a produção escrita, foi possível detectar e, conseqüentemente, tornar público as aptidões artísticas de um aluno que até então estavam guardadas somente para si, conforme demonstrado no Quadro 35:

### Quadro 35– Textos sociais em uso: a produção de um aluno



Fonte: Produção de um aluno-sujeito da pesquisa.

Assim, entendendo que os gêneros dos quadrinhos, por possuírem ampla circulação, podendo atingir diversas faixas-etárias e veicular mensagens com uma diversidade de objetivos, foram adequados para alcançar os objetivos linguísticos, praxeológicos e educacionais. No caso específico dos textos produzidos pelos alunos a partir da SD, houve a socialização mediante a organização de um *comic book* contendo todas as *comics*, material esse entregue à professora de Inglês do Ensino Fundamental do colégio.

#### 5.5.4 Aprendizagem em Espiral e Ensino Intensivo

A progressão espiralada dos conteúdos se evidencia, de forma geral, quando a SD se organiza em seções que possuem atividades que não apenas inserem novos conteúdos, mas também retomam conteúdos já tratados em seções

anteriores, de forma a relacioná-los ao que será proposto na nova seção, conforme podemos observar em algumas atividades<sup>117</sup> selecionadas presentes no Quadro 36:

**Quadro 36** – Aprendizagem em espiral

Localização na SD	Descrição da atividade na SD
Seção 2 Atividade 1	É solicitado ao aluno que leia a <i>comic strip</i> , a mesma que ele assistiu na atividade 1 da seção 1 com o <i>animated cartoon</i> “Garfield Quickie – Slave to the passions”.
Seção 3 Atividade 1	Após a formalização das características discursivas do gênero <i>comic strip</i> , é solicitado ao aluno que retorne ao texto da seção 2 para responder às questões propostas na seção 3.
Seção 6 Atividade 1	Novamente é solicitado ao aluno que retorne ao texto da seção 2 para poder realizar a atividade proposta na seção 6.
Seção 7 Atividade 1	É solicitado que o aluno retorne aos textos da seção 6, analise-os e depois resolva a atividade proposta.
Seção 9 Atividade 3	Para tratar sobre a função do gênero, é pedido que o aluno compare os textos presentes nas seções 2, 6 e 9 para resolver a atividade.
Seção 13 Atividade 2	A atividade envolve as características dos três gêneros, as quais foram tratadas ao longo de toda a SD.

Fonte: a autora.

Além dos exemplos trazidos no Quadro 36, a progressão em espiral também pode ser evidenciada nas atividades específicas de produção escrita, organizadas em três momentos na SD, conforme já demonstramos. Nesses momentos, o aluno pode ter a oportunidade de retomar o que já foi trabalhado nas diversas atividades propostas, e o professor pode, também, a partir das necessidades dos alunos, propor novas atividades, tratando de forma diferenciada conteúdos já estudados, ou ainda, trazendo novos conteúdos, não trabalhados na SD.

Com relação ao que Pasquier e Dolz (1996) denominam de ensino intensivo, avaliamos que a SD, a princípio, foi pensada para ser desenvolvida em um prazo não muito diferente do que os autores julgam como adequado para que o aluno não se canse e não perca o interesse pelas atividades propostas. De acordo com os pesquisadores, um período adequado para o desenvolvimento de um conteúdo estaria entre duas e três semanas. A SD foi planejada para ser implementada em um período de quatro semanas – 16 aulas. Contudo, a implementação exigiu um

<sup>117</sup> As atividades descritas no Quadro 36 podem ser visualizadas no Apêndice A.

número muito maior do que o previsto, chegando ao total de 42 aulas, ou seja, 11 semanas.

Avaliamos que o aumento do número de aulas ocorreu, a princípio, por insegurança da própria professora, que não tendo ainda trabalhado com uma SD, acabou inserindo muitas atividades, algumas não tão necessárias, conforme verificamos ao analisar as gravações das aulas. Por outro lado, também atribuímos o aumento do número das aulas ao grau de dificuldade linguística dos alunos e também à complexidade do gênero. Essas dificuldades encontradas demandaram a inserção de atividades extras voltadas às questões linguísticas e discursivas. Importa, também, mencionar que toda a produção foi feita em sala de aula: a produção escrita, a reescrita, a escolha das personagens, os desenhos, a distribuição nos painéis, a pintura. Enfim, além das dificuldades linguísticas dos alunos, lidamos com gêneros altamente complexos.

Porém, mesmo não tendo atingido o objetivo de se organizar um ensino intensivo, consideramos que o trabalho desenvolvido foi produtivo tendo em vista os textos produzidos pelos alunos, os quais foram frutos de uma atividade altamente enriquecedora, já que possibilitou uma ação social e linguageira.

#### 5.5.5 Escrita como Processo

Concordamos com Pasquier e Dolz (1996, p.5) quando afirmam que a “aprendizagem não se dá de maneira tão simples como prevê o princípio aditivo”, segundo o qual aprende-se partindo do simples para o complexo, ou seja, para aprender a produzir um texto é preciso, primeiramente, decorar listas de vocabulário, realizar inúmeros exercícios de gramática, para depois colocar tudo isso numa produção escrita. Contrariamente a essa perspectiva, os autores defendem um ensino que vai “do complexo ao simples para voltar, no final, novamente ao complexo” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p.5), o que constitui a escrita como processo.

Na SD, avaliamos que a sua organização, conforme descrita, quanto tratamos de seu plano textual global, apresenta uma perspectiva processual. Contudo, entendemos que esse processo de retomada do texto produzido pelo aluno poderia estar mais detalhado no material, pois a produção inicial, proposta na seção 8, foi considerada como uma avaliação diagnóstica, não sendo retomada posteriormente. Assim, a primeira produção foi solicitada na seção 10, e a proposta

de reescrita só apareceu formalizada na SD na seção 15, a penúltima do material. Obviamente, durante a implementação, outros momentos de retomada do texto foram realizados, mais pela iniciativa do professor e não porque o material assim indicasse.

Concluímos, então, que a SD poderia ser melhorada no aspecto relacionado à organização das atividades voltadas para o trabalho com a escrita.

## 5.6 FINALIZANDO AS DISCUSSÕES

Avaliamos que a SD está organizada de forma satisfatória quanto aos pressupostos teóricos adotados. As inadequações pontuadas por nós, referentes à pluralidade de gêneros como instrumento para o ensino, ao ensino intensivo e à escrita como processo podem ser revistas facilmente na elaboração de uma segunda versão do material.

Por outro lado, vemos que esses mesmos aspectos, mesmo não estando totalmente adequados, podem vir a colaborar com o trabalho de análise linguística. Isso porque foi dada ao aluno a oportunidade de agir, de não se tornar, portanto, um mero receptor de informações. E, ao agir com e sobre a linguagem, abriu possibilidades para que o professor visualizasse suas necessidades/dificuldades linguísticas, o que possibilitou a realização de atividades voltadas para os aspectos linguístico-discursivos.

Retomando, portanto, a pergunta que nos trouxe às análises deste capítulo – “As atividades da SD apresentam possibilidades de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, mais especificamente as capacidades linguístico-discursivas articuladas com o ensino da expressão escrita?” –, afirmamos que as análises do plano textual global, dos objetivos, das capacidades de linguagem e da organização dos conteúdos demonstraram que a SD, seguindo os princípios teóricos que nortearam a sua elaboração, apresenta a possibilidade de desenvolver não só as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, como também as demais capacidades.

Além disso, a SD ainda possibilita espaços para que o professor acrescente outras atividades de acordo com a necessidade dos alunos, conforme vemos no

capítulo seguinte, o qual apresenta as análises decorrentes da implementação da SD.



## 6. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM USO

*Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*  
(Paulo Freire)

Este capítulo destina-se a descrever e analisar o processo de transposição didática interna da SD, a qual se dá em dois níveis: no nível do que se propõe no material e no nível do trabalho do professor, com foco nas atividades de gramática/análise linguística e de expressão escrita.

Para tanto, fazemos, inicialmente, uma descrição mais ampla do processo de transposição da SD. Em seguida, passamos à identificação das atividades realizadas, bem como das não realizadas, promovendo uma descrição e análise do desenvolvimento das atividades realizadas, bem como das adaptações e acréscimo de atividades extras pertinentes a cada Seção da SD com foco nas atividades de gramática/análise linguística.

Para finalizar, promovemos a descrição e análise das atividades voltadas para a escrita e reescrita, tanto das presentes na SD, quanto daquelas acrescentadas pela professora durante a implementação.

Esperamos, com essas análises, responder à nossa terceira pergunta de pesquisa: quais adaptações (com foco na gramática/análise linguística e expressão escrita) o professor realiza ou não ao utilizar uma SD como material didático em suas aulas?

Passamos, assim, para os aspectos gerais da implementação da SD.

### 6.1 ASPECTOS GERAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DA SD

A SD foi implementada no segundo semestre do ano letivo de 2013, em uma turma do 1º ano do CELEM, no período noturno, do Colégio Estadual do Campo Coronel Luiz José dos Santos. O material contendo a SD foi providenciado pela professora, uma vez que o Colégio não dispunha de recursos para realizar a impressão e não seria conveniente solicitar que os alunos da Rede Pública de Ensino pagassem pelo material, já que há uma distribuição gratuita de livros

didáticos, realizada pelo Governo Federal através do PNLD. O CELEM, especificamente, não recebe livros didáticos do referido programa. Contudo, como seus cursos são ofertados pelo Estado do Paraná e realizados em escolas estaduais, muitas vezes, o professor tem a possibilidade de utilizar livros didáticos advindos do PNLD, obtidos dentre os destinados à reserva técnica dos NRE, não sendo essa uma regra. Mas, em nosso caso, os alunos possuíam um material didático, escolhido pela professora dentre os que constavam na reserva técnica do NRE. Sendo assim, o volume 1 da coleção *Prime*, que vinha sendo utilizado durante o primeiro semestre, deixou de ser utilizado a partir do segundo semestre, quando começaram as atividades envolvendo a pesquisa.

Dessa forma, para o segundo semestre, a professora refez seu Plano de Trabalho Docente<sup>118</sup> de forma a inserir os conteúdos a serem trabalhados, pois além da SD, outro material<sup>119</sup> também foi usado, anteriormente à SD, com o intuito de ambientar os alunos, e até mesmo a professora, com o desenvolvimento da pesquisa. O referido material, elaborado com base no gênero “piada”, embasava-se nos mesmos pressupostos teórico-metodológicos que regem a SD.

Assim, a partir da utilização desse material, as aulas começaram a ser gravadas em áudio e vídeo, de forma que, ao iniciarmos a implementação da SD, todos, alunos e professora, já não se intimidavam diante da filmadora. Fato esse que julgamos importante para a naturalidade das ações em sala de aula durante a geração dos dados, a qual teve início no dia 18 de setembro de 2013, encerrando-se no dia 04 de dezembro. Foram empregadas, dessa forma, 42 aulas para a implementação da SD, conforme demonstrado no Quadro 37:

---

<sup>118</sup> O Plano de Trabalho Docente, mais comumente chamado de PTD, é o documento no qual é expresso o planejamento do professor, conforme consta nas DCE/LEM (PARANÁ, 2004, p. 75): “O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação, Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.

<sup>119</sup> O material citado constitui-se em uma Unidade do Livro Didático *Gear up*: língua estrangeira moderna – inglês – 8º ano: *(Re)discovering texts*.

**Quadro 37** – Distribuição das aulas durante a implementação da SD

Categoria	Número de aulas	Tipo de atividade priorizada	Atividades da SD
1	16 aulas	Leituras e resolução de atividades voltadas para questões contextuais e discursivas propostas na SD.  Atividades extras acrescentadas pela professora	- Página inicial - <i>Self-assessment</i> - Seção 1 (atividades 1, 2, 4, 5, 6) - Seção 2 (atividades 1, 2, 3) - Seção 3 (atividades 1, 2, 3, 4) - Seção 5 (atividades 1, 2) - Seção 6 (atividades 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15) - Seção 9 (atividades 1, 2, 3, 4, 5)  Sobre o tema “voluntariado”, “uso das bordas”, “ <i>Halloween</i> solidário”.
2	6 aulas	Leituras e resolução de atividades voltadas para questões linguístico-discursivas propostas na SD.  Atividades extras acrescentadas pela professora.	- Seção 1 (atividade 3) - Seção 3 (atividade 5) - Seção 7 (atividades 1, 2, 3, 4) - Seção 9 (atividades 6,7) - Seção 14 (atividades 5, 6, 7, 8)  Sobre adjetivos, interjeição, léxico, onomatopeias.
3	5 aulas	Produção inicial	- Seção 8
4	4 aulas	Escrita do texto solicitado na 1ª produção.	- Seção 10
5	4 aulas	Organização do texto da 1ª produção de acordo com seus elementos discursivos (personagens, painéis, balões, legendas, capa, cores etc.).	- Seção 10
6	5 aulas	Reescrita da 1ª produção.	- Seção 15
7	2 aulas	Finalização das atividades com a SD e encerramento do período letivo.	- Seção 16

Fonte: a autora.

Para organizar os dados do Quadro 37 dividimos as atividades realizadas ao longo da implementação da SD em sete categorias, conforme descrito a seguir.

- 1) Leituras e resolução de atividades voltadas para questões contextuais e discursivas propostas na SD e atividades extras acrescentadas pela professora. Inserimos nessa categoria as aulas nas quais foram realizadas as leituras da Página Inicial e do *Self-assessment*, leitura dos

textos dos gêneros em estudo (*comic strips* A, C, D e *comics* B, E), leitura dos textos que formalizavam as explicações sobre os elementos constitutivos dos gêneros em estudo (Seção 3 – *comic strip* –, Seção 6 – *images, balloons, comic book x comic strip, panels*), a mini biografia de Jim Davis (Seção 1), o texto informativo sobre o trabalho voluntário (Seção 9), os dois *animated cartoons* (Seções 1 e 5), bem como todas as atividades decorrentes dessas leituras. Essa categoria inclui ainda atividades extras acrescentadas pela professora no decorrer das aulas, a saber, mensagem em vídeo e atividades sobre o tema “voluntariado”, explicação em *Powerpoint* sobre o conteúdo painéis, discussões sobre o *Halloween solidário* e o Lar dos Idosos do município de Apucarana, resultando num total de 16 aulas.

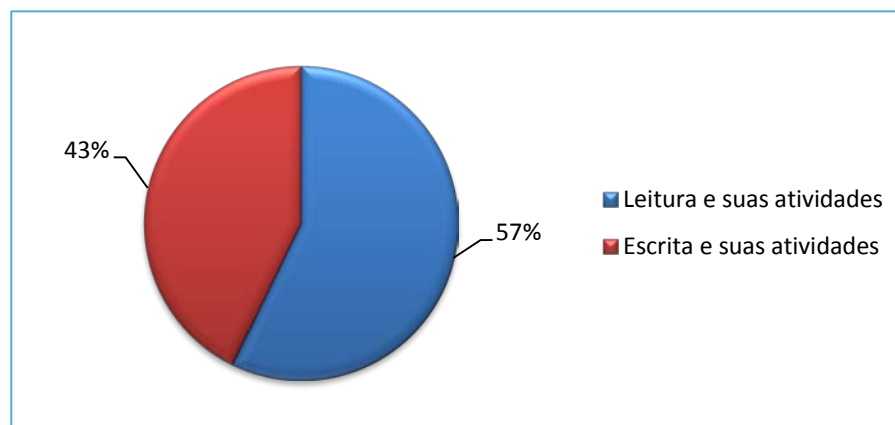
- 2) Leituras e resolução de atividades voltadas para questões linguístico-discursivas propostas na SD e atividades extras acrescentadas pela professora. Incluímos nessa categoria as atividades envolvendo a leitura das *comic strips* F, I, J (Seções 9 e 14), atividades envolvendo adjetivos (Seção 3), as atividades sobre onomatopeias (Seção 7), atividades sobre ironia e personificação (Seção 14), além de atividades extras sobre interjeição, adjetivos, léxico, onomatopeia, englobando seis aulas.
- 3) Produção inicial. Refere-se às atividades decorrentes da Seção 8 da SD, na qual é solicitada, pela primeira vez, uma produção escrita aos alunos, utilizada por nós como uma avaliação diagnóstica.
- 4) Escrita do texto solicitado na 1ª produção. Nessa categoria estão todas as aulas em que os alunos se dedicaram a escrever o texto que comporia a *comics* sobre o *Halloween solidário*, o que foi realizado, em um primeiro momento, em língua portuguesa e, depois, reescrito em língua inglesa.
- 5) Organização do texto de acordo com seus elementos discursivos (personagens, painéis, balões, legendas, capa, cores). Referimo-nos às atividades realizadas pelos alunos após terem concluído a produção escrita do texto, ou seja, toda a parte correspondente à organização das características discursivas do gênero.
- 6) Reescrita da 1ª produção. Contempla as aulas empregadas para que os alunos fizessem a reescrita dos textos produzidos (*comics* sobre o *Halloween solidário*), envolvendo também o uso da lista de constatação.

- 7) Finalização das atividades com a SD e encerramento do período letivo. Refere-se às duas últimas aulas do ano letivo, nas quais os alunos apresentaram o produto final obtido a partir dos estudos da SD.

Nesse sentido, as sete categorias elencadas constituem as 42 aulas em que a SD foi implementada. Esclarecemos que não foram inseridas nessas sete categorias as atividades não realizadas da SD durante a sua implementação, as quais serão especificadas no próximo tópico deste Capítulo.

Importa, também, trazer à discussão o fato de que, na distribuição do número de aulas empregadas na implementação da SD, as atividades que se ocuparam dos conteúdos linguístico-discursivos foram restritas ao número de seis aulas. Ao fazermos essa categorização estamos nos referindo somente às atividades que focam diretamente conteúdos da dimensão linguístico-discursiva, os quais foram relacionados no Quadro 30, do Capítulo 5. Contudo, para além desses conteúdos, enfatizamos que as capacidades linguístico-discursivas também puderam ser contempladas nas atividades que constam nas demais categorias do Quadro 37. Ao fazermos essa afirmação, retomamos o Gráfico 2 do Capítulo 5, segundo o qual 59% das questões da SD possibilitam o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, levando-nos à reflexão de que não somente as atividades específicas de conteúdos linguístico-discursivos contribuem para o aprendizado de tais conteúdos. A leitura e a escrita, isto é, a expressão escrita, também pode possibilitar esse aprendizado.

Dessa forma, ao tratarmos da análise linguística via expressão escrita, apresentamos o Gráfico 3, o qual demonstra como a implementação da SD se efetivou com relação à distribuição das atividades de escrita e atividades de leitura.

**Gráfico 3** – Atividades de expressão escrita e a implementação da SD

Fonte: a autora.

O Gráfico 3 reflete, em dados percentuais, o conteúdo do Quadro 37, ou seja, a distribuição do número de aulas com relação ao tipo de atividade realizada. Dessa forma, incluímos, como atividades de leitura, as atividades constantes nas categorias 1, 2 e 7 do Quadro 37, totalizando 57% do número de aulas que se voltaram para tais atividades. As demais categorias do Quadro 37 (as categorias 3, 4, 5, 6) foram incluídas em atividades voltadas para a realização da escrita, num total de 43% das aulas destinadas ao seu desenvolvimento. Vemos um equilíbrio entre as duas grandes categorias – leitura e escrita – o que nos leva a pressupor que a SD possibilitou a promoção da articulação entre o ensino de gramática/análise linguística e a expressão escrita<sup>120</sup>. Ademais, fizemos essa distinção entre leitura e escrita com a intenção de tornar visível os momentos em que o trabalho em sala de aula enfatizou ora a leitura, ora a escrita. Isso não significa dizer que as duas práticas – leitura e escrita – aconteçam separadamente. A nosso ver, elas são entrelaçadas, são constitutivas uma da outra. Não há escrita sem leitura. E a leitura só se torna possível porque há escrita.

Contudo, para que essa articulação seja melhor observada, seguimos com as análises, as quais se voltam, a partir de agora, para a discussão a respeito do desenvolvimento das aulas em cada uma das Seções da SD.

<sup>120</sup> Essa discussão será desenvolvida nos tópicos 6.2 e 6.3 desta Dissertação.

## 6.2 IMPLEMENTAÇÃO DA SD E ADAPTAÇÕES REALIZADAS EM SUAS DIFERENTES SEÇÕES

Passamos, neste momento, a analisar a implementação da SD realizando uma breve descrição sobre como cada Seção do material foi trabalhada pela professora. Contudo, o foco das discussões recai sobre os momentos de aula que propiciaram um trabalho de análise linguística.

As duas primeiras páginas da SD foram desenvolvidas no dia inicial da geração dos dados, ou seja, 18 de setembro. Após a realização de uma atividade<sup>121</sup> extra sobre identificação das características gerais de vários gêneros, dentre eles, as *comic strips*, as apostilas contendo a SD foram distribuídas aos alunos e a professora promoveu uma breve discussão com os alunos a respeito das razões de se realizar esse estudo, passando, em seguida, para a leitura da página inicial da SD. A transcrição a seguir retrata uma parte dessa conversa inicial, antes de se trabalhar com o material.

Excerto 1:

1 P. olha ... agora que a gente já viu vários gêneros... que já vimos  
2 algumas características desses gêneros... né... já vimos algumas  
3 *comic strips*... como a do Garfield... agora o material que a gente vai  
4 tá trabalhando é justamente sobre comic strips... tá?  
5 ((conversas enquanto a professora entrega as apostilas))  
6 já ganharam esse? por que é... digam para mim... por que é que  
7 vocês acham que a gente vai estudar agora uma apostila inteira que  
8 fala sobre *comic strips*? são textos né... ãh? nós vamos ter que fazer  
9 *comic strips* será?

Fonte: aula do dia 18 de setembro de 2013.

Ao tentar situar os alunos a respeito do estudo que se iniciaria, a professora ressaltou o estudo sobre o gênero, como se vê nas linhas 4,7,8 e 9, como se estudar o gênero *comic strips* fosse a questão central do material. Entretanto, as discussões que vem sendo feitas por nós ao longo de toda a Dissertação tem objetivado demonstrar justamente o oposto, ou seja, o gênero não é o ponto central de um ensino de língua estrangeira com base em gêneros via SD, mas sim o que se faz/o que se pode fazer com e a partir de tais gêneros. Sendo esse “fazer”, ou seja, o agir praxeológico, que orienta as escolhas sobre o que poderá ser ensinado, com vistas a propiciar um agir linguageiro. Talvez a própria organização da página inicial tenha

<sup>121</sup> Essa atividade pode ser visualizada no Apêndice B.

contribuído com esse discurso da professora, uma vez que seus textos parecem sugerir um grau de importância maior para o estudo dos gêneros *comics*, *comic strips*, *political cartoon* em relação ao agir praxeológico que a SD propõe.

Além disso, a atividade extra trazida pela professora também, de certa forma, demonstra essa preocupação com o estudo dos gêneros, já que a atividade consistia em uma coletânea de 10 textos de gêneros diferentes, os quais foram utilizados para realização de atividades orais de compreensão e identificação das características de cada gênero, bem como para uma atividade lúdica de associação entre os textos e os gêneros a que pertenciam. Na verdade, uma atividade dispensável, pois não agregou conhecimentos que pudessem ser utilizados ao longo do estudo propiciado pela SD. Avaliamos que tenha sido um momento de estudo do gênero pelo gênero, tal qual se faz quando se ensina a gramática pela gramática, por exemplo. Contudo, a professora envolvida no estudo só chegou a essa percepção a partir dos estudos realizados ao longo do ano de 2014, ano em que se dedicou a leituras que lhe permitiram analisar a implementação da SD ocorrida em 2013, ou seja, a prática sendo analisada à luz da teoria com vistas a futuras práticas.

Após a leitura e discussão do conteúdo da página inicial da SD, foi realizado o *Self-assessment*: a professora foi conduzindo a leitura e os alunos preenchendo o quadro da página 2 do material.

A partir deste momento, nos dedicamos às análises decorrentes da implementação das Seções 1, 2 e 5 da SD, as quais foram realizadas integralmente, não havendo inclusão de atividade extra por parte da professora.

Assim, temos que a Seção 1 – *Finding out about communicative context* – incluindo um *animated cartoon* (*Garfield Quickie – Slave to the passions*), uma curta biografia sobre o autor de *Garfield*, seis atividades e doze questões, teve início ao final do primeiro dia de implementação, quando a professora passou o *animated cartoon* e realizou algumas discussões sobre o vídeo com os alunos. No segundo dia, foram realizadas as atividades da Seção 1, de modo que todas as atividades foram desenvolvidas, não havendo nenhuma inserção de atividade extra.

Das 12 questões dessa seção, apenas uma – a questão 3 – abordava um dos conteúdos relacionados às características linguístico-discursivas – o uso dos adjetivos para caracterizar os personagens. Questão essa que levava os alunos a refletirem sobre as atitudes dos personagens do *animated cartoon* que haviam

assistido, associando-as às características físicas e/ou psicológicas apresentadas na questão.

Além dessa questão, nenhuma outra tratava diretamente de conteúdos linguístico-discursivos. Contudo, dentre as atividades, as quais são decorrentes da leitura dos dois textos da Seção, destacamos alguns momentos em que a professora, ao realizar a resolução e correção das questões com os alunos, trouxe explicações quanto a aspectos linguísticos decorrentes de tais atividades. No momento em que os alunos realizavam a atividade 5, a professora explicou o que significa 's em – *Jim's passion*. Ao ler e comentar sobre a citação presente na atividade 6, a professora explicou o que significava –est (longest, strongest). O excerto 2 demonstra esses momentos.

Excerto 2:

- 1 P. então vamo vê... agora que a gente entendeu de um modo geral o  
2 que tá falando sobre Jim Davis... *let's do the exercise 5...*  
3 ((a professora lê o enunciado))  
4 P. *let's do together?* vamos fazer juntos?  
5 ((a professora lê cada alternativa e vai discutindo com os alunos que  
6 já vão dando a resposta oralmente.))  
7 P. que que é *Jim's passion*? que que significa isso?  
8 A. nem imagino...  
9 ((a professora passa o termo no quadro e mostra aos alunos))  
10 P. que que significa? que que tá escrito aqui? isso aqui tem um  
11 significado... significa DE ... é o que a gente chama de *possessive*  
12 *case*...caso possessivo...então esse apóstrofo indica posse...a paixão  
13 de Jim pelos gatos...  
[...]  
14 P. que que é long?  
15 As longo...  
16 P. e *longest*?  
17 ((a professora escreve no quadro e mostra a terminação est))  
18 P. esse aqui é o superlativo e significa MAIS...  
19 A. longo...  
20 P. mais longo...  
21 A. então *biggest* é mais grande?  
22 P. maior daí, né? que que é *strong*?  
23 A. estrondo...  
24 P. forte... *strongest* .... MAIS forte... então olha lá de novo...acompanha  
25 a leitura lá...

Fonte: aula do dia 25 de setembro de 2013.

Embora a Seção 1 não tivesse o objetivo de propor atividades em torno de conteúdos linguístico-discursivos, como o seu próprio título sugere, observamos que

a realização das atividades desencadeou algumas explicações específicas sobre questões gramaticais, conforme exposto no excerto 2. Durante a resolução da atividade 5, um aluno respondeu à professora que nem imagina o que significava *Jim's passion* (linha 8). Nesse momento, a professora realizou uma breve explanação empregando uma metalinguagem para explicar o 's, configurando, assim, uso da gramática teórica. O mesmo ocorreu quando apareceu o termo *longest*: uma breve explicação foi dada, também havendo a utilização da gramática teórica. Contudo, essas explicações não se expandiram, já que foram restritas à realização da atividade, para que os alunos pudessem resolvê-la com maior clareza.

No que se refere à Seção 2 – *Reflecting about the context and content* –, a qual inclui um *comic strip* (*Garfield Quickie – Slave to the passions*), três atividades e onze questões, temos que todas as atividades e questões propostas foram realizadas, não havendo inclusão de atividades extras e nem de explicações gramaticais decorrentes das atividades e/ou de dúvidas dos alunos.

A Seção 5 – *Reflecting about the content* –, contendo um *animated cartoon* e duas atividades, foi integralmente resolvida, não havendo inclusão de atividades extras.

Tivemos, também, as Seções que não foram desenvolvidas, conforme descrito a seguir.

A Seção 4 – *Fun and games* – (contendo um jogo), a Seção 11 – *Finding out about communicative context* –, a Seção 12 – *Reflecting about the context* – e Seção 13 – *Reflecting about the genre* – não foram desenvolvidas. As Seções 11, 12 e 13 tratavam dos conteúdos relacionados ao gênero textual *political cartoon*, tendo sido uma opção da professora não trabalhar com tais conteúdos. Essa decisão adveio, a princípio, da dificuldade dos alunos durante a produção escrita do texto, o que levou à ocupação de mais aulas do que o esperado. E, na sequência, o resultado dos textos produzidos demonstraram a necessidade de um trabalho mais intenso com a reescrita, o que definitivamente inviabilizava os conteúdos relacionados nas Seções já mencionadas.

A seguir, apresentamos o Quadro 38, o qual contém o restante das seções da SD, num total de nove, em que ocorreram acréscimo de atividades extras e/ou não foram realizadas algumas atividades. A cor verde indica as atividades realizadas e, a vermelha, as não realizadas.

**Quadro 38 – As Seções 3, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16 e suas atividades**

Seção	Status das atividades																																
Seção 3	<table border="1"> <tr> <td>Ativ. 1</td> <td>Ativ. 2</td> <td>Ativ. 3</td> <td>Ativ. 4</td> <td>Ativ. 5</td> <td>Ativ. extra</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. 3	Ativ. 4	Ativ. 5	Ativ. extra																										
Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. 3	Ativ. 4	Ativ. 5	Ativ. extra																												
Seção 6	<table border="1"> <tr> <td>Ativ. 1</td> <td>Ativ. 2</td> <td>Ativ. 3</td> <td>Ativ. 4</td> <td>Ativ. 5</td> <td>Ativ. 6</td> <td>Ativ. 7</td> <td>Ativ. 8</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ativ. 9</td> <td>Ativ. 10</td> <td>Ativ. 11</td> <td>Ativ. 12</td> <td>Ativ. 13</td> <td>Ativ. 14</td> <td>Ativ. 15</td> <td>Ativ. extra</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. 3	Ativ. 4	Ativ. 5	Ativ. 6	Ativ. 7	Ativ. 8									Ativ. 9	Ativ. 10	Ativ. 11	Ativ. 12	Ativ. 13	Ativ. 14	Ativ. 15	Ativ. extra								
Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. 3	Ativ. 4	Ativ. 5	Ativ. 6	Ativ. 7	Ativ. 8																										
Ativ. 9	Ativ. 10	Ativ. 11	Ativ. 12	Ativ. 13	Ativ. 14	Ativ. 15	Ativ. extra																										
Seção 7	<table border="1"> <tr> <td>Ativ. 1</td> <td>Ativ. 2</td> <td>Ativ. 3</td> <td>Ativ. 4</td> <td>Ativ. 5</td> <td>Ativ. extra</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. 3	Ativ. 4	Ativ. 5	Ativ. extra																										
Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. 3	Ativ. 4	Ativ. 5	Ativ. extra																												
Seção 8	<table border="1"> <tr> <td>Ativ. 1</td> <td>Ativ. extra</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Ativ. 1	Ativ. extra																														
Ativ. 1	Ativ. extra																																
Seção 9	<table border="1"> <tr> <td>Ativ. 1</td> <td>Ativ. 2</td> <td>Ativ. 3</td> <td>Ativ. 4</td> <td>Ativ. 5</td> <td>Ativ. 6</td> <td>Ativ. 7</td> <td>Ativ. extra</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. 3	Ativ. 4	Ativ. 5	Ativ. 6	Ativ. 7	Ativ. extra																								
Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. 3	Ativ. 4	Ativ. 5	Ativ. 6	Ativ. 7	Ativ. extra																										
Seção 10	<table border="1"> <tr> <td>Ativ. 1</td> <td>Ativ. extra</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Ativ. 1	Ativ. extra																														
Ativ. 1	Ativ. extra																																
Seção 14	<table border="1"> <tr> <td>Ativ. 1</td> <td>Ativ. 2</td> <td>Ativ. 3</td> <td>Ativ. 4</td> <td>Ativ. 5</td> <td>Ativ. 6</td> <td>Ativ. 7</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ativ. 8</td> <td>Ativ. 9</td> <td>Ativ. 10</td> <td>Ativ. 11</td> <td>Ativ. extra</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. 3	Ativ. 4	Ativ. 5	Ativ. 6	Ativ. 7								Ativ. 8	Ativ. 9	Ativ. 10	Ativ. 11	Ativ. extra													
Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. 3	Ativ. 4	Ativ. 5	Ativ. 6	Ativ. 7																											
Ativ. 8	Ativ. 9	Ativ. 10	Ativ. 11	Ativ. extra																													
Seção 15	<table border="1"> <tr> <td>Ativ. 1</td> <td>Ativ. 2</td> <td>Ativ. extra</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. extra																													
Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. extra																															
Seção 16	<table border="1"> <tr> <td>Ativ. 1</td> <td>Ativ. 2</td> <td>Ativ. extra</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. extra																													
Ativ. 1	Ativ. 2	Ativ. extra																															

Fonte: a autora.

A Seção 3 – *Reflecting about the genre* –, contendo um texto explicativo sobre o gênero *comic strip*, cinco atividades e oito questões, também foi realizada integralmente, havendo ainda inserção de atividades extras. A atividade<sup>122</sup> 5, envolvendo o estudo de características físicas e psicológicas de vários personagens de *comics* e *comic strips*, compreende uma questão voltada para um dos conteúdos

<sup>122</sup> A referida atividade pode ser visualizada no Apêndice A.

linguístico-discursivos constitutivos dos gêneros dos quadrinhos – os adjetivos. Conforme já analisado no Capítulo 5, a referida atividade pode ser associada ao que Geraldi (1991) e Travaglia (2000) denominam de atividade epilingüística, tida como uma ponte para a sistematização metalingüística.

Reivindicando a prática da linguagem como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, incluem-se nesta prática, não como algo que lhe é externo, as atividades epilingüísticas. Estas, por seu turno, são uma ponte para a sistematização metalingüística (GERALDI, 1991, p. 192).

Entendemos, dessa forma, que tanto a atividade 3 da seção 1, quanto a 5 da seção 3 (ambas envolvendo adjetivos) podem ser consideradas como essa ponte entre uma atividade que pode vir a possibilitar um certo nível de reflexão a respeito dos recursos da língua e outra que explica, analisa a linguagem mediante a construção de conceitos. Contudo, a SD não apresenta esse segundo nível de trabalho com o adjetivo – a sistematização. Isso pode ter ocorrido em virtude de seus elaboradores julgarem não ser necessário tal nível de explicação, a princípio, por se tratar de uma SD voltada para alunos que já estariam no Ensino Médio e que, dessa forma, já poderiam ter um conhecimento um pouco mais avançado. Contudo, as produções escritas dos alunos mostraram ainda uma certa dificuldade quanto ao uso dos adjetivos, o que foi apontado durante os momentos de reescrita, conforme veremos no item 6.3, destinado à discussão sobre a escrita.

Na Seção 6 – *Reflecting about the text organization* – todas as atividades foram realizadas, com exceção da atividade 1, a qual trazia itens discursivos e linguístico-discursivos que seriam abordados nas Seções seguintes. A atividade acrescentada consistia em uma apresentação em *Powerpoint* sobre os diferentes tipos de painéis. Todas as demais atividades tinham como foco conteúdos discursivos e contextuais. Apesar disso, durante a resolução das questões, conteúdos linguístico-discursivos foram discutidos em sala de aula a partir de dúvidas levantadas pelos alunos, como o exemplo trazido no Excerto 3.

Excerto 3:

- |   |    |   |
|---|----|---|
| 1 | A. | por que no de cima tá no plural... <i>indicates</i> e no de baixo não?      |
| 2 | P. | ah::... porque aqui ó... <i>good question</i> ... boa pergunta... quem pode |
| 3 |    | me ajudá respondê? ela perguntou por que que aqui tem o s e aqui            |
| 4 |    | não tem o s...  |
| 5 |    | ((a professora aponta para as duas frases escritas no quadro))              |
| 6 |    | ((Tempo sem fala))  |

- 7 P. por quê?
- 8 A. ãh?
- 9 P. por que que aqui tem o s e aqui não tem o s? *who knows?* quem sabe? por que lá tá *indicates* e aqui *indicate*?
- 10 a gente já estudou isso....
- 11 A. *simple present tense*... tempo presente simples dos verbos...
- 12 P. lembram? que que acontece quando é *he, she, it*?
- 13 A. tá no caderno?
- 14 P. yes:::: ó... quando é *he, she, it* os verbos recebem no final deles o s... por exemplo... é:: ... *read... I read but he reads*... aí... por exemplo
- 15 ó... aqui então tá certo... porque tem o *it* e aí o s no verbo...
- 16 ((professora mostra as respostas escritas no quadro))
- 17 A. mas ali não tem?
- 18 P. aqui também tem o *it*... mas não tem s... por quê?
- 19 A. porque tem o *we*...
- 20 P. isso.... que que que dizer aqui nessa frase? é que aqui na verdade a gente tem duas orações... igual em português... tem dois sujeitos...
- 21 aqui é *we* e aqui é *it*... com esse *it* eu usei o verbo *to be*... ele é usado... tá? mas aqui... esse verbo aqui ó... ele tá se referindo ao *we* e não ao *it*... é outro sujeito...
- 22 A. professora... é demais isso pra minha cabeça...
- 23 P. não é... é igual em português...

Fonte: Aula do dia 11 de novembro de 2013.

Nesse momento da aula, a professora fazia a correção, na lousa, da questão A da atividade 8: “*Explain the use of the following balloons and what they indicate in a text.*”, a qual os alunos responderam empregando a língua inglesa. Dessa forma, o tempo para a resolução foi maior, as dúvidas também foram maiores. Dúvidas essas não com relação à função de cada balão, mesmo porque eles já haviam resolvido a questão anterior, que já permitia essa reflexão; mas sim com relação ao uso da língua. Durante toda a atividade, os alunos se utilizaram de dicionário, tiraram dúvidas com a professora e com os próprios colegas. Contudo, durante a correção, uma questão da língua (o uso do verbo *indicate* no tempo presente) chamou a atenção de uma aluna, que fez uma pergunta, conforme se vê no Excerto 3 (linha 1). A partir de tal questionamento podemos depreender que as dúvidas e as dificuldades surgem quando a língua está em uso, e língua em uso não se refere, única e exclusivamente, à resolução de atividades metalinguísticas. Língua em uso sugere, acima de tudo, atividades linguísticas, epilinguísticas e, a partir disso, as metalinguísticas. Essa afirmação se torna ainda mais clara quando verificamos que os alunos já haviam estudado o conteúdo em questão (o presente simples) durante o primeiro semestre e, mesmo assim, permaneciam dúvidas. Acreditamos que

haverá ainda muitas mais, sendo o uso da língua que ajudará na diminuição de tais dúvidas.

Quanto à realização de atividades metalinguísticas como fio condutor das aulas de línguas, fazemos, por exemplo, a reflexão sobre o uso do verbo *to be*, tão famoso nos conteúdos programáticos do Ensino Fundamental e Médio, repetido ano após ano, geralmente, por meio de atividades metalinguísticas. Mas essa prática parece não ter contribuído para que os alunos, de fato, tenham compreendido seu uso, quando observamos, por exemplo, alunos do último ano do Ensino Médio que apresentam total desconhecimento desse conteúdo.

Essas constatações nos levam a uma reflexão ainda mais ampla – a organização do conteúdo programático –, sobre o qual Travaglia (2000, pp.220-221) faz as seguintes considerações:

Muito da insistência em realizar, na maior parte do tempo, atividades de gramática teórica advém da preocupação do professor em abordar todos os itens da lista de pontos que constituem os programas de ensino. Se decidir trabalhar segundo os princípios da proposta que estamos fazendo, por duas razões básicas o professor não precisa se preocupar com o cumprimento ou não dos programas oficiais de ensino:

a) primeira é que os programas de ensino são, além de tudo, apenas sugestões e roteiros.

b) a segunda é que, na verdade, à medida que for trabalhando da forma que propomos aqui, o professor perceberá que não está deixando de dar gramática, porque se a língua existe ela tem uma gramática e não pode ser usada sem o conhecimento desta. O que acontece é que ele estará dando gramática de forma a não só explicitar um conhecimento sobre a língua e desenvolver a capacidade de análise da língua, mas também, e sobretudo, de forma a desenvolver a capacidade de uso da língua.

Ao trazermos a citação de Travaglia (2000), assumimos que concordamos com o autor quando ele afirma que o trabalho envolvendo análise linguística pode vir a ser muito mais produtivo em relação ao trabalho com a gramática via atividades metalinguísticas. Contudo, discordamos da afirmação de que os programas de ensino sejam apenas sugestões e roteiros. Ao contrário, acreditamos que eles exercem influência sobre as ações didático-pedagógicas do professor em sala de aula, o que reforça a importância de serem claros e coerentes em suas proposições, características que não pudemos encontrar, plenamente, quando fizemos a análise dos documentos orientadores do ensino de línguas, no Capítulo 4. Além disso, também acrescentaríamos às considerações de Travaglia (2000), o fato de que os livros didáticos, de certa forma, determinam o que será ensinado. E, como os livros

didáticos, por sua vez, parecem apresentar os conteúdos gramaticais distribuídos em uma sequência tradicionalmente concebida (do mais simples ao mais complexo – por meio de atividades metalinguísticas), na maioria das vezes, é esse ensino que se mantém em sala de aula. Dessa forma, acreditamos e defendemos que a (re)organização dos conteúdos programáticos precisa ser repensada.

Passando à Seção 7 – *Reflecting on the language* –, temos que, das cinco atividades propostas, apenas a última delas não foi realizada. E a sua realização não aconteceu porque, ao invés de os alunos organizarem uma exposição com os textos pesquisados durante a atividade 4 da Seção 3, a qual possibilitaria a realização dessa atividade da Seção 7, eles fizeram uma apresentação em *Powerpoint*. Como atividade<sup>123</sup> extra, a professora entregou aos alunos um material xerocopiado contendo mais exemplos de onomatopeias, o qual foi utilizado, como fonte de consulta, no momento de elaboração do texto solicitado na questão B da atividade 4. As demais atividades foram realizadas sem grandes dificuldades. Até mesmo a questão B da atividade 4, na qual os alunos deveriam elaborar um texto utilizando-se somente de onomatopeias, foi realizada facilmente. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de uma Seção apenas para tratar desse assunto. Embora seja esse um conteúdo relacionado às características linguístico-discursivas dos gêneros enfocados, talvez não tivesse sido necessário destinar uma Seção somente para o estudo das onomatopeias.

As Seções 8, 10 e 15 tratavam dos momentos de trabalho com a escrita. Todas foram realizadas, havendo alterações e/ou acréscimos de atividades. Contudo, as especificidades dessas Seções são discutidas no tópico 6.3, a seguir, quando tratamos especificamente das atividades de escrita e reescrita.

A Seção 9 – *Reflecting on the content* – foi desenvolvida integralmente, havendo também acréscimo de atividade. Antes de realizar as atividades de números 6 e 7, as quais tratavam do tema “voluntariado”, a professora acrescentou a mensagem *Appreciation video for school volunteers*, veiculada no *Youtube*. Após assistirem ao vídeo, foram desenvolvidas duas atividades que focalizavam, basicamente, a ampliação do léxico relacionado ao tema. Analisamos que a introdução de mais discussões em torno do voluntariado se fazia necessário para que os alunos tivessem maiores condições para escreverem seus textos, ou seja,

---

<sup>123</sup> Esta atividade pode ser visualizada no Apêndice H.

um vocabulário mais amplo, um conhecimento mais claro sobre o que vem a ser um trabalho voluntário, para que pudessem, também, fazer opções sobre qual seria o foco do trabalho voluntário a ser retratado nos textos que iriam escrever.

Contudo, levando-se em consideração o número de aulas semanais, julgamos que muito tempo foi despendido na realização dessas atividades – foram quase três aulas para desenvolvê-las, ou seja, quase uma semana de aulas.

Na sequência, durante a realização da atividade 6, a qual consistia em um texto informativo sobre o tema – trabalho voluntário – e três questões a serem respondidas a partir desse texto, observamos mais um momento da aula em que a leitura propiciou a inserção de uma explicação gramatical. O Excerto 4 apresenta o momento em que isso ocorreu:

Excerto 4:

- 1 P. “*read the text from did you know box and answer the questions a, b*  
 2 *and c*”... então olha lá... no *box did you know*... lembra ... a gente já  
 3 viu o que que é *did you know*... que que é *did you know*?  
 4 A. você sabia...  
 5 P. isso ... *did you know*?  
 6 ((a professora passa a frase no quadro))  
 7 A. mas o passado de *know* não é *knew*?  
 8 P. mas... ó... gente agora...  
 9 (( a professora pede silêncio))  
 10 P. o que ele perguntou... o passado de *know* não é *knew*? *yes::: but*  
 11 *here we have a question... so when you have a question you use the*  
 12 *auxiliary did*... então o passado é marcado pelo auxiliar *did*... aqui  
 13 que eu sei que é passado... quando aparece o *did*... né? ele marca o  
 14 passado... o verbo fica na forma normal... certo? agora se eu quero  
 15 afirmar... eu saBIA... aí eu tiro o *did* e coloco o verbo na forma do  
 16 passado... que vai ficar *you knew*... ok... tá bem?

Fonte: aula do dia 24 de outubro de 2013.

Antes de iniciar a leitura do texto presente na atividade 6, a professora chamou a atenção para o título *Did you know* e, a partir disso, um dos alunos levantou o questionamento sobre o uso do verbo no passado (linha 7), desencadeando, assim, uma breve explicação sobre o uso do auxiliar *did*.

Mais uma vez, a leitura de um texto (atividade linguística) proporcionou um momento de utilização da gramática teórica (atividade metalinguística), embora não tenham sido realizadas, na sequência, atividades de formalização dessas explicações, as quais ficaram restritas à oralidade.

Passando à Seção 14 – *Reflecting on the content and on the language* –, vemos que não foram realizadas as atividades 1, 2, 3 e 4, o que se justifica pelo fato de tais atividades demandarem a leitura e realização das atividades da Seção 11, a qual também não foi realizada. Também não foram realizadas as atividades 9, 10 e 11, da Seção 14, as quais se organizavam a partir do *political cartoon* “K”. Por outro lado, foram desenvolvidas as atividades 5, 6, 7 e 8, estruturadas a partir de textos do gênero *comic strip*. Percebemos, dessa forma, a escolha da professora em realizar todas as atividades construídas a partir dos gêneros *comics*, *comic strips* e não realizar as demais atividades que se voltavam para o gênero *political cartoon*, mesmo sendo essa uma seção que possibilitaria o desenvolvimento de três conteúdos linguístico-discursivos: expressões idiomáticas, anáforas e figuras de linguagem; as quais deixaram, portanto, de ser trabalhadas.

Por fim, a última Seção, a de número 16, foi realizada no penúltimo dia de aula. Também relacionada a essa atividade, como um momento de reflexão, a professora solicitou que os alunos apresentassem o resultado do trabalho realizado, fazendo comentários sobre suas impressões acerca do material produzido. Essa atividade foi realizada no último dia de aula. Nesse momento, os textos produzidos foram entregues à professora para que pudesse ser providenciada a impressão para posterior distribuição à comunidade escolar, o que ocorreu na semana seguinte ao encerramento das aulas, em um momento em que estiveram presentes alunos, pais, comunidade escolar, para uma festa de encerramento do ano letivo. Na ocasião, a professora leu um documento<sup>124</sup> enviado pelo Lar dos Idosos do município de Apucarana agradecendo as arrecadações recebidas, projetou em *slides* algumas fotos da realização do *Halloween* solidário e, finalmente, entregou à Direção do Colégio uma cópia do *Comic book* produzido pelos alunos. Mais cópias do material foram entregues à escola para que pudessem ser utilizadas como fonte de leitura para os alunos do Ensino Fundamental, propiciando, assim, a circulação social dos textos produzidos a partir dos estudos da SD.

Concluindo as análises das 9 Seções<sup>125</sup> da SD que se voltavam para a leitura e atividades contextuais e discursivas, bem como para atividades linguístico-discursivas, envolvendo um total de 24 aulas, constatamos que as atividades cujo

---

<sup>124</sup> O documento pode ser consultado no Anexo D.

<sup>125</sup> Ao mencionarmos “9 Seções” consideramos somente as Seções desenvolvidas, ou seja, Seções: 1,2,3,5,6,7,9,14,16. Não consideramos as Seções 8,10 e 15 as quais tratam especificamente das atividades de escrita, pois são analisadas no item 6.3 desta Dissertação.

enfoque recaía sobre conteúdos linguístico-discursivos foram em menor número se as compararmos às atividades voltadas para conteúdos contextuais e discursivos. Contudo, não são, por esse motivo, menos importantes, pois, assim como Cristovão (2013, p.362), também acreditamos que “aprender língua(gem) demanda aparato conceitual de interpretação e produção dos sistemas semióticos diversos, dos fatos e das relações sociais”. Entendemos que os conhecimentos linguístico-discursivos, como constitutivos do sistema verbal, também integram o processo de ensinar e aprender língua(gem), ou seja, também devem estar presentes nas aulas de línguas, porém na perspectiva de um trabalho que se volte para a análise linguística, a qual, segundo Britto (1997, p. 239):

se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorrendo no interior das práticas de leitura e produção. A análise linguística não deve ser entendida como a gramática aplicada ao texto, como supõem os autores de livros didáticos, mas sim como um deslocamento mesmo da reflexão gramatical [...].

Por outro lado, acreditamos que as análises também deixaram transparecer o fato de que o trabalho com esses conteúdos não se restringe somente ao que está posto/determinado em um material, em nosso caso, a SD. Durante o processo de transposição interna, ou seja, os momentos em que ocorre a transformação do objeto a ensinar em objeto ensinado, pode ser evidenciada a necessidade de se contemplar outros conteúdos linguístico-discursivos não selecionados para aquele momento, ou ainda, pode também evidenciar a necessidade de se aprofundar os conteúdos já contemplados no material. Dito de outra forma, é no momento da transposição interna que as necessidades/dificuldades irão emergir, conforme asseveram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Para os pesquisadores, no momento da produção de um texto, o aluno se depara, forçosamente, com problemas relativos à sintaxe da frase, à morfologia verbal, à ortografia. E nós acrescentaríamos: não somente no momento da produção de um texto, mas também no momento de sua compreensão. Por esse motivo associamos a análise linguística à expressão escrita.

Os Excertos 2, 3 e 4 puderam indicar uma amostra dessas dificuldades/necessidades. Nesses momentos, a professora, a partir de dúvidas dos alunos, promoveu, oralmente, alguns esclarecimentos. Talvez, como forma de complementar esses esclarecimentos orais, poderia também ter sido aproveitado o

momento para se fazer uma breve formalização escrita, ou ainda solicitado que os alunos pesquisassem e trouxessem algumas formalizações sobre o assunto.

Parece-nos, portanto, que procedendo dessa forma, caminhamos ao encontro da afirmação de Travaglia (2000), quando defende que o trabalho com a análise linguística pode resultar em frutos mais positivos quanto ao ensino da gramática.

Além disso, o professor perceberá muito rapidamente que, em termos de tópicos de gramática ensinados, seu trabalho estará se ampliando grandemente e que está ensinando muito mais gramática do que antes (TRAVAGLIA, 2000, p.221).

Dando prosseguimento a esse processo de transposição interna, a próxima seção deste capítulo trata dos momentos de escrita e reescrita proporcionados pela SD.

### 6.3 A ESCRITA E REESCRITA POSSIBILITANDO A ANÁLISE LINGUÍSTICA

Para darmos início às análises que se voltam para os momentos de escrita e reescrita, bem como para os momentos de trabalho com análise linguística resultantes do processo de escrita, retomamos, no Quadro 39, parte dos dados apresentados anteriormente.

**Quadro 39** – Distribuição das aulas durante o trabalho com escrita/reescrita

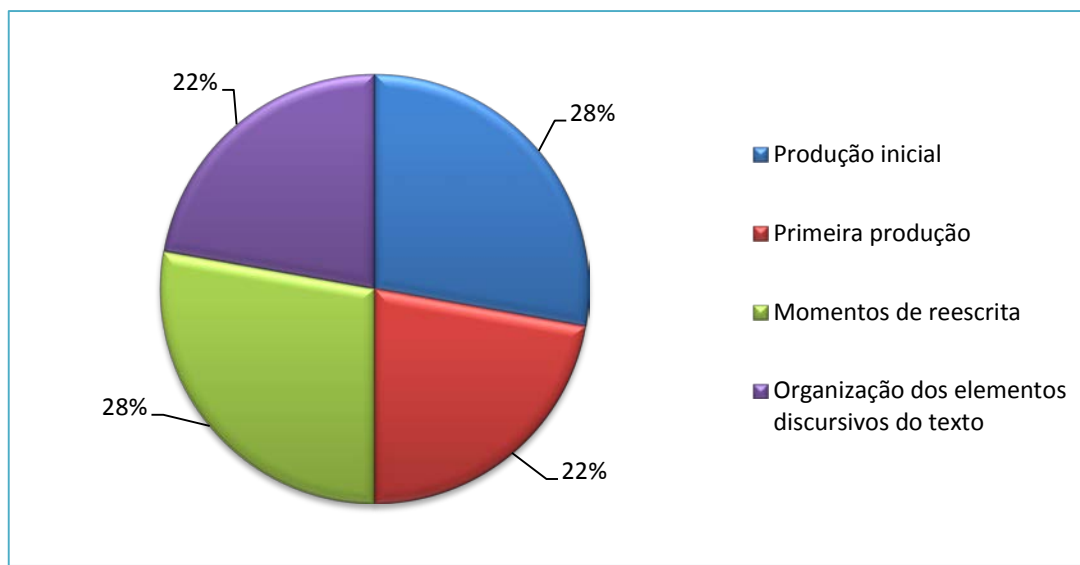
Número de aulas	Tipo de atividade priorizado	Atividades da SD
5 aulas	Produção inicial.	- Seção 8
4 aulas	Escrita do texto solicitado na 1ª produção.	- Seção 10
4 aulas	Organização do texto da 1ª produção de acordo com seus elementos discursivos (personagens, painéis, balões, legendas, capa, cores etc.).	- Seção 10
5 aulas	Reescrita da 1ª produção.	- Seção 15

Fonte: a autora.

Conforme demonstrado no Quadro 39, durante a implementação da SD, 18 aulas se destinaram às atividades de escrita e reescrita, constituindo um total de 43% das aulas. As duas aulas finais não foram computadas como aulas destinadas

à escrita e reescrita. Considerando, portanto, que esse percentual se divide em quatro grandes grupos de atividades – a produção inicial, a primeira produção, a reescrita e a organização dos elementos discursivos do texto –, apresentamos o Gráfico 4, no qual cada grupo de atividades é visualizado em níveis percentuais.

**Gráfico 4 – O processo de escrita na SD**



Fonte: a autora.

O Gráfico 4 demonstra uma divisão quase igualitária entre os quatro grupos de atividades. Contudo, quando analisamos somente o que se refere à Produção Inicial, percebemos a diferença entre o percentual referente a essa atividade de escrita e a outra, que compreende a Primeira Produção. Isso, certamente, se dá devido ao fato de que a Produção Inicial não envolveu momentos de revisão e reescrita. Além do que, também não houve, nesse primeiro momento, uma preocupação quanto à adequação dos elementos linguístico-discursivos e dos discursivos. Afinal, a Produção Inicial tinha como objetivo que os alunos escrevessem a partir dos conhecimentos que dominavam até aquele momento.

Já, a partir do momento em que a escrita da Primeira Produção tem início até o momento de organização final do texto, observamos também um equilíbrio entre as porcentagens, as quais correspondem ao total de aulas destinadas a cada atividade. E, nos chama a atenção o fato de que, embora o gênero textual focado – as *comics* – não demande textos longos, a quantidade de aulas destinadas à escrita e reescrita correspondeu a 50% do total de aulas que se voltaram para esse

momento. Fato esse que denota a dificuldade linguística dos alunos e, talvez, até mesmo a dificuldade de se apropriarem da escrita como uma ferramenta de agência (BAZERMAN, 2011), o que pode ser proveniente das raras oportunidades em que puderam se colocar como agentes durante um trabalho de produção escrita em língua inglesa, conforme verificamos nas respostas dadas pelos próprios alunos, quando lhes foi solicitado que citassem pelo menos uma atividade de produção escrita em língua inglesa<sup>126</sup> que tivessem realizado durante o Ensino Fundamental.

Ora, se os alunos, sujeitos deste estudo, não indicaram atividades de escrita significativas do ponto de vista do agir com a linguagem, e, por outro lado, apresentaram grandes dificuldades em produzir seus textos em língua inglesa durante a implementação da SD, deduzimos que pouca ou nenhuma oportunidade de agir por meio da escrita deve ter sido proporcionada a eles em momentos anteriores.

Por outro lado, também nos chamou a atenção o fato de apenas quatro aulas (22%) terem sido ocupadas com a organização discursiva do texto (criação dos personagens, distribuição em painéis, balões, pinturas), pois julgávamos ser essa uma parte complexa devido às características discursivas dos gêneros em estudo.

Embora tenhamos apresentado a distribuição dessas atividades de forma estanque e separadas umas das outras, certamente, durante a implementação não ocorreu dessa forma. Isso porque essas atividades se entrelaçavam com as demais atividades da SD. Assim, para deixar mais claro os momentos de realização da escrita e reescrita dentro do contexto amplo da utilização de 42 aulas (21 dias) utilizados para a implementação da SD, trazemos o Quadro 40 que apresenta as atividades relacionadas ao processo de escrita/reescrita, organizadas de acordo com sua realização, dia a dia.

---

<sup>126</sup> O Quadro 16, com esses dados, encontra-se no Capítulo Metodológico.

### Quadro 40– Descrição das aulas destinadas à escrita e reescrita

<p>Quinto dia – 04/10/13</p> <p>Seção 8 (1 aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Releitura, com os alunos, dos objetivos da página inicial e discussão sobre possibilidades de trabalhos voluntários.</li> <li>- Realização da produção inicial. Escolha de imagens em revistas para montar as personagens. Início da elaboração do texto em português.</li> </ul>
<p>Sexto dia – 09/10/13</p> <p>Seção 8 (2 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada das atividades da aula anterior para que os alunos dêem continuidade à produção do texto em português. Passagem do texto para o inglês.</li> </ul>
<p>Sétimo dia – 11/10/13</p> <p>Seção 8 (1 aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos retomam a produção inicial para fazer os ajustes finais.</li> </ul>
<p>Oitavo dia – 16/10/13</p> <p>Seção 8 (1 aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um grupo finaliza a sua produção inicial.</li> <li>- Os outros grupos apresentam para a sala o texto produzido.</li> </ul>
<p>Décimo dia – 24/10/13</p> <p>Atividades extras (final da segunda aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A professora lê uma notícia no jornal local sobre as dificuldades do Lar dos Idosos do município. Proposta de fazerem um <i>Halloween</i> solidário.</li> </ul>
<p>Décimo - segundo dia – 30/10/13</p> <p>Atividades extras (1 aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização para a realização do <i>Halloween</i> solidário.</li> <li>- Utilização da Lista de Constatação para analisar os textos da produção inicial.</li> </ul>
<p>Seção 10 (1 aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura, por um aluno, da proposta de produção escrita, seguida da explicação pela professora, que deixa o tema especificado: <i>Halloween</i> solidário.</li> <li>- Orientação da professora para entregarem a versão do texto em português até o final da aula.</li> </ul>
<p>Décimo - terceiro dia – 06/11/13</p> <p>Atividades extras (1 aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comentários sobre a realização do <i>Halloween</i> solidário.</li> <li>- Manuseio e análise da organização de <i>Comic books</i>.</li> </ul>
<p>Seção 10 (2 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Releitura das orientações para a produção escrita.</li> <li>- Retomada da primeira versão do texto (em português) para fazer a versão em inglês, com auxílio de dicionários e celulares.</li> </ul>
<p>Décimo - quarto dia – 08/11/13</p> <p>Seção 10 (1 aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada da primeira versão do texto (em português) para fazer a versão em inglês, com auxílio de dicionários e celulares – continuidade da aula anterior.</li> <li>- Os alunos entregam a versão em português e em inglês para a professora.</li> </ul>
<p>Décimo - quinto dia – 11/11/13</p> <p>Atividades extras (1 aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de atividades extras voltadas para conteúdos <u>linguístico-discursivos</u> e <u>elencados</u> a partir dos textos dos alunos.</li> <li>- Organização da classe para irem ao Lar dos Idosos entregarem os alimentos arrecadados no <i>Halloween</i> solidário.</li> </ul>
<p>Seção 10 (1 aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização da Lista de Constatação para analisar a 2ª versão da produção escrita.</li> <li>- Reescrita a partir da correção classificatória e de bilhetes interativos. Orientações para que os alunos façam a reescrita em casa.</li> </ul>
<p>Décimo - sexto dia – 22/11/13</p> <p>Atividades extras (1 aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de atividades extras sobre o uso da interjeição.</li> </ul>
<p>Seção 10 (1 aula)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reescrita a partir da correção classificatória, bilhetes interativos e de orientações diretamente com a professora.</li> </ul>
<p>Décimo - sétimo dia – 27/11/13</p> <p>Seção 10 (2 aulas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reescrita a partir da correção classificatória, bilhetes interativos e de orientações diretamente com a professora.</li> </ul>

Décimo - oitavo dia – 28/11/13
Seção 10 (1 aula)
- Reescrita a partir da correção classificatória, bilhetes interativos e de orientações diretamente com a professora. (alguns grupos)
Seção 10 (1 aula)
- Organização do suporte ( <i>comic book</i> ) fazendo a distribuição dos painéis nas páginas, outros ainda estão pintando, desenhando os personagens.
Décimo - nono dia – 29/11/13
Seção 10 (2 aulas)
- Organização do suporte ( <i>comic book</i> ) fazendo a distribuição dos painéis nas páginas, pintura, desenhos dos personagens.
Vigésimo - dia – 03/12/13
Seção 15 (1 aula)
- Últimos ajustes no texto e na sua formatação. - Cada grupo retoma seu texto já quase pronto para analisá-lo mediante a lista de constatação.
Atividades extras (1 aula)
- Resolução de atividades extras sobre o uso de adjetivos.

Fonte: a autora.

O Quadro 40 é organizado em cores com o intuito de dar maior visibilidade a cada grupo de atividades. Assim, a cor azul indica os dias em que foram desenvolvidas as atividades relacionadas à Produção Inicial (Seção 8 da SD). A cor rosa representa os dias em que os alunos se ocuparam da tarefa de escrita do texto da Primeira Produção (Seção 10 da SD), inicialmente em português e, depois, em inglês. Em verde estão os quadros em cujas aulas ocorreram atividades voltadas para a reescrita (Seções 10 e 15 da SD). Os quadros de cor roxa representam os dias em que os alunos trabalharam com a organização dos elementos discursivos do texto. E, por fim, os quadros em salmão demonstram as inserções de atividades extras, abrangendo conteúdos voltados às características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas dos gêneros abordados.

Dessa forma, damos prosseguimento às análises, seguindo a ordem em que aparecem no Quadro 40, iniciando, portanto, pelas atividades da Produção Inicial. Esclarecemos, contudo, que nosso foco maior é destacar e analisar os momentos em que as atividades de escrita e reescrita propiciaram o trabalho de análise linguística.

### 6.3.1 A Produção Inicial

O trabalho com a Produção Inicial foi iniciado com os alunos durante a segunda aula do quinto dia de implementação da SD. Antes de solicitar aos alunos que realizassem a atividade de produção escrita, a professora retomou com eles a

leitura do quadro da página inicial da SD, no qual constam os objetivos a serem atingidos com o trabalho. Entendemos que essa ação da professora demonstrou sua preocupação em fazer com que os alunos não perdessem de vista o agir praxeológico que viria a ser o motivo de todo o estudo organizado por meio da SD. Após a leitura, a professora buscou envolver os alunos em discussões que os levassem a apontar a necessidade e possibilidades de realização de trabalhos voluntários no contexto escolar. A transcrição a seguir retrata esse momento.

Excerto: 5

- 1 P. então... por que que eu trouxe de volta essa primeira página? pra  
 2 gente ir pensando que tema seria interessante na nossa escola ...  
 3 que seria interessante fazer um trabalho voluntário ... será que...  
 4 uma questão relacionada à limpeza ... ao meio ambiente ... será que  
 5 alguma coisa relacionada à arrecadação de livros ... à manutenção  
 6 da biblioteca ... alguma coisa que a gente possa fazer ... o que será?  
 7 vamos pensar ... o que vocês vêem na escola que de repente um  
 8 grupo poderia se unir e fazer um trabalho?  
 9 A. podia carpi o mato aí do fundo...  
 10 A. eu acho que podia se uni e fazê um banheiro novo pras meninas...  
 11 P. então ó... esse é um trabalho interessante ... de construir um  
 12 banheiro não digo...porque é... meio complicado né? mas orientar  
 13 quanto ao uso do banheiro ... de repente né? é importante... um  
 14 trabalho voluntário... os alunos do ensino médio virem à tarde pra  
 15 ajudá a orientar os menores pra usar o banheiro... né? seria um  
 16 trabalho importante... que mais?

Fonte: aula do dia 04 de outubro de 2013.

O diálogo em torno de possíveis trabalhos voluntários continuou de modo que os alunos foram dando outras sugestões, como, por exemplo, ter mais direitos na escola, não ter que sentar de acordo com o “espelho” da turma, o que levou a professora a perceber, nesse momento, que os alunos não tinham ainda clareza quanto ao que significava realizar um trabalho voluntário. É o caso, por exemplo, da sugestão dada pelo aluno 2, na linha 10. Entendemos que esses momentos em que a professora estimulou a participação dos alunos contribuíram para o desenvolvimento das CS, pois os levaram a engajarem em atividades de linguagem, a relacionarem aspectos de maior amplitude com a própria realidade.

Após as discussões, a professora explicou aos alunos o que seria realizado. Contudo, não fez a leitura da atividade proposta na seção 8, a qual se referia à Produção Inicial. O comando da atividade da referida seção solicitava aos alunos

que criassem uma tirinha utilizando personagens da Turma da Mônica. Para tanto, deveriam ir ao Laboratório de Informática e criar a história *online*, no *site* indicado. Como o laboratório não estava funcionando, a professora levou revistas e orientou os alunos para que retirassem delas os personagens para os textos que iriam escrever, deixando também aberta a possibilidade para que desenhassem, caso preferissem.

Além disso, a professora também modificou a atividade solicitada na SD, com relação ao tema da Produção Inicial, visto que a atividade proposta deixava o conteúdo livre. Ela, contudo, orientou claramente os alunos para que escrevessem uma história com foco no trabalho voluntário, conforme podemos observar no Excerto 6:

Excerto: 6

- 1 A. e a gente vai tê que fazê a historinha mesmo?  
 2 P. aí vocês vão criar a historinha... mas olha só... só uma coisa... vocês  
 3 têm que prestá atenção... numa única coisa... o assunto sobre o  
 4 que suas personagens irão falar vai ser sobre... vo-lun-ta-riado...  
 5 trabalho voluntário.

Fonte: aula do dia 04 de outubro de 2013.

Também, ao se optar por focalizar o tema “voluntariado” na Produção Inicial, pôde-se colaborar para que as CS e CA fossem requeridas, uma vez que os alunos tiveram que mobilizar conhecimentos de mundo voltados ao tema do voluntariado (CA), bem como relacionar aspectos macro com a realidade deles (CS) para poderem produzir os textos.

Verificamos, portanto, que a atividade da Seção 8 da SD foi totalmente modificada pela professora, na tentativa de lidar com o problema da impossibilidade de os alunos utilizarem o Laboratório de Informática. Associado a isso, a professora também inseriu o foco com o trabalho voluntário, o que, a nosso ver, veio a colaborar para que a primeira operação<sup>127</sup> referente ao trabalho com a produção escrita – a contextualização – ficasse mais marcada já desde a Produção Inicial. Além disso, os alunos foram orientados a trabalhar em grupos de até três alunos, especificidade que também não constava na SD.

Assim, os alunos realizaram a escolha dos personagens e deram início à escrita do texto, em português. Nas duas aulas seguintes, a professora deu

<sup>127</sup> De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

continuidade ao trabalho já iniciado e, naquele momento, os alunos fizeram a versão em português de seus textos, para, posteriormente, transcrevê-los para o inglês. Durante esse processo, os alunos pediam a ajuda da professora, bem como se utilizavam de dicionários para sanar suas dúvidas, as quais giravam, principalmente, em relação às escolhas lexicais. E, apesar de se tratar de uma produção que deveria ser feita, naquele momento, apenas com os conhecimentos que os alunos dominavam, a professora permitiu que eles consultassem dicionários e o *Google tradutor*, bem como os orientou nas dúvidas que surgiram. Dúvidas essas tanto em relação à língua quanto à organização discursiva do texto. Contudo, não foram orientações visando à reescrita, de modo que, da forma que os alunos finalizaram seus textos, eles foram mantidos.

Entendemos que, ao agir dessa forma, a professora trouxe modificações que, de certa maneira, alteraram os objetivos iniciais pensados para essa etapa da SD. Ou seja, de acordo com Dolz e Schneuwly (2010), o momento da produção inicial deve fornecer subsídios para que o professor possa “regular” as atividades seguintes. Subsídios esses relacionados tanto às dificuldades apresentadas pelos alunos, quanto às suas potencialidades. Desse modo, ao interagir com os alunos, dando-lhes dicas sobre a organização do texto e a adequação linguística, permitindo que usassem dicionários, a professora pode ter “mascarado” os resultados dessa que seria uma avaliação diagnóstica. Não obstante, mesmo não tendo o resultado real das potencialidades dos alunos, que seriam os textos produzidos com as suas reais dificuldades, a professora pôde perceber as dificuldades que emergiram durante todo o processo de interação com os alunos.

Com relação à opção por ter orientado os alunos para realizarem a Produção Inicial em grupos, entendemos que também não favoreceu a identificação das reais necessidades e potencialidades de cada um, separadamente.

Por outro lado, diríamos que as opções feitas pela professora para conduzir a atividade retrataram a sua intenção de envolver os alunos em um processo de escrita, de uma maneira que fosse o mais atrativo possível, visto que os alunos já haviam demonstrado aversão pela escrita, durante a primeira aula com a utilização da SD, conforme vemos no Excerto 7:

Excerto: 7

- 1 P. nós vamos ter que fazer *comic strips* será?  
 2 A. eu espero que não...  
 3 A. eu espero que não...  
 4 A. eu também espero que não...  
 5 P. mas por que não? por que não? vamos ver... por que não... escrever  
 6 um texto?  
 7 A. porque cansa...  
 8 A. cansa...  
 9 A. porque é chato...

Fonte: aula do dia 18 de setembro de 2013.

Conforme verificamos, as respostas dos alunos não demonstraram grandes expectativas com relação à atividade de escrita, o que pode vir a retratar o que Bazerman (2011, p. 15) afirma:

Os alunos aprendem cedo que a função primária da maior parte da escrita escolar é demonstrar suas habilidades na escrita, o que também significa expor suas fraquezas. O medo da caneta vermelha indicando falhas, erros ou desempenho inadequado pode contaminar as tarefas de escrita escolar e os alunos podem limitar suas ambições relativas à sua escrita para minimizar os riscos da correção.

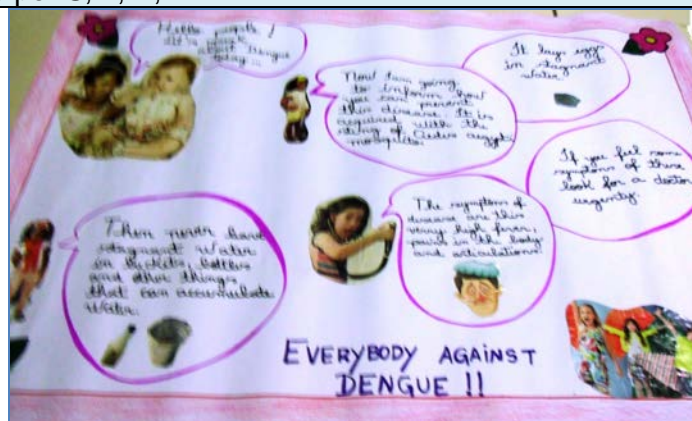
Aliado a isso, temos o fato de que, ao preencherem o *Self-assessment*, durante a primeira aula com a SD, a maior parte das respostas dadas pelos alunos identificou que eles dominavam parcialmente ou não dominavam os conteúdos elencados para serem trabalhados na SD. Esses fatos podem nos indicar que a professora tentou, no momento da Produção Inicial, aproximar os alunos da atividade de escrita de uma forma mais acessível a eles.

Seguem, dessa forma, os três textos produzidos no momento da Produção Inicial<sup>128</sup>:

<sup>128</sup> Os textos poderão ser visualizados no Anexo A.

### Quadro 41 - Textos da Produção Inicial<sup>129</sup>

Texto produzido por S, L, V, T<sup>130</sup>.



Transcrição do texto

1º BALÃO:

Hello people!

Let's speak about dengue today...

2º BALÃO:

Now I am going to inform how you can prevent this disease. It is acquired with the sting of *Aedes Aegypti* mosquito.

It lays eggs in stagnant water.

3º BALÃO:

Then never leave stagnant water in buckets, bottles and other things that can accumulate water.

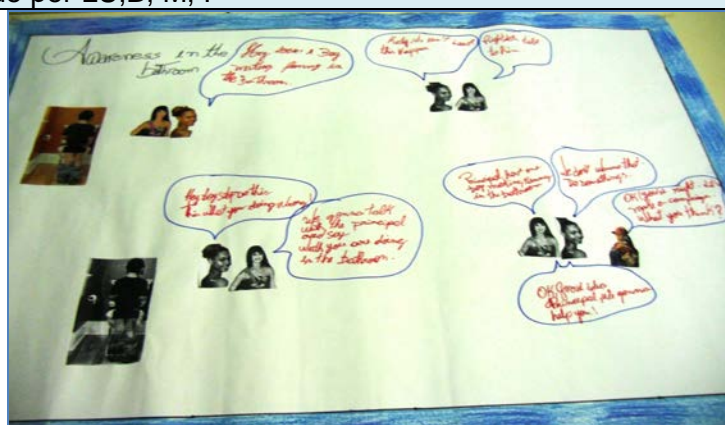
4º BALÃO:

The symptoms of disease are this very high fever, pains in the body and articulations.

If you feel some symptoms of these look for a doctor urgently.

Everybody against dengue!!

Texto produzido por LU,B, M, F



Transcrição do texto

Awareness in the bathroom

1º BALÃO:

Hey, look! A boy making funny in the bathroom.

2º BALÃO:

Katy, we can't leave this happen.

<sup>129</sup> As transcrições foram feitas tal qual apareceram nos textos dos alunos.

<sup>130</sup> Utilizamos as letras iniciais dos nomes dos alunos ao nos referirmos a suas produções.

3º BALÃO:

Right, Let's talk to him.

4º BALÃO:

Hey boy stop do this.

This what you doing wrong!

5º BALÃO:

We gonna talk with the principal and say what you are doing in the bathroom.

6º BALÃO:

Principal, have one boy making funny in the bathroom.

7º BALÃO:

We don't wanna that. Do somethings.

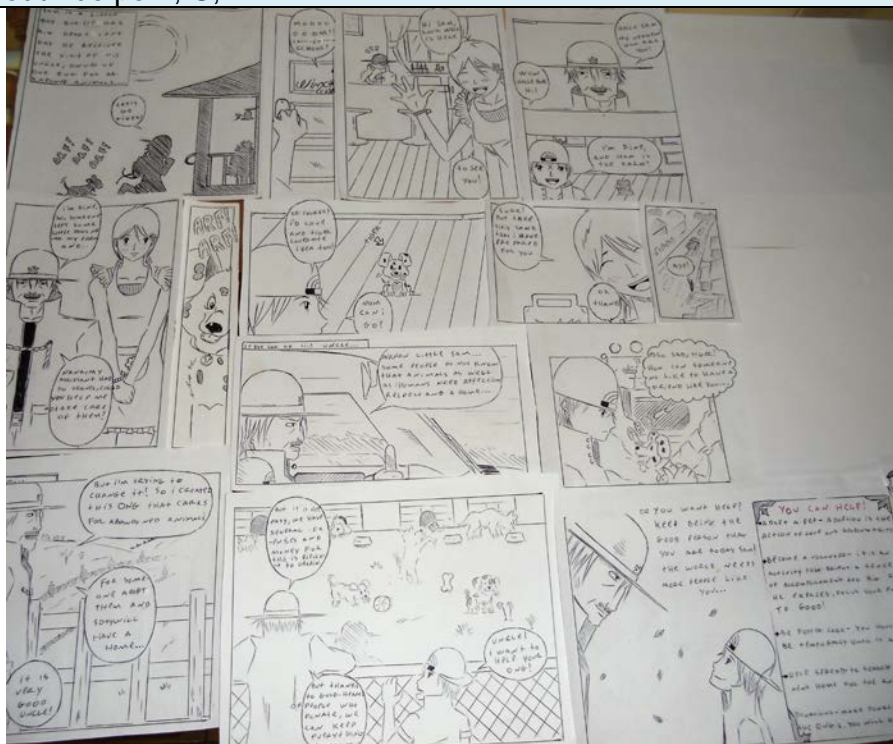
8º BALÃO:

Ok! You're right. Let's make a campaign. What you think?

9º BALÃO:

Ok, good idea Principal, we gonna help you!

Texto produzido por I, G, MI



Transcrição do texto

1º PAINEL:

Sam is a little boy but have a big hearth, one day de receive this visit of you uncle, owner of one for abandoned animals...

Let's go tiger!

ARF!ARF!ARF!

2º PAINEL:

Mooooom!! i got the school!

3º PAINEL:

Hi Sam, look who is here to see you

4º PAINEL:

Wow uncle Bob. Hi!

Hello Sam my nephew! How are you!

5º PAINEL:

I'm fine, and how is the farm?

6º PAINEL:

i'm fine, so, someone left some little dogs near my farm and...  
nana, my assistant had to travel, could help me take care of the them?

7º PAINEL:

ARF!ARF!

8º PAINEL:

Of course! i'd love and tiger love the idea too!

Mom can i go?

9º PAINEL:

Sure! But take this smack that i have prepared for you.

Ok thanks!

10º PAINEL:

Bye!

11º PAINEL:

On the car of your uncle...

Know little Sam... some peoples do not know that animals as well as humans need affection, respect and a home...

12º PAINEL:

So sad tiger how can someone no like to have a friend like you...

13º PAINEL:

On the farm...

But i'm trying to change it! So i create this ONG that care for abandoned animals.

For someone adotal them and so will have a home...

it is very good uncle!

14º PAINEL:

But not is easy we have several dispenses and money for this is difficult to obtain.

But thanks to good heart peoples whos donate we can keep everything standing.

Uncle! i want to help your ONG!

15º PAINEL:

You want help? Keep being the good person that you are today Sam! The world needs more people like you...

16º PAINEL:

You can help!

-Adopt a pet – adoption is the action of love and responsibility.

-Become a volunteer – it is an activity that brings a sence of accomplishment too big for he exerces, focus your energy to good!

-Be foster care – you house may be temporally until is adopted.

-Help spread to search a permanent home for the animals.

-Donations – make donations for the ONG's, you will help so much!

17º PAINEL:

“Todo animal independentemente do seu sexo é complemento da vida humana! Todo ser humano deveria experimentar amar um animalzinho, só assim entenderia o que é amor. Todo ser vivo é uma manifestação da natureza e a natureza é uma manifestação da vida.” (Altair Pereira)

Fonte: a autora.

Ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos, percebemos um grande número de inadequações, tanto em relação às características do gênero quanto às questões linguísticas. E, apesar das inadequações, entendemos que a realização dessa atividade foi de suma importância, pois ela levou os alunos a se expressarem,

por escrito, empregando a língua inglesa, realizando, dessa forma, operações que podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Entretanto, como nosso foco recai sobre o trabalho com a AL, diríamos que o fato de os alunos terem produzido textos mais complexos do que os que geralmente escrevem para responder exercícios de livros didáticos, pôde ser considerada uma grande oportunidade para se desenvolver as CLD. Isso porque eles tiveram que procurar o significado das palavras, pensar sobre qual seria o melhor sentido para expressar o que queriam, fazer perguntas à professora e, até mesmo aos colegas, sobre as dúvidas que iam surgindo. Afirmamos que foi significativo porque cada um expressou a sua dúvida, não de acordo com um conteúdo gramatical pré-estabelecido e explicado pela professora, mas uma dúvida que teve origem de uma atividade linguística, a qual nos remete à gramática de uso e, a partir da qual, podem se desencadear trabalhos com vários conteúdos.

Assim, caso os textos produzidos fossem retomados para uma reescrita, caberia à professora eleger quais seriam as questões prioritárias, dentre as dificuldades apresentadas pelos alunos, para desenvolver, em momentos posteriores, atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Contudo, em nosso caso, os textos da Produção Inicial não foram retomados para serem alvos de reescritas.

A opção da professora foi destacar um momento da aula para que cada grupo apresentasse o texto produzido e comentasse a respeito da atividade trabalhada, direcionada à temática do voluntariado. Além disso, esses textos foram retomados, em um momento posterior, como uma atividade que antecedeu o início da escrita da Primeira Produção, conforme observamos no Excerto 8:

## Excerto: 8

- 1 P. agora... eu vou entregar pra cada um essa atividade aqui... cada um  
 2 vai fazê a sua... tá? então... essa atividade vocês vão vê que tem *text*  
 3 1... *text* 2... *text* 3... são os três textos que estão aqui que vocês  
 4 fizeram... vocês vão analisá esses três textos e vão verificar o que  
 5 que está presente nesses três textos... aqui tem quatorze perguntas...  
 6 (( a professora afixa os três textos na lousa para que os alunos  
 7 possam analisá-los))  
 8 ((os alunos lêem as perguntas e questionam a professora sobre o  
 9 que não entendem))  
 10 A. o que que é *are there*?  
 11 P. lembram o verbo *there to be*? nós estudamos no primeiro bimestre...  
 12 não foi? vamos lembrar... que que é mesmo ... *there is... there are...*  
 13 ((a professora escreve as formas verbais no quadro))  
 14 A. há ...  
 15 P. há ... é o verbo haver... né? e se eu faço o contrário... *is there... are*  
 16 *there...*  
 17 ((a professora escreve as formas verbais no quadro))  
 18 A. é há também...  
 19 P. só que eu uso... na pergunta...

Fonte: aula do dia 30 de outubro de 2013.

As linhas de 1 a 7 demonstram o momento da retomada dos textos da Produção Inicial em que a professora solicita que os alunos analisem não só o texto que produziram, mas também os textos escritos pelos colegas, mediante uma relação de 14 perguntas, as quais foram elaboradas pela professora, como mais uma atividade extra da SD. As referidas perguntas foram organizadas em uma Lista de Constatação<sup>131</sup>. Interessante destacar que, das 14 perguntas, apenas uma se relacionava às características linguístico-discursivas, a saber, o uso de onomatopeias. Consideramos, contudo, que o uso dos adjetivos também poderia ter sido contemplado, uma vez que já havia sido tratado em atividades da SD.

Destacamos, também, o fato de que a Lista de Constatação foi empregada, naquele momento, não como uma intervenção com vistas à reescrita, mas como forma de propiciar ao aluno a oportunidade de se colocar como produtor de um texto e assumir um ponto de vista crítico sobre a sua própria atividade (PASQUIER; DOLZ, 1996), não só a partir de seu próprio texto, mas, também, a partir dos textos dos colegas.

Após analisarem os textos e responderem às perguntas, individualmente, a professora retomou cada uma das perguntas, para, juntamente com a classe,

<sup>131</sup> A lista de constatação pode ser visualizada no Apêndice I.

responderem oralmente as questões, fazendo, assim, uma retomada dos conteúdos já vistos ao longo da SD.

Ainda durante essa mesma atividade, destacamos um momento em que, a partir de uma dúvida de uma aluna, a professora não só respondeu o que significava o termo causador da dúvida, como aproveitava para retomar um assunto relacionado à gramática teórica, conforme demonstrado no Excerto 8, das linhas 10 a 19.

Passamos, a seguir, para as análises decorrentes das atividades desenvolvidas durante o trabalho com a Primeira Produção, Reescrita e Organização dos Elementos Discursivos do Texto, análises essas que faremos de forma integrada, associando-as, ainda, aos momentos que propiciaram a AL.

### 6.3.2 Primeira Produção /Reescrita em Intersecção com a Análise Linguística

A Seção 10 da SD traz orientação para a realização da Primeira Produção<sup>132</sup>, contudo, da forma como está organizada, ela não solicita ao aluno que seu texto parta da Produção Inicial, pois, conforme já discutimos, a Produção Inicial não solicitava que a escrita tivesse como foco o trabalho voluntário. Além do que, na Produção Inicial foi solicitada uma *comic strip* e, na Primeira Produção, *uma comics*.

Essas orientações, portanto, colaboraram para que a professora solicitasse um novo texto aos alunos. Além disso, com o intuito de promover um agir praxeológico que, de fato, fosse significativo e real, a professora aproveitou-se de uma situação de dificuldades financeiras vivenciada pelo Lar dos Idosos do Município e organizou toda uma ação com os alunos, a qual se constituiu em um ato concreto de voluntariado. Aproveitando-se da comemoração de *Halloween*, que estava próxima, e da vontade dos alunos de saírem às ruas para realizar o *Trick or Treat*<sup>133</sup>, a professora os incentivou a realizar um *Supportive Halloween*<sup>134</sup>.

Dessa forma, na data correspondente ao décimo dia de aula (24/10/13), a professora leu para os alunos a reportagem<sup>135</sup> do jornal local que tratava justamente das dificuldades pelas quais o Lar dos Idosos vinha passando. E, nesse momento, juntamente com os alunos, organizaram as ações para arrecadar alimentos não

<sup>132</sup> A atividade pode ser consultada no Apêndice A.

<sup>133</sup> Doces ou travessuras.

<sup>134</sup> Halloween solidário.

<sup>135</sup> A reportagem pode ser lida no Anexo D.

perecíveis e produtos de limpeza para serem doados ao Lar. Os alunos se dividiram em grupos para passarem em todas as salas do Colégio, nos períodos da manhã, tarde e noite, e falarem sobre o trabalho que estavam realizando em prol do Lar dos Idosos, aproveitando para pedir que todos, alunos e professores, também contribuíssem com suas doações. Além disso, outra ação foi organizada. No dia 31 de outubro, toda a turma, juntamente com a professora, se fantasiou para sair às ruas a fim de realizar o *Trick or Treat*. Contudo, ao invés de balas e doces, foram solicitadas doações para o Lar dos Idosos. Essa ação foi realizada em uma noite que não havia aula do CELEM, sendo, portanto, uma doação do tempo de cada um para tal atividade. Além disso, após as arrecadações serem feitas, a professora organizou uma visita de toda a turma ao Lar para que os alunos pudessem entregar as doações. Foi, sem dúvida, um momento muito especial, pois eles nunca haviam estado no Lar dos Idosos; muitos deles nem sequer sabiam da existência da entidade.

Assim, a proposta de produção escrita trazida na Seção 10 ganhou novo formato. Ainda mesmo antes de realizar o *Supportive Halloween* (que seria no dia 31/10) a professora já encaminhou, no dia 30 de outubro, as orientações para a produção escrita. Nessa aula, foram lidas as orientações presentes na Seção 10 e a professora fez as complementações, explicando aos alunos que todos iriam fazer suas produções, de modo a relatar o trabalho desenvolvido por eles, bem como incentivar a participação das pessoas em trabalhos voluntários. Os alunos se organizaram em grupos, dessa vez em grupos não maiores do que três alunos, e começaram a escrever a narrativa. O texto foi feito primeiramente na língua portuguesa, assim como ocorreu na Produção Inicial. Quanto à opção por permitir que os alunos fizessem a narrativa primeiro em língua portuguesa para depois reescrevê-la em língua inglesa, a julgamos adequada para o contexto, tendo em vista as características dos alunos, ou seja, haviam tido poucas oportunidades de realização de produções escritas, apresentavam muitas dificuldades de ordem linguísticas, de ordem discursivas, conforme percebemos em suas Produções Iniciais.


Dessa forma, o primeiro texto escrito, em português, foi considerado como a primeira versão. Assim, quando os alunos concluíram a primeira versão, a professora orientou, oralmente apenas, que a relessem e que se atentassem para as características do texto, o qual deveria conter uma sequência narrativa que

retratasse as atividades do *Supportive Halloween*, além de incentivar os leitores para a realização de trabalhos voluntários.

Após relerem seus textos e reorganizarem algumas partes, os alunos começaram a reescrevê-los em inglês. Ao final do décimo-quarto dia de aula, os alunos entregaram os textos nas duas versões – em português e em inglês. A partir de então tiveram início as intervenções mais efetivas da professora, com vistas à realização da reescrita dos textos. E, a partir daquele momento, também, ocorreram as inserções de atividades extras de análise linguística.

Todos os textos dos alunos – 1ª e 2ª versões e versão final – podem ser consultadas nos Anexos B e C. Contudo, por questão de espaço, optamos por apresentar as produções de apenas um grupo, o qual foi escolhido pelo fato de os alunos que o compõem terem sido mais frequentes às aulas, tendo, portanto, participado de todos os momentos referentes a essa etapa. Segue, portanto, no Quadro 42, a 1ª versão do texto de M. e T. :

**Quadro 42** – 1ª versão do texto de M. e T.

Texto produzido por M. e T.

Transcrição do texto
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoal olha essa material que saiu no jornal sobre o asilo estar enfrentando dificuldades.</li> <li>- Que tal fazermos uma campanha para arrecadarmos alimentos?</li> <li>- Boa ideia não concorda Mayara?</li> <li>- Nossa ótima ideia mesmo Thalya.</li> </ul> <p>Um dia depois.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vamos passar nas salas da escola avisando para eles colaborarem para trazerem alimentos.</li> </ul>

- Boa idéia ! E que tal nós também passarmos nas casas vestidos com fantasias , falando para eles colaborarem doando alimentos?
  - Vocês vão fazer um trabalho voluntário até sexta-feira.
  - Que boa idéia!
- No dia 31 de outubro...
- Chegou o dia de fazermos o Halloween solidário
  - Vamos passar nas casas ao redor da escola
- PLAC... PLAC.....
- Olá, somos alunos do colégio Coronel, estamos fazendo um trabalho voluntário para ajudar um asilo que está passando dificuldades . O senhor não poderia colaborar doando algum produto de limpeza ou higiene pessoal?
  - Claro, espere só um pouquinho.
- Dois dias depois
- Nossa! Arrecadamos bastante coisa!
  - Nossa, bastante mesmo! Que bom! Acho que o pessoal do asilo vai ficar feliz!

Fonte: a autora.

Conforme já explicitado, a primeira versão dos textos foi feita em língua portuguesa. Observamos que, além de se preocuparem com a criação da história, os alunos, já nessa primeira versão, demonstraram preocupação com a organização dos elementos discursivos do gênero. Isso nos leva a acreditar que as atividades da SD podem ter contribuído para o desenvolvimento das capacidades discursivas dos alunos.

Após terminarem essa primeira etapa, a professora orientou para que os alunos fizessem a versão em inglês, a qual segue no Quadro 43.:

**Quadro 43 – 2ª versão do texto de M. e T.**

<p>4° Guys look at this matter that was in the paper in asylum be experiencing difficulties.</p> <p>2° How about we do a campaign to collect food.</p> <p>3° Good idea not vague anymore!</p> <p>4° An excellent idea even Thalia (one day after)</p> <p>5° Let's pass in the halls of the school telling them to collaborate bringing food.</p> <p>6° Good idea and how about we also pass the news dressed in costume taking to them collaborate donating food.</p> <p>7° You will do a volunteer work until Friday</p> <p>8° What a good idea.</p> <p>9° In the thirty first of October</p> <p>10° The day came to do the Halloween Solidarity.</p>	<p>11° Let's move in homes around the school</p> <p>12° Plac Plac</p> <p>13° Hello we are students of the college are seven days volunteer work to help in asylum that passing difficulties, you could help by donating some food clean or hygiene</p> <p>14° Of course, we expect a little</p> <p>15° <sup>two</sup> days later</p> <p>16° We raised some very thing</p> <p>17° Our very even, good, I think the staff of the asylum will be happy with our attitude</p>
--	---

Fonte: a autora.

Durante a elaboração dessas duas primeiras versões, não houve interferência mais direta da professora, apontando, por exemplo, para alguma inadequação linguística ou, até mesmo, discursiva. Os alunos entregaram as duas versões da forma como haviam escrito em sala de aula.

De posse dos textos dos alunos, a professora organizou a primeira atividade de revisão e reescrita, a qual consistiu em uma correção classificatória e por meio de bilhetes interativos. Os textos foram devolvidos aos alunos, digitados pela professora tal qual eles haviam sido escritos. Contudo, junto aos textos, a professora inseriu alguns símbolos que orientariam os alunos para que realizassem a reescrita, bem como os bilhetes interativos. O Quadro 44 contém os símbolos utilizados pela professora.

**Quadro 44** – Símbolos para a correção classificatória

SIMBOLO	SIGNIFICADO
@	Grafia errada
□	Uso inadequado do vocabulário
—	Palavra desnecessária
☀	Verificar a estrutura verbal para as respostas
♥	O texto em inglês não condiz com o que está escrito em português
☺	Organização de frases interrogativas.
Δ	Construção inadequada do tempo verbal
#	Posição do adjetivo na frase
!	Falta o sujeito
P	Uso inadequado da preposição

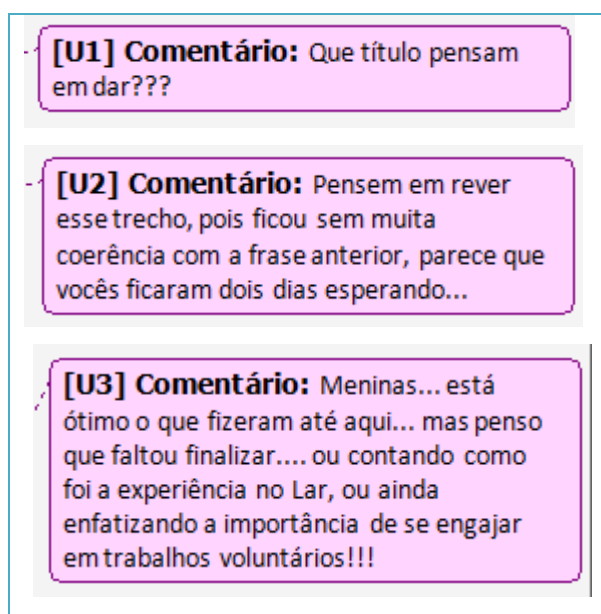
Fonte: a autora.

Consideramos importante mencionar que, nesse momento, a professora se utilizou desse recurso para interagir com o aluno em seu processo de revisão e reescrita do texto, de uma forma intuitiva, baseada, talvez, em suas experiências anteriores. O embasamento teórico sobre essa possibilidade de intervenção ainda não havia sido adquirido pela professora. Mesmo porque essa não é uma prática oriunda do procedimento SD. Assim, foi na prática que a professora constatou que, embora tenha procurado estabelecer um caminho para que os alunos pudessem realizar a reescrita, esse caminho não foi tão bem sucedido no contexto em que se deu a pesquisa. Primeiro, porque os símbolos utilizados pela professora eram muito vagos em relação aos problemas a que se ligavam, o que nos leva a Ruiz (2013, p. 97) quando se refere a esse processo como “Classificatórias: um código inconsistente”. E, de fato, os alunos não conseguiram realizar a revisão a partir dos símbolos.

Chama-nos, também, a atenção o fato de os códigos, em sua maior parte, terem sido usados para se referir a problemas de ordem linguística, em um nível microestrutural e não da organização macroestrutural do texto. Quanto a esse fato, Ruiz (2013, p. 160) também comenta que “quanto mais no nível macroestrutural e profundo do texto se encontra o problema [...] mais vago é o sinal classificatório, razão pela qual aparece ou uma codificação dupla, ou “bilhetes”.”

Sendo, exatamente, o que ocorreu, pois além dos códigos, a professora inseriu “bilhetes” nos textos que devolveu aos alunos, conforme podemos observar no Quadro 45:

#### Quadro 45 – Correção por meio de bilhetes interativos



Fonte: a autora.

Dessa forma, foi na aula do dia 11 de novembro, portanto, cinco aulas após os alunos terem iniciado o processo de escrita da Primeira Produção, que a professora devolveu a eles os textos contendo a correção classificatória, bem como a correção por meio de bilhetes interativos. A professora fez todas as explicações quanto à maneira que os alunos deveriam proceder para reler e reescrever seus textos, e os orientou que realizassem essa atividade em casa.

Ao final dessa mesma aula, após as orientações para a reescrita, conforme vimos anteriormente, e após ter sido trabalhado um material extra com foco em conteúdos linguístico-discursivos organizado a partir dos textos dos alunos (conforme veremos a seguir), a professora encerrou as atividades do dia solicitando

que os alunos analisassem seus textos mediante os critérios estabelecidos em uma Lista de Constatação, composta de 18 itens, a qual foi ampliada a partir da 1ª Lista de Constatação utilizada para análise dos textos da Produção Inicial. Nessa segunda versão foram acrescentadas as seguintes questões: Há, em seu texto, um convite para o trabalho voluntário? Você discutiu sobre a importância do trabalho voluntário? Você usou o vocabulário de forma correta? As frases estão de acordo com a gramática?<sup>136</sup>

Segue a Lista de Constatação, a qual foi utilizada nesse momento em que as atividades de reescrita teriam início, bem como no final, quando os textos já haviam sido concluídos. As respostas dadas referem-se às análises feitas por M.e T., ao olharem para a própria produção.

**Quadro 46** – Lista de constatação

	FIRST SELF-CHECK 11/11/13		03/12/13
1. Are there interesting characters?	Yes		Yes
2. Do the same characters appear throughout the story?	Yes		Yes
3. Did you give names to the characters?	Yes		Yes
4. Is the text distributed inside the panels?	Yes		Yes
5. Are there onomatopoeias?	Yes		Yes
6. Are there different kinds of balloons?	Yes		Yes
7. Are there dialogues between the characters?	Yes		Yes
8. Is there a narrative sequence?	Yes		Yes
9. Is the theme about volunteering?	Yes		Yes
10. Which problem is discussed?	dificuldades no asilo		DAI CULPADES
11. What is the volunteering action presented in the text?	concordamos		PARCELAÇÃO
12. Did the authors use images according to the theme?	Yes		Yes
13. Is there an interesting title?	NO		Yes
14. Is there the voice of a narrator? (caption balloon)	Yes		Yes
15. In your text is there an invitation to the volunteer work?	Yes		Yes
16. Did you discuss the importance of a volunteer work?	Yes		Yes
17. Did you use the vocabulary in a correct way?	NO		Yes
18. Are the sentences written according to the grammar?	NO		Yes

Fonte: a autora.

<sup>136</sup> In your text is there an invitation to the volunteer work? Did you discuss the importance of a volunteer work? Did you use the vocabulary in a correct way? Are the sentences written according to the grammar?

Não vamos nos ater, aqui, a todo o processo que resultou nessas escolhas de intervenção da professora, direcionadas a levar os alunos à releitura de seus textos e, conseqüentemente, à sua reescrita. Mesmo porque, entendemos que tal processo mereceria um estudo à parte e destinado exclusivamente às análises de seus resultados. Apontamos, apenas, para alguns fatos decorrentes desse processo de releitura e reescrita que se instaurou.

Primeiramente, apontamos para o fato de que toda essa atividade não constava na SD, pois apenas na Seção 15 apareceria a Lista de Constatação e a indicação para o trabalho com a reescrita. Contudo, a professora iniciou esse processo bem antes, de modo que, quando teve início a Seção 15, ela considerou como sendo uma última possibilidade de revisão do texto.

Outro fato que merece comentário diz respeito ao fato de os alunos não terem realizado a atividade de reescrita<sup>137</sup> em casa, conforme solicitado pela professora.<sup>138</sup> Dessa forma, toda a reescrita ocorreu em sala de aula, com a ajuda da professora, a qual acompanhava grupo a grupo orientando os alunos quanto às questões que não conseguiam resolver sozinhos, o que aumentou consideravelmente o número de aulas despendido na implementação da SD.

Outro ponto refere-se ao fato de que, conforme já discurremos durante o Capítulo Teórico, os gêneros em estudo apresentam muitas especificidades com relação às suas características discursivas, o que também implicou em um aumento significativo do número de aulas. Foram mais quatro aulas destinadas a esse processo, o que possivelmente não ocorreria na produção de outros gêneros que não apresentassem uma multimodalidade tão acentuada.

A opção pela produção do texto, em grupo, como já constava na SD, foi essencial, pois diminuiu a quantidade de textos com a qual a professora teria que lidar. E, ainda assim, é importante que se ressalte que o trabalho com a escrita em língua estrangeira exige mais empenho não somente por parte do aluno, mas, também, e diria que talvez muito mais, do professor. Sendo destacada, portanto, a importância do comprometimento e de uma formação que se volte para o trabalho com a escrita por meio de gêneros, pois, de acordo com Bazerman (2011, p. 56):

---

<sup>137</sup> Quando nos referimos à reescrita, estamos mencionando apenas o trabalho com a parte escrita do texto, sem nos referirmos à sua organização discursiva, o que ocorreu posteriormente.

<sup>138</sup> Diríamos que tal atividade não foi feita não apenas em função de seu grau de complexidade, mas também pelo fato de que, raramente, os alunos faziam tarefas em casa. Ou seja, a grande parte das atividades era desenvolvida somente em sala de aula. E essa não foi diferente.

Evidentemente, é dentro dos alunos que o processo de aprendizagem acontece, mas é dentro do professor, o qual se posiciona na conjuntura de forças acima e abaixo e ao lado, que as situações de aprendizagem são estruturadas. É na interseção de todas as forças que a sala de aula acontece.

Enfatizamos, também, que as únicas questões que receberam a resposta *No*, pelos alunos M. e T., foram as de número 13, 17 e 18, sendo as duas últimas as que os levava a analisar seus textos quanto aos aspectos léxico-gramaticais. Essas mesmas questões, ao final do processo, isto é, no dia 03/12/13, receberam a resposta *YES*. Essa análise do texto, feita pelos próprios alunos, nos permitem chegar à conclusão de que eles mesmos reconheceram ter havido melhorias em seus textos, o que, certamente, resultou de um trabalho envolvendo possíveis incorreções, ou seja, questões gramaticais e lexicais não deixaram de ser trazidas para a sala de aula.

A produção escrita dos alunos permitiu, portanto, que a professora detectasse vários pontos de ordem gramatical que precisavam ser retomados<sup>139</sup>, sendo impossível abordar todos naquele momento. A escolha sobre com o que trabalhar diante de tantas possibilidades que os textos dos alunos demonstravam, se deu com base nos problemas recorrentes nos textos. Assim, a professora organizou atividades extras que se voltaram para o trabalho com o uso de vocabulário coerente ao tema, do adjetivo e da interjeição. Devido à questão de espaço, trazemos somente alguns exemplos de como ocorreu o trabalho com o vocabulário e com o uso do adjetivo. Contudo, todas as atividades extras que se voltaram ao trabalho com a AL podem ser encontradas no Apêndices.

Na aula do dia 11 de novembro, após orientar os alunos para que eles relesem e reescrevessem seus textos, a professora entregou a eles um material extra, contendo diversas atividades que se voltavam para o trabalho com o léxico.

Excerto: 9

- |   |    |  |
|---|----|--|
| 1 | P. | 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     |

---

<sup>139</sup> Utilizamos o termo “retomados”, pois levamos em conta que os alunos já haviam completado o Ensino Fundamental, período no qual a organização curricular contempla os conteúdos gramaticais, partindo do simples ao mais complexo.


- 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: aula do dia 11 de novembro de 2013.

Observamos, a partir do Excerto 9, que a professora situa os alunos em relação aos problemas de seus textos, esclarecendo que alguns desses problemas serão tratados durante a aula.

O Quadro 47 apresenta exemplos das atividades constantes nesse material extra.

### Quadro 47 – Atividade extra de AL- I




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.)



What 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](#)

[...]

5. Leia os dois textos abaixo e circule as palavras que significam "notícia" e "jornal"

<p><small>Sinopse: Tendo como guia uma matéria turística de um jornal de bairro, duas operárias da periferia de São Paulo empreendem uma viagem ao mais próximo balneário de águas termais</small></p> <p style="text-align: right; font-size: 8px;"><small>↳ curtacinema.com.br</small></p>	<p><small>Sinopse: Using an article on tourism from a neighborhood newspaper as their guide, two factory working women from the outskirts of São Paulo take off on a trip to the nearest hot springs.</small></p> <p style="text-align: right; font-size: 8px;"><small>↳ curtacinema.com.br</small></p>
<p><small>A questão poderia ter passado despercebida se não fosse pela matéria publicada pelo jornal italiano L'Unità em 14 de fevereiro.</small></p> <p style="text-align: right; font-size: 8px;"><small>↳ infostrahoy.com</small></p>	<p><small>The matter might have gone unnoticed had it not been for a report published in the Italian newspaper L'Unità on 14 February.</small></p> <p style="text-align: right; font-size: 8px;"><small>↳ infostrahoy.com</small></p>

**SINÔNIMOS**

**Sinônimos (inglês) para "newspaper":**

[paper](#) · [newspaper publisher](#) · [newsprint](#)

**🕒 Agora, volte à frase dada no quadro 1 e reescreva corrigindo o que for necessário:**

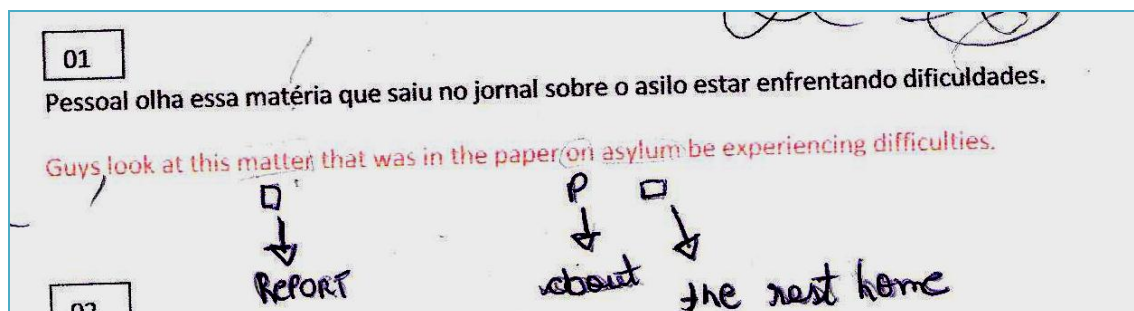
Fonte: a autora

Esse exemplo de atividade mostra a relação entre um trabalho com o léxico e os textos dos alunos, em que a professora traz a frase que continha problemas para que os alunos a analisassem e a reescrevessem. Para tanto, a professora 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.

Após terem procedido às correções em conjunto, com o auxílio do material extra, a professora entregou a cada grupo os textos que haviam produzido para que pudessem fazer a revisão e a reescrita, utilizando-se, portanto, da lista de constatação (que já haviam respondido), bem como dos códigos da correção classificatória e dos bilhetes interativos. Segue, abaixo, o texto de M. e T. no qual consta a correção que eles próprios fizeram.

#### Quadro 48 – Processo de revisão e reescrita de M. e T.



Fonte: a autora.

Exemplificamos, com esse excerto inicial do texto de M. e T., que se estabeleceu um processo voltado para a revisão e reescrita. E, muito embora tenha havido algumas orientações anteriores a esse processo, em alguns momentos foi necessária a intervenção da professora, ajudando os alunos a compreenderem os códigos, bem como a identificarem quais aspectos do texto precisariam ser revistos.

Apresentamos, a seguir, um excerto de outro material extra preparado para o trabalho com as interjeições:

### Quadro 49 – Atividade extra de AL- II

1. Observe as duas frases abaixo e diga se elas têm o mesmo significado.

( I ) Our idea is excellent!      **X**      ( II ) Wow! Excellent idea!

a) Qual frase está simplesmente relatando um fato?

b) Qual frase exprime um sentimento? Que sentimento é expresso nessa frase? Que palavra é responsável por indicar esse sentimento?

c) O que a palavra OUR indica na frase I?

2. Read:

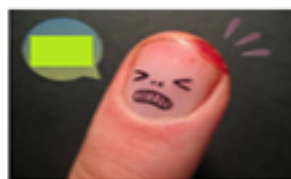
#### INTERJECTIONS

As interjeições são palavras invariáveis que exprimem estados emocionais, ou mais abrangente: sensação e estados de espírito; ou até mesmo zenem como auxiliaadoras expressivas para o interlocutor, já que, lhe permitem a adoção de um comportamento que pode dispensar estruturas linguísticas mais elaboradas.

#### INTERJEIÇÕES (REAÇÕES E SPONTÂNEAS DE LINGUAGEM)

Ah... bom, aí já é diferente... - Oh! That's different. (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)  
 Iii, aí vem tua mãe. - Uh-oh, here comes your Mom. (alarm, dismay, concern, or realization of a small difficulty)  
 Opa! 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)  
 Eii! 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)  
 Meu herem, 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)

Write an interjection according to each picture below:



Fonte: a autora.

No dia 22 de novembro, a aula enfocou o tema interjeição, tema esse que não estava previsto na SD e nem tão pouco no PTD da professora. Mas, nem por isso, deixou de ser trabalhado. Sendo que, a justificativa para para tal inserção veio a partir dos próprios textos dos alunos. Segue a transcrição de um trecho da aula em que essa atividade aconteceu:

## Excerto: 10

- 1 P. observe as duas frases abaixo e diga se elas tem o mesmo  
 2 significado... olha a primeira frase... *our idea is excellent...* e a  
 3 dois...*wow... excellent ideia...* qual frase está simplesmente relatando  
 4 um fato? tá mostrando uma coisa que aconteceu? estou  
 5 simplesmente mencionando uma coisa sem colocar o meu  
 6 sentimento... sem expressar o meu sentimento... qual das duas?  
 7 A. a primeira...  
 8 P. então põe lá ... a primeira... já a letra b... qual frase exprime  
 9 sentimento? que sentimento é expresso por essa frase? e que  
 10 palavra é responsável por expressar esse sentimento?  
 11 A. que sentimento é esse?  
 12 P. quando eu digo... *wow...* que sentimento é esse?  
 13 A. de emocionado...  
 14 P. isso... e daí... que palavra nessa frase indica esse sentimento?  
 15 A. *wow...*  
 16 P. bom... agora vamos ler esse quadrinho aqui... *interjections...* vocês  
 17 estudaram interjeição em português?  
 18 A. não lembro...  
 19 P. não lembra? que que vocês lembram de interjeição? quando vocês  
 20 levam um susto... que que vocês falam?  
 21 A. meu Deus...  
 22 P. quando vocês recebem uma noticia muito boa... que que vocês  
 23 falam?  
 24 A. não acredito...  
 25 P. não acredito...que legal...então isso são interjeições... porque elas  
 26 indicam o sentimento que a gente tá tendo... olha o exemplo aqui...  
 27 ah bom... aí já é diferente... se eu for falar em inglês... *oh that's*  
 28 *different...*  
 29 [...] agora vamo voltá no texto de vocês... aqui você pôs... nossa  
 30 ótima ideia mesmo... esse *our...* tá certo aqui... esse *our?*

Fonte: aula do dia 22 de novembro de 2013.

Vemos que as atividades demonstradas no Quadro 49 e exemplificadas com o Excerto 10 tiveram a intenção de levar o aluno à reflexão sobre a língua ( o uso da interjeição) para, em seguida, trazer a explicação sobre a língua, sendo essas duas fases originadas a partir do uso da língua. Em outras palavras, tivemos, inicialmente, a atividade linguística ocorrendo (gramática de uso), para em seguida, e em função dela, lançarmos mão de atividades epilinguística (gramática reflexiva) e, por fim, atividade metalinguística (gramática teórica).

Outro exemplo que trazemos diz respeito ao uso dos adjetivos, uma atividade realizada no penúltimo dia de aula. Segue um excerto demonstrando o momento em que esse trabalho foi realizado.

## Excerto: 11

- 1 P. vocês que já corrigiram seus textos... todo mundo já corrigiu... fala  
 2 pra mim... essa expressão aqui ... está certa?  
 3 ((a professora aponta para a expressão *halloween supportive* escrita  
 4 na lousa))  
 5 A. não... tem que vim o *supportive* antes...  
 6 P. por que o *supportive* antes?  
 7 A. porque é adjetivo...  
 8 P. primeiro o adjetivo... depois o substantivo...  
 [...]
   
 9 P. “*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 A. nova...  
 13 P. número 2... *I*...eu...  
 14 A. *like* jaqueta verde...  
 15 P. isso... eu gosto... *I like*... *that*... daquela... eu gosto daquela...  
 16 A. jaqueta verde...  
 17 P. como que eu ponho jaqueta verde?  
 18 A. jaqueta verde...  
 19 P. *in English*...  
 20 A. *green*...  
 21 P. *green*... *jacket* primeiro?  
 22 A. não... *green* primeiro...  
 23 P. *green jacket*... olha... *adjective and noun*...

Fonte: aula do dia 03 de dezembro de 2013.

Observamos, pelo Excerto 11 que os alunos já reconhecem que o exemplo trazido pela professora (linha 5) não está correto, uma vez que correções em torno desse problema foram trazidas ao longo do processo de reescrita.

Contudo, apesar de já ter apontado para essa questão durante a reescrita, a professora trouxe um material extra, contendo explicações e quatro atividades metalinguísticas, as quais usam a língua para analisar a própria língua, conforme assevera Travaglia (2000, p. 35): “Nesse caso, a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação. Há aqui análise consciente dos elementos da língua [...]”.

Segue uma parte da atividade, a qual apresenta a formalização do conteúdo.

### Quadro 50 – Atividade extra de AL - III

**old/nice/interesting etc. (adjectives)**

**A** adjective + noun (nice day / blue eyes etc.)

adjective + noun	
It's a <b>nice</b>	<b>day</b> today.
Laura has got <b>brown</b>	<b>eyes</b> .
There's a very <b>old</b>	<b>bridge</b> in this village.
Do you like <b>Italian</b>	<b>food</b> ?
I don't speak any <b>foreign</b>	<b>languages</b> .
There are some <b>beautiful yellow</b>	<b>flowers</b> in the garden.

The adjective is *before* the noun:

- They live in a **modern house**. (not 'a house modern')
- Have you met any **famous people**? (not 'people famous')

The ending of an adjective is always the same:

a **different place**      **different** places (not 'differents')

Put the words in the right order.

- 1 (new / live in / house / they / a)    They live in a new house.
- 2 (like / jacket / I / that / green)    I \_\_\_\_\_
- 3 (music / like / do / classical / you?)    Do \_\_\_\_\_
- 4 (had / wonderful / a / I / holiday)    \_\_\_\_\_
- 5 (went to / restaurant / a / Chinese / we)    \_\_\_\_\_

Fonte: a autora.

Observamos que a atividade isolada consiste em uma atividade de gramática teórica, a partir da qual são realizadas somente atividades metalinguísticas. Contudo, tais atividades não foram trazidas à sala de aula devido a uma organização curricular pré-estabelecida, que definia ser aquela a hora e o momento para “ensinar” o uso do adjetivo. É esse justamente o diferencial entre um trabalho com gramática isolada ou contextualizada e o trabalho com AL. Ou seja, alguns conteúdos surgem a partir das necessidades dos alunos, as quais são demonstradas em suas produções (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.

Dessa forma, trazemos a versão final do texto produzido por M. e T. , após ter se instaurado todo um processo de reescrita, conforme descrito anteriormente:

Quadro 51 – Versão final do texto de M. e T.



1º Painel:

Guys look at this report that was in the paper about the rest home be experiencing difficulties. How about doing a campaign to collect food?

2º Painel:

Good idea don't you agree Mayara?

Wow excellent idea Thalia!

3º Painel:

One day after

Let's visit the classroom of the school asking them to collaborate bringing food.

4º Painel:

Good idea! And how about we also visit the houses dressed in costumes talking to

them to collaborate donating something.  
 Great!  
 5º Painei:  
 You will do this volunteer work until Friday.  
 Wow! That's nice  
 6º Painei:  
 On the thirty first of October  
 The day came to do supportive Halloween.  
 8º Painei:  
 Let's visit the houses near the school.  
 9º Painei:  
 Clap clap  
 10º Painei:  
 Hello, we are students of the high school coronel and we are doing a volunteer work to help an rest home that is experiencing difficulties, could you help by donating some food, cleaner or hygiene products?  
 Of course, so wait a little.  
 11º Painei:  
 Here you are!  
 Thanks for collaboration.  
 12º Painei:  
 Two days later  
 We collected many things.  
 Wow! I agree, how nice. I think the staff of the rest home will be happy with our attitude.  
 13º Painei:  
 It Is very important to help other people because it is grateful, and give sense to life.

Fonte: a autora.

Se formos analisar a versão final do texto de M. e T., numa perspectiva tradicional de escrita, em que o texto deve ser “higienizado” de modo a excluir todos os erros, certamente, muitos seriam as anotações feitas em caneta vermelha. Contudo, o que nos direciona é a visão de escrita enquanto um processo. Um processo mais amplo de busca pelo conhecimento. Assim, ao compararmos as primeiras versões dos textos de M. e T. não é possível deixar de enxergar o aprimoramento, o que nos leva a afirmar que a SD, mediante suas atividades, propiciou o desenvolvimento das capacidades de linguagem de M. e T.

Finalmente, e não menos importante, estão as possibilidades de trabalho com a AL decorrentes da atividade de escrita, as quais 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 descontextualizadamente. Também não consideramos que as atividades tenham ficado no nível da denominada “gramática contextualizada”, assumindo a posição de que a AL requer mudança no que tange aos aspectos teórico-metodológicos do ensino de línguas estrangeiras, assim como, no que se refere a sua organização curricular. E é exatamente nesse sentido que defendemos o uso de materiais didáticos elaborados a partir da teoria do procedimento SD, pois os resultados de nossa pesquisa nos permitem afirmar que tal procedimento viabiliza o trabalho com a gramática via AL.

Conforme já discutimos no capítulo teórico, consideramos que o trabalho com análise linguística consiste em um passo a mais em relação ao trabalho denominado de “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. Enquanto que, na gramática contextualizada, esse processo nem sempre ocorre, pois os conteúdos de gramática continuam sendo tratados de forma desvinculada das atividades de expressão escrita.

#### 6.4 FINALIZANDO AS DISCUSSÕES

Finalizando, pois, essas análises retomamos o objetivo traçado para este capítulo: “descrever e analisar o processo de transposição didática da SD, a qual se dá em dois níveis: no nível do que se propõe no material e no nível do trabalho do professor, com foco nas atividades de gramática/análise linguística e de expressão escrita.”. Com esse objetivo, tínhamos a intenção de responder quais adaptações (com foco na gramática/análise linguística e expressão escrita) o professor realiza ou não ao utilizar uma SD como material didático em suas aulas?

Dessa forma, afirmamos que ao utilizar a SD, o professor teve a possibilidade de realizar inúmeras adaptações/alterações com vistas a melhor atender as necessidades de seu alunado, assim como com vistas a garantir que um agir languageiro se efetivasse mediante um agir praxeológico. Isso demonstrou que a SD não é uma “camisa de força”, ao contrário do que se apregoa por meio de comentários e constatações puramente anti-científicos. Ainda, a SD não inviabiliza o trabalho com a gramática; pelo contrário, ela permite que a gramática seja trabalhada em sala de aula via análise linguística, o que torna esse estudo muito

mais significativo e real para o aluno, conforme constatamos com as análises realizada nesta Seção. Além disso, a SD com base em gêneros textuais não minimiza o trabalho com a língua. Muito contrariamente a isso, a SD é um instrumento que, ao ser assumido pelo professor como um artefato, torna-se um mediador para o ensino de línguas.

Passamos, a seguir, para as nossas considerações finais.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.*  
(Paulo Freire)

Neste Capítulo, apresentamos algumas considerações que, embora “finais”, julgamos representar o início de um processo de busca pelo conhecimento, com vistas à transformação. Isso implica em invenção e reinvenção por meio de uma curiosidade epistemológica, a qual leva-nos a superar os saberes ingênuos e nos faz perceber que não apenas estamos no mundo, mas com o mundo. Apresentamos, pois, nossas conclusões tendo a certeza de que não há docência sem *discência* e que aprender criticamente é possível, por meio da ação-reflexão, por meio de um trabalho que se dá na/com/por meio da linguagem, a qual é constitutiva das atividades sociais (gerais) do ser humano. Para tanto, fazemos uma retrospectiva da pesquisa, iniciando com uma breve explanação dos motivos que nos impulsionaram a empreender este estudo.

A busca pelo Mestrado veio em decorrência de todo um percurso pessoal e profissional que nos levou a investigar se o ensino de Língua Inglesa poderia ser mediado por meio de um material organizado com base em gêneros, material esse elaborado de acordo com os princípios do procedimento SD. Sem dúvida, nossa experiência como componente do grupo de professores que se propôs a elaborar um material didático centrado em gêneros, por meio do procedimento SD, foi fundamental para que nossa curiosidade epistemológica aflorasse. Esse momento ímpar em nossa vida profissional constituiu-se em uma ação muito mais ampla do que apenas elaborar um material didático. Ele veio trazer à tona todo um anseio de trilhar caminhos que pudessem contribuir com a busca de um ensino de Língua Inglesa que fosse mais significativo, tanto para os alunos quanto para os professores; que pudesse extrapolar o ensino baseado somente em “repasses” de normas gramaticais, em atividades de traduções e leituras sem propósitos claros. Para tanto, estávamos convictas que, em nossa pesquisa de Mestrado, não bastaria analisar um material construído com base em gêneros e realizar análises a partir de

agires de outrem. Não! Entendemos que nós, como pesquisadora, deveríamos nos colocar também como sujeito desse estudo, como professora de Língua Inglesa do CELEM que ministrava as aulas tendo como material didático uma SD elaborada especificamente para ser utilizada nesse contexto de ensino. Assim foi feito. A princípio, nossa intenção era discutir se, ao promover um ensino com base em gêneros, por meio da SD, haveria possibilidade e espaço para se ensinar a língua, visto que, como técnica-pedagógica responsável pelo CELEM em um Núcleo Regional de Educação, ouvíamos muitas críticas por parte dos professores em relação a esse tipo de ensino, por exemplo, que não se ensina a língua quando se tem o gênero textual como instrumento/ objeto de ensino.

Diante disso, nosso caminho no Mestrado começou a ser trilhado. Mas, conforme demonstramos na Figura 25 do Capítulo de Metodologia, foi durante a implementação da SD que nossos reais objetivos de pesquisa emergiram, demonstrando que é na ação-reflexão que os conhecimentos se constroem. Dessa forma, o processo de implementação da SD delimitou os focos de análise de nosso trabalho, levando-nos a traçar o objetivo geral para nosso estudo, o qual consistiu em investigar como se dava a transposição 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 gramática/análise linguística e de expressão escrita (compreensão e produção) no contexto de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa do CELEM.

Para alcançar tal objetivo, procuramos responder a quatro perguntas de pesquisa: I) o procedimento SD apresenta possibilidade de se configurar como um instrumento que permite um ensino de gramática/análise linguística articulado com o ensino da expressão escrita (compreensão e produção)? II) quais são as orientações apresentadas pelos documentos oficiais norteadores do ensino de Línguas Estrangeiras, de nível nacional e estadual, quanto ao ensino da gramática/análise linguística e da escrita? III) as atividades da SD apresentam possibilidade de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, mais especificamente as capacidades linguístico-discursivas? IV) quais adaptações (com foco na gramática/análise linguística e expressão escrita) o professor realiza ou não ao utilizar uma SD como material didático em suas aulas?

Os dados que nos subsidiaram a responder as perguntas já mencionadas se originaram tanto por meio de leitura e análise documental, quanto pelos resultados

gerados a partir da implementação da SD, o que ocorreu durante um total 42 aulas de 50 minutos, tendo início no dia 18 de setembro de 2013, encerrando-se no dia 04 de dezembro de 2013.

Assim, para responder a pergunta “quais são as orientações apresentadas pelos documentos oficiais norteadores do ensino de Línguas Estrangeiras, de nível nacional e estadual, quanto ao ensino da gramática/análise linguística e da escrita?”, fizemos a leitura dos documentos de cunho nacional (PCN, PCNEM, PCN+EM, OCEM) e estadual (DCE) e, a partir dessas leituras, realizamos a descrição do contexto sociointeracional subjacente aos documentos e, por meio do reconhecimento dos SOT – gramática/análise linguística, escrita e linguagem –, identificamos a concepção de linguagem, gramática/análise linguística e escrita presentes nos referidos documentos.

Os resultados demonstraram que todos os documentos intencionam levar o professor a um entendimento de que a gramática não é mais o ponto central nas aulas de Línguas Estrangeiras e nem tampouco o ponto gerador de realização de atividades. Contudo, nossas leituras e análises nos levam a assegurar que a opção pelo ensino contextualizado de gramática se faz presente em todos os documentos elaborados em nível federal, enquanto que as DCE-LEM introduzem o termo “análise linguística”, o que, certamente, representa uma grande diferença em relação ao tratamento a ser dispensado à gramática, ainda que pese o fato de o documento não esclarecer como deveria o significado de tal escolha terminológica. Com relação à escrita, percebemos posicionamentos divergentes entre os documentos analisados. Enquanto os PCN-LE sinalizam o trabalho prioritário com a leitura, minimizando as possibilidades de trabalho com a escrita, os PCNEM, em um texto sem significativa consistência teórica e metodológica, não abordam a questão da escrita com clareza, deixando, portanto, a critério do leitor como tratar dessa e de outras questões. Por sua vez, os PCN+EM apresentam claramente a prioridade da leitura sobre a escrita. As OCEM, diferenciando-se dos três documentos anteriores, apresentam uma proposta em que leitura, escrita e oralidade devem ser trabalhadas de forma contextualizadas, e, por fim, as DCE-LEM apresentam a escrita, a oralidade e a leitura como práticas indissociáveis, sendo, portanto, o documento que apresenta uma proposta de escrita que mais se aproxima daquela defendida por nós. Ou seja, a escrita não deve acontecer de forma isolada, sem conexão com as outras práticas – leitura e oralidade. E, para além disso, a prática da escrita não

acontece também desarticulada das situações concretas de comunicação (PARANÁ, 2008, p. 58), o que nos remete ao que Bronckart (2008) postula quando discute a relação entre as atividades não verbais (gerais) e as atividades de linguagem. Para o autor, as atividades são consideradas um aspecto central do ambiente humano, sendo constituídas por atividades gerais, as quais requerem, quase sempre, as de linguagem, numa relação de interdependência.

Entendemos que essas concepções referentes à gramática/análise linguística e à escrita são intrinsecamente ligadas à concepção de linguagem. Dessa forma, nossas análises também se voltaram para a busca dessa concepção de linguagem nos referidos documentos, sendo que os resultados demonstraram que todos indicaram uma concepção que difere daquelas associadas ao entendimento da linguagem como expressão do pensamento ou ainda como instrumento de comunicação. Concepções essas voltadas ao ensino de Língua Estrangeira mediante a utilização de métodos e/ou abordagens atualmente questionadas e contestadas, a saber: gramática e tradução, método direto, audiolingual. Entendemos, também, que os documentos se afastaram da concepção de linguagem presente na abordagem comunicativa, uma vez que, apesar de entender a linguagem como interação humana, nessa abordagem, a língua é usada para fins de comunicação. Nessa perspectiva, compreendemos que a concepção sociointeracionista da linguagem permeia os documentos analisados. Finalmente, para além das diferenças detectadas entre os documentos quanto ao tratamento dado à gramática e escrita, o que as análises também nos revelam é a falta de clareza quanto às possibilidades de implementação das propostas de ensino. A nosso ver, isso dificulta, de certa maneira, o entendimento dos documentos e de suas propostas, o que faz, certamente, com que causem pouco ou nenhum impacto nas salas de aula, na atuação do professor.

Para responder a próxima pergunta – “As atividades da SD apresentam possibilidade de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, mais especificamente as capacidades linguístico-discursivas?” –, procedemos a análise da SD, considerando sua adequação em relação ao Modelo Teórico do Gênero, com foco nos elementos linguístico-discursivos, bem como descrevemos seu plano textual global. Realizamos a análise interna da SD, buscando relacionar a coerência entre suas atividades e os objetivos elencados no material. Finalmente, realizamos a análise externa, a qual consistiu na análise das questões da SD no que se refere às

possibilidades de elas mobilizarem as capacidades de linguagem. Essas análises nos levaram a afirmar que a SD, seguindo os princípios teóricos que nortearam a sua elaboração, apresenta a possibilidade de desenvolver não só capacidades linguístico-discursivas dos alunos, como também as demais. Possibilita também espaços para que o professor acrescente outras atividades de acordo com a necessidade dos alunos, o que pode colaborar para que o ensino de análise linguística via expressão escrita se efetive.

A nossa última pergunta de pesquisa – “Quais adaptações (com foco na gramática/análise linguística e expressão escrita) o professor realiza ou não ao utilizar uma SD como material didático em suas aulas?” – foi respondida com base nos dados gerados mediante a audiogravação das 42 aulas em que a SD foi implementada. Assim, diante dos dados gerados, procedemos à identificação da realização ou não das atividades com enfoque na gramática/análise linguística e expressão escrita propostas na SD; em seguida, expusemos o desenvolvimento das atividades realizadas, com enfoque na gramática/análise linguística e expressão escrita, propostas na SD. Além disso, descrevemos e analisamos as adaptações realizadas pelo professor, por meio de inserções e/ou omissões de atividades com enfoque na gramática/análise linguística e expressão escrita. Por fim, buscamos analisar a relação dessas atividades com os conceitos de gramática/análise linguística, expressão escrita adotados na pesquisa.

As análises deixaram transparecer que o trabalho com os conteúdos relacionados às características linguístico-discursivas dos gêneros não se restringem somente ao que está posto/determinado em um material, em nosso caso, a SD. Durante o processo de transposição interna, ou seja, nos momentos em que ocorre a transformação do objeto a ensinar em objeto ensinado, pode ser evidenciada a necessidade de se contemplar outros conteúdos linguístico-discursivos não selecionados para aquele momento, ou ainda, pode também evidenciar a necessidade de se aprofundar os conteúdos já contemplados no material. Dito de outra forma, é no momento da transposição interna que as necessidades/dificuldades emergem, conforme asseveram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para os pesquisadores, no momento da produção de um texto, o aluno se depara, forçosamente, com problemas relativos à sintaxe da frase, à morfologia verbal, à ortografia. E nós acrescentaríamos: não somente no momento

da produção de um texto, mas também no momento de sua compreensão. Por esse motivo, associamos a análise linguística à expressão escrita.

Observamos, também, que a atividade isolada consiste em uma atividade de gramática teórica, a partir da qual são realizadas somente atividades metalinguísticas. Contudo, tais atividades não foram trazidas à sala de aula devido a uma organização curricular pré-estabelecida que definia ser essa a hora e o momento para “ensinar” o uso do adjetivo, sendo esse o diferencial entre um trabalho com gramática isolada ou contextualizada e o trabalho com AL. Isto é, alguns conteúdos surgem a partir das necessidades dos alunos, as quais são demonstradas em suas produções (escritas/orais), outros já estão propostos na SD em decorrência das características dos gêneros. Enfim, o conteúdo gramatical não é o fim das aulas de línguas, mas um meio pelo qual os alunos podem desenvolver as capacidades de linguagem.

Nesse sentido, afirmamos que, ao utilizar a SD, o professor teve a possibilidade de realizar inúmeras adaptações/alterações com o propósito de melhor atender as necessidades de seu alunado, assim como garantir que um agir linguageiro se efetivasse mediante um agir praxeológico. Isso demonstrou que a SD não é uma “camisa de força”, ao contrário do que se apregoa por meio de comentários e constatações puramente anticientíficos. Ainda, a SD não inviabiliza o trabalho com a gramática; pelo contrário, ela permite que a gramática seja trabalhada em sala de aula via análise linguística, o que torna esse estudo muito mais significativo e real para o aluno, conforme constatamos com as análises realizadas. Além disso, a SD com base em gêneros textuais não minimiza o trabalho com a língua. Ela é um instrumento que, ao ser assumido pelo professor como um artefato, torna-se um mediador no ensino de línguas. Enfim, a professora, ao realizar adaptações voltadas ao trabalho de análise linguística e de escrita e reescrita, nos possibilitou chegar a essas conclusões.

Asseguramos, portanto, que, após as análises trazidas neste estudo, fica clara a necessidade de uma guinada nos encaminhamentos teórico-metodológicos dados às aulas de Língua Estrangeira. O que aqui se propôs embasa-se teoricamente no Interacionismo Sociodiscursivo, utilizando-se do procedimento SD proposto por Dolz e Schneuwly (2010). Contudo, temos ciência de que há várias outras possibilidades de se desenvolver um trabalho em sala de aula, de modo que a língua seja apreendida pelos alunos de forma significativa, constituindo, portanto,

momentos reais de aprendizagem. Assim sendo, não cabe mais transformar nossas aulas somente em momentos de tradução ou resolução de exercícios gramaticais.

Pelos exemplos de trabalhos com a expressão escrita e, em sua decorrência, também de análise linguística, procuramos explicitar que os alunos são capazes de ler e escrever em língua estrangeira, não precisando saber todas as regras gramaticais primeiramente, pois a aprendizagem vai ocorrendo de forma cíclica.

Vários têm sido os estudos que demonstram ricas possibilidades de trabalhos voltados para a leitura e produção escrita e/ou oral, principalmente em uma concepção interacionista sociodiscursiva, a qual defendemos e na qual acreditamos. No entanto, é preciso avançar. É preciso que tais possibilidades comecem a ser difundidas entre os professores, de modo a suscitar o desejo pela mudança.

Ainda, acreditamos ser necessário um repensar sobre a organização curricular da disciplina de Língua Estrangeira, pois enquanto se continua pensando a organização da disciplina de Inglês pelo viés dos conteúdos gramaticais, estaremos trazendo esses conteúdos como prioridade; o que torna o ensino por meio de gêneros textuais um mascaramento para se continuar ensinando gramática e tradução, como há tanto tempo vem sendo feito.

Para tanto, há que se desapegar de antigas crenças, concepções, o que se dará a partir de uma busca pelo conhecimento, de forma consciente e constante, por parte professor. O que se dará, também, mediante iniciativas governamentais em prol de uma educação pública de qualidade. Iniciativas essas que 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 físicas e materiais para poderem realizar práticas inovadoras.

Para finalizarmos as discussões, retomamos nossa pesquisa geral de pesquisa: “o procedimento SD apresenta possibilidades de se configurar como um instrumento que permite um ensino de gramática/análise linguística articulado com o ensino da expressão escrita (compreensão e produção)?”.

A resposta a essa pergunta é dada a partir de todas as análises empreendidas ao longo deste estudo. Análises essas que nos levam a afirmar que o trabalho de análise linguística, proposto por Geraldí há mais de 30 anos, e que, a nosso ver, suplanta o trabalho denominado “gramática contextualizada”, pode se

efetivar no contexto de ensino de Línguas Estrangeiras por meio da mediação do procedimento SD. Procedimento esse que possibilita o ensino de gramática/análise linguística articulado com o ensino da expressão escrita.

Quanto às contribuições trazidas por nossa pesquisa, esperamos que possam fomentar reflexões de outros educadores e pesquisadores com relação aos temas discutidos por nós, os quais carecem de mais pesquisas e estudos, tendo em vista os poucos trabalhos já desenvolvidos que tratam do ensino de análise linguística e expressão escrita em língua estrangeira – inglês. Não só esperamos, como desejamos, que nossa pesquisa também incentive mais professores, principalmente da Educação Básica, a se proporem buscar caminhos para efetivar um ensino de línguas com base em gêneros e que vislumbrem, nessa busca, a possibilidade de promover um ensino de gramática que se volte para a análise linguística.

Ressaltamos também que, embora nosso foco não tenha sido a formação docente, as nossas reflexões mostraram a necessidade de uma formação (inicial e continuada) que se volte para as discussões tratadas por nós, ou seja, o ensino com base em gêneros, análise linguística, expressão escrita. Isso porque, apenas a existência de materiais didáticos que estejam embasados nesses pressupostos assim como a publicação de documentos oficiais orientadores não garantem que esse ensino se efetive, pois é o professor, no chão da sala de aula, quem dá o “tom” ao que acontecerá durante as aulas.

Finalmente, como continuidade de nosso estudo, julgamos que seria interessante que outras pesquisas lançassem um olhar sobre os impactos que um ensino, como o proposto por nós, tem sobre os alunos. Afinal, são eles a razão de todo o nosso trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, D. C. **Da gramática à linguística**. 2008. Disponível em <<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/942171>> Acesso em: 02 de fev. 2015.
- ARAGÃO, Octavio. Charges e política: o riso moldando um país. **História, Imagem & Narrativas**, ano 3, n. 5. set. 2007. Disponível em: <<http://www.historiaimagem.com.br/edicao5setembro2007/11-charge-octavio.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.
- BANZATO, B. de A.; et al. **As histórias em quadrinhos como meio de disseminação científica**. In: II Seminário Lecotec de Comunicação e Ciência, 2009, Bauru, SP. Anais Lecomciencia – ISSN 2177-3025. Bauru: Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2009.p.432-442.
- BARRETO-FREIRE, A.M. **Elaboração de uma sequência didática centrada no gênero cartum**. 2007, 81p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. Disponível em: < [http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images\\_AnaBarreto.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_AnaBarreto.pdf)> Acesso em: 20 de junho de 2014.
- BARROS, E. M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>> Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**/ Charles Bazerman; Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs), São Paulo: Cortez, 2005. P. 19-46.
- \_\_\_\_\_. **Gênero, Agência e Escrita**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **A Theory of Literate Action: Literate Action - Volume 2**. Parlor Press, 2013.
- BEATO-CANATO, A.P.M. **Produção escrita em lingual estrangeira à luz do interacionismo sociodiscursivo**. In: CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina:UEL, 2008. p.35-52.
- \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2009. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000151181&print=y>>. Acesso em: 04 de março, 2014.

\_\_\_\_\_, **O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 11, n. 4, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982011000400004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000400004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2015.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)** - Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)- Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Estrangeira Moderna**. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 48 p.

BRESSANIN, A. **Gênero charge na sala de aula: o sabor do texto**. Universidade Federal do Mato Grosso. 2010. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/8.pdf>> Acesso em: 15 de jun, 2014.

BRITTO, L.P.L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Unicamp, 1997, Tese (Doutorado), – Programa de Pós-Graduação – Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000115377>> Acesso em: 13 de janeiro de 2014.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução: Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, Ed. 2, 2012.

\_\_\_\_\_. **Priorizar o gênero, sem descuidar da gramática.**

Conferência "Gêneros de texto e desenvolvimento", em Sáb, 19 de Junho de 2010. Disponível em:

<[http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=786:priorizar-o-genero-sem-descuidar-da-gramatica&catid=6:noticias&Itemid=13](http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=786:priorizar-o-genero-sem-descuidar-da-gramatica&catid=6:noticias&Itemid=13)> Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Interacionismo Sócio-discursivo:** uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)]. Disponível em <[http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_6\\_entrevista\\_bronckart\\_port.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf)>. Acesso em 14 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

BULEA, E.; FRISTALON, I. **Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur Le travail infirmier.** In: BRONCKART, J.P. (Ed.) **Agir et discours em situation de travail.**: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, 2004. Disponível em:

<[http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/BCD1E62AE8CEBFFCC1256F57003D7876/\\$FILE/Bulea-Fristalon-2004-Agir-entretiens.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/BCD1E62AE8CEBFFCC1256F57003D7876/$FILE/Bulea-Fristalon-2004-Agir-entretiens.pdf)> Acesso em: 17 de janeiro de 2015.

CABELLO, A.R.G.; DIAS, C.E.M. **Charge e ensino do texto jornalístico.** XXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 1998. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/navegacaoDetalhe.php?id=45466>> Acesso em: 11 de janeiro de 2015.

CAMPOS, R.C. **A formação educacional do orador e a retórica como seu instrumento de ação no principado.** In. Fênix, janeiro/fevereiro/março, 2008. Vol. 5, Ano V, nº1, Goiás, 2008. Disponível em: <[http://www.revistafenix.pro.br/PDF14/Artigo\\_9\\_Rafael\\_da\\_Costa\\_Campos.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF14/Artigo_9_Rafael_da_Costa_Campos.pdf)> Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

CATTO, N.R.; HENDGES, G.R. **Análise de gêneros multimodais com foco em tiras em quadrinho.** Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, n.13/2, p.193-217, dez.2010.

CAVALCANTI, M. C. C. **Multimodalidade e argumentação na charge.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Recife, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7504>> Acesso em: 20 de junho de 2014.

CHAGURI, J. de P. **As vozes de uma política de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica no estado do Paraná** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. Disponível em <

[http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010\\_jonathas.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_jonathas.pdf)> Acesso em 20 de novembro de 2014.

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory**: some introductory notes.

1989. Disponível em:

<[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id\\_rubrique=6](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6)>. Acesso em: 17 janeiro de 2015.

CHIN, E.Y.; ZAOROB, M.L. **Keep in mind**: 6º ano – língua estrangeira moderna – inglês. São Paulo: Scipione, 2009.

\_\_\_\_\_. **Keep in mind**: 7º ano – língua estrangeira moderna – inglês. São Paulo: Scipione, 2009.

\_\_\_\_\_. **Keep in mind**: 8º ano – língua estrangeira moderna – inglês. São Paulo: Scipione, 2009.

\_\_\_\_\_. **Keep in mind**: 9º ano – língua estrangeira moderna – inglês. São Paulo: Scipione, 2009.

CHUTE, Hillary. **An interview with Scott McCloud**. The Believer, 2007. Disponível em: <[http://www.believmag.com/issues/200704/?read=interview\\_mccloud](http://www.believmag.com/issues/200704/?read=interview_mccloud)> Acesso em: 10 de junho de 2014.

COHEN,L.;LAWRENCE,M.; MORRISON, K. **Research methods in education**. New York: Routledge Falmer, 2001.

COHN,N. **Un-defining comics**: Separating the cultural from the structural in comics.

*International Journal of Comic Art* , Vol. 7 (2).October 2005. Disponível em: <

[https://www.academia.edu/2003798/UnDefining\\_Comics\\_Separating\\_the\\_cultural\\_from\\_the\\_structural\\_in\\_comics\\_](https://www.academia.edu/2003798/UnDefining_Comics_Separating_the_cultural_from_the_structural_in_comics_)>. Acesso em: 13 de jan., 2014.

(COMIC BOOK. [S.l.: s.n., 19--]). Disponível em:

<[https://www.princeton.edu/~achaney/tmve/wiki100k/docs/Comic\\_book.html](https://www.princeton.edu/~achaney/tmve/wiki100k/docs/Comic_book.html)>

Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

COMIC STRIP. Dictionary.com Unabridged. [S.l.: s.n., 19--]. Disponível em:

< [http://dictionary.reference.com/browse/comic strip](http://dictionary.reference.com/browse/comic_strip) > Acesso em: 13 de janeiro de 2015.

CORBARI, M.A. **Jornalismo em quadrinhos**: reflexões sobre a utilização da arte sequencial como suporte ao conteúdo jornalístico. 2011. 40fls. Trabalho de

Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social – Jornalismo) –

Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <

<http://decom.cesnors.ufsm.br/tcc/files/2011/09/TCC-marcos-corbari.pdf>>Acesso em: 10 de jun.,2014.

COSTA VAL, M.G. **A gramática do texto, no texto**. Revista de Estudos da

Linguagem – Faculdade de Letras da UFMG. Minas Gerais, 10 de Nov, 2002.

Disponível em: <

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2339>> Acesso em: 10 de jan, 2014.

CRISTOVAO, V. L. L. et al. **Elaboração de Sequências Didáticas para o Ensino de Língua Estrangeira** – uma produção coletiva. 2010. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/132.pdf>>. Acesso em: 14 de outubro de 2013.

CRISTOVÃO, V.L.L.et al. **Gear Up: língua estrangeira moderna - inglês**, 6º ano: (Re)discovering texts. 1. ed. Curitiba: Base Didáticos, 2009. v. 1. 176p

CRISTOVÃO, V.L.L. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) . O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. 1a.. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

\_\_\_\_\_. **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. 2010. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r40/artigo\\_11.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r40/artigo_11.pdf)>. Acesso em 13 de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Interacionismo sociodiscursivo (ISD):** quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina:UEL, 2008. p.3-12.

\_\_\_\_\_. **Modelos didáticos de gênero:** uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. **Sequências didáticas:** semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carrera et al (Orgs.). **Linguística Aplicada e Sociedade**. Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro. Campinas, SP.Pontes Editores, 2011.

CRISTOVAO, V.L.L., DURÃO, A.B.A. B., NASCIMENTO, E.L. **História em quadrinhos em inglês e em espanhol:** um gênero a ser desconstruído e descrito. IN: CRISTOVAO, V.L.L.(ORG) **Modelos didáticos de gênero:** uma abordagem para o ensino de língua estrangeira . Londrina: UEL, 2007.

CRISTOVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. **Gêneros textuais e ensino:** contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI,A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S.(Org.) **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 4.ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.33-52

CRISTOVÃO, V.L.L; TORRES, A.C.da G. **Gênero textual como instrumento para o engajamento do aprendiz no processo de avaliação da produção escrita**. In: MACHADO, L.T.; CRISTOVÃO, V.L.L.; FURTOSO, V.B. **Aspectos da linguagem:** considerações teórico-práticas. Londrina, UEL, 2006. P.37-58.

DENARDI, D.A.C. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing.** Tese (Doutorado em Letras – Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92491>> Acesso em: 25 de fev, 2014.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.**, 2005. Disponível em < <https://pt.scribd.com/doc/118314959/A-disciplina-e-a-pratica-da-pesquisa-qualitativa>> Acesso em 10 de dezembro de 2014.

**Introdução à disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In DENZIN, N. K. , LINCOLN, Y. S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, Porto Alegre, Bookman e Artmed, 2006.

DIONISIO, A.P. **Gêneros textuais e multimodalidade.** In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S.(Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4.ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.137-152.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.et.al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, Ed.2, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B; **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona).** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.et.al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, Ed.2, 2010.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

Doretto, S. A. **O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial: a relação teoria-prática** – Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Letras, 2014. Disponível em <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/sadoretto.PDF>> Acesso em: 18 de fevereiro de 2015.

DUTRA, D.P. ; MELLO, H. **Os caminhos do ensino de gramática em línguas estrangeiras.** IN: Dutra, D.P, MELLO, H (Org). **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004. Disponível em: < <http://www.letas.ufmg.br/site/E-Livros/Gram%20e%20o%20Vocabul%20E1rio%20no%20Ensino%20de%20Ing%20l%20j%20-%20Novas%20Perspectivas.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2014.

EGUTI, C.A. **A oralidade nas histórias em quadrinhos**. Revista Agâque. Vol. 1, n. 3, jan, 1999. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/agaque/ano1/numero3/artigosn3\\_2.ht](http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/agaque/ano1/numero3/artigosn3_2.ht)> Acesso em: 15 de jun, 2014.

FENNER, A.L.;CORBARI, C.C. **Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em Língua Inglesa**. Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2004. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Coordenadas/06.pdf>> Acesso em: 13 de junho de 2014.

FERRARINI, M. A. **O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2009. Disponível em:< [http://www.livrosgratis.com.br/arquivos\\_livros/cp125679.pdf](http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp125679.pdf)>. Acesso em: 04 de março, 2014.

FERREIRA, R. F. **Jorge Braga e Mariosan [manuscrito]: uma análise das charges políticas publicadas no jornal O Popular (2008-2009)** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2012. Disponível em < [https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/2012\\_Renato\\_Fonseca\\_Ferreira.pdf](https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/2012_Renato_Fonseca_Ferreira.pdf)>Acesso em : 25 de janeiro de 2015.

FOGAÇA, F.C.; GIMENEZ, T.N. **O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade**. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S1984-63982007000100009&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1984-63982007000100009&lng=en&tlng=pt) >Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Secretaria da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1991. Disponível em < <file:///C:/Users/User/Downloads/carlosfranchi-masquemesmogramatica-131205214657-phpapp02.pdf>>Acesso em: 27 de janeiro de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. ed.27.São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 1ed.Campinas: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas..** In: **26ª Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas? : CD-ROM, 2003. v. 1.

FURTOSO, V.A.B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas : da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto : [s.n.], 2011. Disponível em: <<https://vbfurtoso.wordpress.com/tese-doutorado/>> Acesso em: 10 de maio de 2014.

GALLAS, A. K.C. **Investigando as origens do humor visual e a gestão do gênero Cartoon:** uma pesquisa no Antigo Egito. Revista FSA - Teresina - nº 8 / 2011 . Disponível em <http://189.43.21.151/revista/index.php/fsa/article/view/462/241>> Acesso em 20 de janeiro de 2015.

GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GONÇALVES, A.V. **Gêneros textuais e reescrita:** uma proposta de intervenção interativa. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/53305>> Acesso em: 04 de março, 2014.

HOFFMANN, A.E.; COSTA, M.U. **Gêneros textuais:** proposta de ensino a partir de HQs. Revista Língua & LiteraturaFWv. 11n. 17p. 29-52 Dez. 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/101-491-1-PB.pdf>> Acesso em: 17 de maio de 2014.

HORCADES, C. A evolução da escrita: história ilustrada. 2ed. Rio de Janeiro: Editora SenacRio, 2007.

JUNQUEIRA, F.G.C. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar:** percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2003. Disponível em: < [http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=4009@1](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=4009@1)> Acesso em: 27 de janeiro de 2015.

KELLY, D. **Difference between comic books and graphic novels.** 2014. Disponível em: < <http://knowledgenuts.com/2014/01/07/difference-between-comic-books-and-graphic-novels/> > Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy.** *TESOL Quartely*, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001. Disponível em <<http://m.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>> Acesso em: 23 de janeiro de 2015.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **Capacidades de linguagem:** um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. IN: CRISTOVÃO, V.L.L. (Org) Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo. Londrina: UEL, 2008.

LANFERDINI, P.A.F. **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) – Universidade Estadual de Londrina, PR, 2012. Disponível em: <

<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000177959>> Acesso em: 20 de março de 2014.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Grammar**. IN: Celce-Murcia M. (1991). **Teaching English as a Second or Foreign Language** (Second Edition), Boston MA: Heinle & Heinle. Disponível em: <<http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1372/1/>> Acesso em: 12 de jan, 2014.

LEAL, A.A. **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 – Universidade Nova de Lisboa. Portugal. 2011. 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.

LEITE, A. A. DE C. **A produção escrita nas aulas de língua inglesa em uma escola da rede pública: uma pesquisa-ação de aplicação e análise de uma unidade didática desenvolvida em um blog**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2012. 176f. Disponível em: <<http://200.130.0.199/vufind/Record/bdtd-UNITAU:oai:unitau.br:515>> Acesso em: 15 de maio de 2014.

LEITE, E.G. **A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno**. IN: PEREIRA (ORG) **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SD: Pontes Editores, 2012.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L.. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>> Acesso em: 15 de outubro de 2014.

MACHADO, A.R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart**. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2005. p. 237-259.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. IN: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A (Org.). **Gêneros textuais & Ensino**, São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_.L.A. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. IN: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexes e ensino**. São Paulo: Editorial, 2011.

MARTINS, M. F. **Análise da compreensão escrita em língua inglesa no Caderno do Professor**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em:

<[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=14721](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14721)> Acesso em 05 de janeiro de 2014.

MATENCIO, M. L. M. . **Textualização, ação e atividade:** reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Org.). O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2007, v. 1, p. 9-288.

MATTAR, Marileize França. **A Construção do processo de leitura do gênero tiras em quadrinhos em língua inglesa no 7º ano do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco: UFAC, 2010. 189f. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/marileizemattar.pdf>> Acesso em: 13 de junho de 2014.

McCLOUD, S. **Understanding comics:** the invisible art. New York, Harper Collins Publishers, Inc., 1993. Disponível em: <[http://www.uic.edu.hk/~amyzhang/teaching/COMP3050/readings/McCloud\\_Understanding\\_Comics.pdf](http://www.uic.edu.hk/~amyzhang/teaching/COMP3050/readings/McCloud_Understanding_Comics.pdf)> Acesso em 10 de junho de 2014.

MELLO, E.S.O.; OLIVEIRA, P.W.M.; VALEZI, S.C.L. **Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais.** IN: ROJO, R; MOURA, E. (Org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio:** um novo olhar, um outro objeto. IN: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_, M. **Análise linguística:** refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. IN: Santos, C.F.;MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M.C.B (org.) Diversidade textual : os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, M. R. de S.. **Um gênero quadro a quadro:** a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A.(ORG). **Gêneros textuais e ensino.** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.p.209-224

MENEGASSI, R. J. **Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto.** *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001. Disponível em: <[http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis\\_v22\\_n1\\_2001\\_art\\_03.pdf](http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_2001_art_03.pdf)> Acesso em: 13 de novembro de 2014.

MESSIAS, R. A. L.; NORTE, M.B. **Abordagens, métodos e perspectivas sócio-interacionistas no ensino de LE.** IN: **Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP – Ensino Fundamental e Médio.** São Paulo, 2011. Disponível em:<[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40350/3/2ed\\_ing\\_m1d1.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40350/3/2ed_ing_m1d1.pdf)> Acesso em: 10 de jan, 2014.

MILLER, C.R. **Genre as a social action**. Quarterly Journal of Speech, 70 (1984), 151-167. Disponível em: <[https://wiki.umn.edu/pub/WrittenArguments/Resources/Miller\\_Genre\\_as\\_social\\_action.pdf](https://wiki.umn.edu/pub/WrittenArguments/Resources/Miller_Genre_as_social_action.pdf)> Acesso em: 20 de abril de 2013.

MIRANDA, MG.; RESENDE, A.C.A. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>> Acesso em: 20 de novembro de 2014.

MOITA LOPES, L.P. da. **Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (419-435). Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4024.pdf>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_ **Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil**. Letras, Santa Maria, Jul/Dez, 1992. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/11431-50535-1-PB.pdf> > Acesso em: 7 de fevereiro de 2015.

MOTTA-ROTH.D. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**. IN: Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006 . Disponível em <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/347/368](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/347/368)> Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

MOTTA, Sérgio Roberto da. **Compreensão escrita de história em quadrinhos em língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2009. Disponível em: < [http://www4.pucsp.br/pos/lael/laelinf/teses/ex.%20rosinda\\_ramos\\_%20ME\\_09\\_LAEL\\_%20pdf.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/lael/laelinf/teses/ex.%20rosinda_ramos_%20ME_09_LAEL_%20pdf.pdf)> Acesso em: 7 de junho de 2014.

NASCIMENTO, E.L.. **Práticas de letramento, gênero e interação social: o saber e o fazer dos professores do ensino fundamental**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS ELITERÁRIOS – CIELLI, 1., 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM/ PLE, 2010. Disponível em: <<http://anais.cielli.com.br/artigos>>. Acesso em: 12 fevereiro. 2015.

NEVES, M.H. de M. **A gramática escolar no contexto do uso linguístico**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 233-253, jul/dez.2002. Disponível em:< <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2341/2290>> Acesso em: 02 de mar.,2014.

\_\_\_\_\_ **A vertente grega da gramática tradicional: uma visao do pensamento grego sobre a linguagem**. 2.ed.rev. e atual. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

NICOLAU, Marcos. **As tiras e outros gêneros jornalísticos: uma análise comparativa**. Ano VI, n. 02 – fevereiro/2010. Disponível em:<  
[http://www.insite.pro.br/2010/fevereiro/tirinhas\\_genero\\_jornalístico\\_nicolau.pdf](http://www.insite.pro.br/2010/fevereiro/tirinhas_genero_jornalístico_nicolau.pdf)>  
 Acesso em: 2 de julho de 2014.

OLIVEIRA, D.M. **Gêneros multimodais e multiletramentos**: novas práticas de leitura na sala de aula. Anais do VI fórum identidades e alteridades e II congresso nacional educação e diversidade. 28 a 30 de novembro de 2013 . UFS– Itabaiana/SE, Brasil. Disponível em:  
 <[http://200.17.141.110/forumidentidades/VIforum/textos/Texto\\_VI\\_Forum\\_19.pdf](http://200.17.141.110/forumidentidades/VIforum/textos/Texto_VI_Forum_19.pdf)>Ac  
 esso em: 05 de janeiro de 2015.

OLIVEIRA, L.A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábolas, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Moderna. **Orientações para elaboração de uma unidade que deverá compor o Material Didático do CELEM para os cursos básicos de língua espanhola, língua francesa e língua inglesa**. Curitiba, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica**. Curitiba, 2008.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa nº. 010/2013** – SUED/SEED. Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) Curitiba, 2008.22p. Disponível em:  
 ‘<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0102013suedseed.pdf>>Acesso em 10 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 3.546/1986** – SUED/SEED. Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) Curitiba, 1986

PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Um decálogo para ensinar a escrever**. Cultura y Educación, n. 2, p. 31-41, 1996. Disponível em: <  
<http://pt.scribd.com/doc/65966212/Um-decalogo-para-ensinar-a-escrever-traducao-Roxane-Rojo>> Acesso em 14 de outubro de 2013.

PÉRES, M.J.F. **O foco da gramática no ensino contemporâneo de línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em:< <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3410> > Acesso em 13 de janeiro de 2014.

PERFEITO, A. M.; et.al. **Leitura e análise lingüística**: diagnóstico e proposta de intervenção. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences [On-line] 2007, 29 (Sin mes) : [Data de consulta: 30 / janeiro / 2014] Disponível em:<<http://redalyc.org/articulo.oa?id=307324794006>> ISSN 1679-7361>

PERFEITO, A.M. ; CECILIO, S.R. **Ensino-aprendizagem gramatical**: diagnóstico de uma pesquisa(a)ção. Signum: Estudos da linguagem / Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. – N. 8/2, p.83-107 (2005) –

Londrina: Ed. Disponível em :  
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3708/2981>> Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

PESSOA, A.R. **As histórias em quadrinhos nas aulas de língua portuguesa como instrumento de leitura e de produção autoral.** Tese (Doutorado em Letras) Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. Disponível em <<http://200.130.0.199/vufind/Record/bdtd-IPM:oai:mx.mackenzie.com.br:1175>> Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

PETRECHE, C.R.C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000144668>> Acesso em 20 de abril de 2014.

PETRINI, P. **Gêneros discursivos iconográficos de humor no jornal O Pasquim: uma janela para a liberdade de expressão.** Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestradocomunicacao/wp-content/uploads/Petrini-FINAL-diagramada-online.pdf>> Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

PINTO, V.M.R. **Intertextualidade intergêneros e heterogeneidade tipológica na argumentação publicitária.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/Pinto\\_Vera\\_MR\\_Me\\_2011.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Pinto_Vera_MR_Me_2011.pdf)> Acesso em: 30 de janeiro de 2015.

PONTARA, C.L.; MIKELANTE, M.A.; CRISTOVAO, V.L.L. **Gêneros e formação: representações de professores em relatos de experiência.** *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n.3, pág. 78 – 95, jul./dez. 2013. Disponível em <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/8662/9888>> Acesso em 12 de dezembro de 2014.

PORTO I. M. N.; PERFEITO, A. M. **Um estudo sobre refacção textual: do diagnóstico à intervenção.** In: **Formação de professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas.** Adair Vieira Gonçalves e Maria Rosa Petroni (orgs.). Dourados, Ed. UFGD, 2012. p. 65-87. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/editora/catalogo/formacao-inicial-e-continuada-de-professores-o-multiplo-e-o-complexo-nas-praticas-educativas-adair-vieira-goncalves-e-maria-rosa-petroni-orgs>. Acesso em 20/janeiro/2014> Acesso em: 20 de jan, 2014.

PRESSER, A.T.de R.; SCHLÖL, L. **Histórias em quadrinhos enquanto meio de comunicação eficaz.** *Razón y Palabra*. N. 83, jun-ago, 2013. Disponível em: <[http://www.razonypalabra.org.mx/N/N83/V83/22\\_TeixeiraSchlogl\\_V83.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N83/V83/22_TeixeiraSchlogl_V83.pdf)> Acesso em: 20 de jun., 2014.

RAMOS, P. **Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero?** Estudos Linguísticos, São Paulo, 38 (3): 355-367, set.-dez. 2009. Disponível em: <[http://gel.locaweb.com.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL\\_V38N3\\_28.pdf](http://gel.locaweb.com.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf)> Acesso em: 15 de jan., 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos:** escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Multiletramentos.** IN: ROJO, R; MOURA, E. (Org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.H.R. e 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. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>> Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

RUIZ, E.D. **Como corrigir redações na escola.** 1 ed., 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **Como se corrige redação na escola.** Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000136078>> Acesso em: 20 de jan, 2014.

SANTOS, Colégio Estadual do Campo Coronel Luiz José.(A) **Projeto Político-Pedagógico.** Apucarana, 2012.

\_\_\_\_\_, Colégio Estadual do Campo Coronel Luiz José.(B) **Proposta Pedagógica Curricular.** Apucarana, 2012.

SANTOS, D.; MARQUES, A. **Links:** English for teens: 6º ano – língua estrangeira moderna – inglês. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Links:** English for teens: 7º ano – língua estrangeira moderna – inglês. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Links:** English for teens: 8º ano – língua estrangeira moderna – inglês. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Links:** English for teens: 9º ano – língua estrangeira moderna – inglês. São Paulo: Ática, 2009.

SANTOS, R.E. **Leitura semiológica dos Quadrinhos**. Revista IMES. Janeiro a Junho, 2002. Disponível em: < [http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_comunicacao\\_inovacao/article/viewFile/86/642](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/viewFile/86/642) > Acesso em: 25 de junho de 2014.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras. Ed.2, 2010.

SILVA, A.A.P.; TOGNATO, M.I.R. **Entrevista – Vera Lúcia Lopes Cristovão: o interacionismo sociodiscursivo em discussão**. Revista NUPEM, Campo Mourão, v.2.n.3, ago/dez. 2010.

SILVA DOURADO, Maura Regina da. **Dez anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD**. Ling. (dis)curso, Tubarão , v. 8, n. 1, 2008 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322008000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322008000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 de fevereiro de 2015.

SILVÉRIO, L.B.R.; REZENDE, L.A. **O valor pedagógico das histórias em quadrinhos no percurso do docente de língua portuguesa** . Anais da I Jornada de Didática e do I Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná. Universidade Estadual de Londrina, Londrina –PR, 2011. Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/O%20VALOR%20PEDAGOGICO%20DAS%20HISTORIAS%20EM%20QUADRINHOS.pdf> > Acesso em: 01 de jul, 2014.

STUTZ, L.; BIAZI, T.M.D.A. **A construção de sequências didáticas com o gênero tiras em quadrinhos no ensino de LI**. 2007, Disponível em: < <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/69.pdf> > Acesso em: 13 de jan.,2014.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação** : instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, 2012. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178953> > Acesso em: 13 de janeiro de 2015.

SUASSUNA, L. **Ensino de análise linguística: situando a discussão**. IN: SILVA, A. ; PESSOA, A.C.; LIMA, A. (org.) Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SZUNDI, P.T.C.; CRISTOVÃO, V.L.L. **Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 1, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n1/06.pdf> > Acesso em: 17 de dezembro de 2014.

TERRUGGI-MARTINEZ, F. C. **O ensino-aprendizagem de inglês na escola pública paulista: o papel da gramática em proposta pedagógica para o 6º ano** .

Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011. 125 f. Disponível em: <[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=429](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=429)>. Acesso em: 10 de maio, 2014.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o. e 2o. graus. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Na trilha da gramática**: Conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TOZONI-REIS, M.F.de C. **Introdução à Pesquisa Científica em Educação**. In: Caderno de Formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em:<[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/192/1/Caderno\\_mod2\\_vol3.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/192/1/Caderno_mod2_vol3.pdf)> Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

VIEIRA, L.J.M.; CAVEDON, N.R. **Uma pesquisa que não está no gibi**: um estudo com colecionadores de revistas em quadrinhos. Gestão.Org. – Recife. Vol.11, nº1, p.1-33, Jan./Abr. 2013. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao>> Acesso em: 15 de jun., 2014.

VIGOTSKI, L.S.. **Pensamento e linguagem**.2002. Disponível em <[file:///C:/site/livros\\_gratis/pensamento\\_linguagem.htm](file:///C:/site/livros_gratis/pensamento_linguagem.htm)>Acesso em: 10 de agosto de 2014.

WHAT IS A POLITICAL CARTOON? Wisegeek. [S.l.: s.n., 19--]. Disponível em: <<http://www.wisegeek.com/what-is-a-political-cartoon.htm> > Acesso em: 8 de janeiro de 2015.

## APÊNDICES

APÊNDICE A  
SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASE

**UNIT 5**  
**COMICS AND CARTOONS: A FUNNY WAY OF SEEING THE REAL LIFE**  
**Comprehending the implicit through comics**

Nesta unidade você irá ler alguns gêneros textuais muito divertidos e que, ao mesmo tempo, podem nos fazer refletir sobre vários temas do nosso cotidiano. Esses gêneros são: **comics, comic strip and editorial/political cartoons.**



<http://cultureba.com.br/tag/monicas-gang/>

GREAT  
IDEA!



<http://www.free-extras.com/search/1/garfield.htm>

Ao estudar mais sobre esses gêneros, você verá que há muito mais em um texto além do que está escrito. E que, muitas vezes, o que está nas entrelinhas de um texto acaba sendo muito mais importante do que está explícito. Além disso, a leitura desses gêneros permite o desenvolvimento de várias possibilidades de agir e pensar sobre o mundo.

Dessa forma, para ser um leitor competente, é preciso que você saiba analisar as linguagens verbal e não-verbal presentes no texto, bem como as intenções do autor, as figuras de linguagem como, por exemplo: ironia, hipérbole, entre outros itens.

O trabalho com essa unidade tem como objetivos contribuir para que você seja capaz de:

1. reconhecer as características dos gêneros textuais *comics, comic strip and editoria/political cartoon*.
2. ler e compreender textos dos gêneros escolhidos para a unidade.
3. discutir sobre a temática do voluntariado.
4. produzir comics sobre voluntariado, visando a uma campanha de enfoque local: escolar ou de sua comunidade.

<b>SELF-ASSESSMENT</b>
------------------------

Tick (✓) what you are able to do in English before and after studying this unit.

GOALS	BEFORE STUDYING			AFTER STUDYING		
	YES	NO	PARTIALLY	YES	NO	PARTIALLY
... recognize and read comic strips and comics.						
... recognize and read political cartoons.						
... identify the characteristics of comic strips and comics.						
... identify the characteristics of political cartoons.						
... recognize the different kind of balloons and their use.						
... read the implicit in comics, comic strips and political cartoons.						
...recognize and use onomatopoeias.						
... recognize and use figures of speech.						
... discuss volunteering.						
... write comics considering the genre's characteristics.						
... evaluate my own progress.						



## 1 FINDING OUT ABOUT COMMUNICATIVE CONTEXT

1. Let's watch a Garfield video named "Garfield Quickie - Slave to the Passions" that you find on <http://www.youtube.com/watch?v=ABcJHCBiVcQ> and answer the questions:

- Do you know how texts like the one you saw on the video are called?
- Do you like watching them? Why (not)?
- Do you have texts like these in your language? Give an example.
- What do you think is more important in this text genre: the verbal language or non-verbal language? Why?

2. Watch the video again and take notes of your general understanding.



In animated cartoons and in comic strips, the characters are identified by specific characteristics.

3. Copy on your notebook those ones that may refer...

a. to the cat:

- |        |           |                |
|--------|-----------|----------------|
| ▪ cute | ▪ bad     | ▪ hard working |
| ▪ lazy | ▪ cynical | ▪ intelligent  |

b. to the cat's owner:

- |            |                 |        |
|------------|-----------------|--------|
| ▪ stressed | ▪ understanding | ▪ bad  |
| ▪ lazy     | ▪ lovely        | ▪ kind |

4. Read the information in the box and discuss its content with your friend.



### Did you know?

Jim Davis was born on July 28, 1945 in Marion, Indiana. He lived in a small farm with his parents and his brother Dave. His family had 25 cats.

He is an American cartoonist who created the popular comic strip Garfield in 1978; Garfield is now one of the most popular cartoon characters in the world. Ironically, Davis, due to his asthma, did not have cats when he started writing Garfield comic strip and still does not today, as his wife is allergic to them. He does, however, have a dog named Molly.

On June 19, 1978, Garfield started syndication in 41 newspapers. Today, it appears in more than 2,500 newspapers, the world record for a currently-syndicated comic strip.

Adapted from <http://www.spiritus-temporis.com/jim-davis-cartoonist/>

5. Based on the text above write (T) true or (F) false:

- Jim, as a traditional American, has a pet. ( )
- Garfield's comic is very popular only in Europe. ( )
- Jim's passion for cats can be related to his childhood. ( )
- Jim doesn't have animals today because of his illness. ( )

6. Answer the questions below based on the sentence<sup>1</sup> : "The connections people form with their cats and dogs are often the longest, strongest relationships in their lives."

- Does the sentence above have any relation to Jim's family? Why?
- Prove your previous answer with parts of the text above.
- Is this kind of behavior common among Brazilian people? Why (not)?
- Can everybody have lots of pets? What is the implication of that?

## 2 - REFLECTING ABOUT THE CONTEXT AND CONTENT



1. Read comic strip A that you watched on the video and answer the questions:

### COMIC STRIP A



<http://garfieldstrips.blogspot.com/>

- Who is the author? How did you get this answer?
- Who would the probable readers of this text genre be?

2. Reread the comic strip and copy the correct option(s) for each question on your notebook:

- What is the objective(s) of this comic strip? Justify your answer:
  - to entertain
  - to criticize
  - to teach a lesson
- Where can you find texts like this one?
  - In recipe books
  - In magazines
  - On the net
  - On newspapers
  - In a phone book
  - In comic books

**3. Answer the questions based on comic strip A:**

- a. What were the problems noticed by Jon related to the record, lasagna and fern?
- b. Who does Jon talk to?
- c. What is the meaning of “what happened to...” used in the three questions asked by Jon?
- d. What is the real intention in the questions asked by Jon?
- e. According to the comic strip above, what are Garfield’s passions?
- f. Are you a slave of something, like Garfield? Explain.
- g. What is the possible moral presented in the fifth panel?

**3 - REFLECTING ABOUT THE GENRE**

**Comic strip** - a brief sequence of drawings, usually with characters drawn only sketchily, as in a cartoon, with dialog written in "balloons" over a character's head, and depicting a fictional and usually comical incident; -- also called a cartoon. Each comic strip contains typically from four to six panels arranged horizontally, but widely varying arrangements are published. In modern newspapers, weekly comic strips are in color, and daily strips are usually in black and white. In some, the story depicted may be serialized and continuous, carried over from day to day or week to week.

Adapted from <http://onlinedictionary.datasegment.com/word/comic+strip>

**1. Reread comic strip A and answer:**

- a. What are the characters’ names?
- b. What’s the meaning of the guy’s gestures in the 3rd panel?
- c. The letters are bigger in the fourth panel. What does it suggest?
- d. What’s the difference between the guy’s and Garfield’s balloons? Why are they different?

**2. Copy the correct options that express how the text is organized:**

- The text is long.
- The message is direct.
- There are dialogs organized with direct speech.
- The story is divided in parts that are separated in boxes, which are named panels.
- The dialogs are inside bubbles.

- Images are often used.



3. In small groups, research other comic strips or comics and bring 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 comic strip and their characters. Do a nice work! Suggestions of sites:

<http://www.monica.com.br/ingles/comics/fwelcome.htm> (Monica's Gang)

<http://www.gocomics.com/calvinandhobbes/> (Calvin and Hobbes)

<http://www.garfield.com/> (Garfield)

<http://www.peanuts.com/comics/> (Peanuts)

4. Look at the drawings and complete the boxes on your notebook.

- Garfield's comic strips:



Drawing	Characters' name
Letter .....	Garfield
Letter .....	Odie
Letter .....	Jon

Characters' name	Characters' characteristics
.....	Decent, dull, heart of gold
.....	Fat, lazy, cynical
.....	Lovable, playful, brainless

- Monica's gang:



Drawing	Characters' name
Letter .....	Maggy
Letter .....	Jimmy Five
Letter .....	Monica
Letter .....	Smudge

Characters' name	Characters' characteristics
.....	Changes R by L, has only five strands of hair.
.....	Sweet, uncontrollable appetite, girlish.
.....	Jimmy Five's best friend, fear of water.
.....	Feisty, natural boss, toothy.

- Calvin and Hobbes



Drawing	Characters' name
Letter .....	Susie
Letter .....	Calvin's parents
Letter .....	Calvin
Letter .....	Hobbes

Characters' name	Characters' characteristics
.....	She is mild-mannered, polite, and values school and education.
.....	Fun, energetic, and intelligent six-year old boy, very selfish.
.....	They have no revealed names, so they are referred to as Mom and Dad. They are typical suburban parents
.....	He is an extension of Calvin's imagination, and his voice of reason. He acts calmly, and disagrees with most of the things that Calvin does. He enjoys tuna

▪ Peanut's gang




Drawing	Characters' name
Letter .....	Charlie Brown
Letter .....	Sally
Letter .....	Lucy
Letter .....	Snoopy

Characters' name	Characters' characteristics
.....	She is Charlie's sister and she is the completely pragmatist and is always asking about the reason of things.
.....	He is the lovable loser in the zig-zag t-shirt—the kid who never gives up.
.....	The wildly imaginative, supremely confident, world-famous beagle is a canine master of disguise.
.....	Known around the neighborhood for being crabby and bossy.

4 - FUN AND GAMES

1. Read the following instructions and play the game.



**HOW MUCH DO YOU KNOW THEM?**

**Goal:** To practice listening and characteristics of comics' characters.

**Steps:**

- Divide the class into two groups.
- The teacher fixes the drawing of each character on the board.
- The teacher reads a small text of a character.

-As soon as (s)he finishes the reading, a student has to fix the name of a corresponding character besides his/her drawing on the board.

-If it is correct, the group takes the teacher's text card and keeps it.

-Wins the game the group that gets the most cards from the teacher.

-After the game finishes, each group has to read the characteristics that has gotten and fixes it on the board, besides the drawing and the name of the character

5 - REFLECTING ABOUT THE CONTENT



[www.amngospel.wordpress.com](http://www.amngospel.wordpress.com)

What about watching another video of Garfield Comics: "Big date" that you can finding in: <http://www.youtube.com/watch?v=5AyA5e5WACw>

1. Watch the video again and explain to your friend what you understood about it.

**2. Listen to the video and write the sentences on your notebook, according to the order of the video.**

- \_\_\_\_\_ [Jon is about to go on a date and he is dressed for the occasion. Heading to the door, he passes by Garfield]
- \_\_\_\_\_ **Jon:** No cat is gonna make a fool out of me.
- \_\_\_\_\_ [He heads out the door]
- \_\_\_\_\_ [to Jon's surprise, Garfield snickers and then burst out laughing wildly]
- \_\_\_\_\_ **Jon:** I have a big date with Liz tonight, Garfield. What do you think of my outfit? \
- \_\_\_\_\_ **Jon:** [irritated] I don't have to take this.
- \_\_\_\_\_ [Jon, still irritated, comes back in, wearing his outfit, but no pants. Garfield snickers at him]
- \_\_\_\_\_ **Garfield:** [holding up a watch, still snickering] One... two... three...
- \_\_\_\_\_ [He slams the door]

**6 - REFLECTING ABOUT THE TEXT ORGANIZATION**

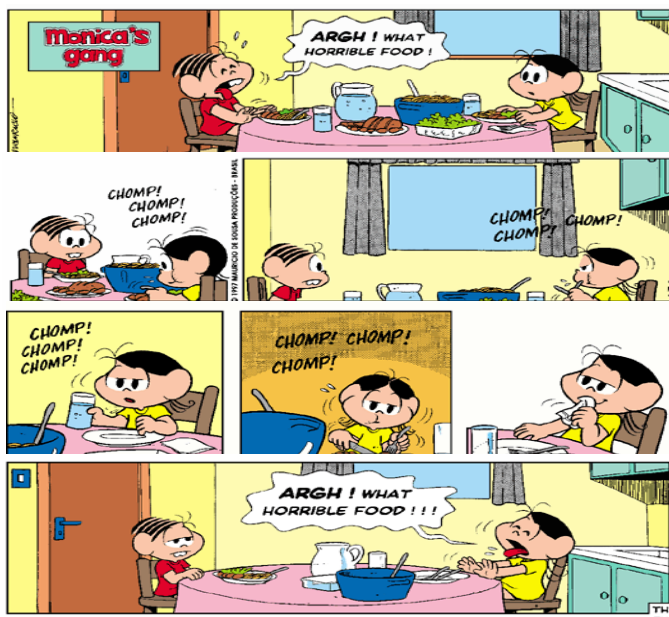
**1. Reread comic strip A and copy the elements used on it. Then, explain their functions with your own words.**

- a. thought bubbles
- b. colorful images
- c. indirect speech
- d. panels
- e. whisper bubbles
- f. onomatopoeia



**2. In pairs, skim the comic B and tell your friend what you understand.**

**COMIC STRIP B**



<http://www.monica.com.br/ingles/index.htm>

**3. Reread the text and write Monica's and Maggy's feelings in panels 1, 2 and 7. Choose the feelings in the box below:**

Surprise – astonishment – delight – disgust - indignation

Characters	Panel 1 Feeling	Panel 2 Feeling	Panel 7 Feeling
MONICA			

MAGGY			
-------	--	--	--

4. What helped you to do the previous activity?

5. Read the information from the box and learn about images in this text genre:

#### The images

Images are very important on television, in the movies, on the pages of newspapers and magazines, on computer screens, in advertising, or in the comics because they seem more direct, more attractive and more seductive than written texts. As comics are visual, it follows that the main reason for comics is to tell a viewable story, if possible, without the use of captions and dialogues.

Adapted from: <http://comicsillustration.blogspot.com/2009/07/chapter-48-comics-panels.html>

6. Go back to comic B and observe the first and the last panels. What changes could you notice in the images?



The words in comic strips or in comics are generally written inside a balloon which indicates different ways of expressing ideas.

7- Reread comic B and explain the use of trembled balloons.

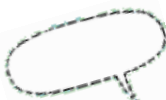
8. Draw the balloons on your notebook and write their corresponding names. You can choose them from the options given in column B.

Column A	Column B
	Dialogue balloon Thoughts balloon Whisper balloon Captions Trembled balloon Shout out balloon Idea balloon Unison balloon

a. Explain the use of the following balloons and what they indicate in a text.



**MEANWHILE...**



9. Read the information from the box and learn more about balloons:

#### BALLOONS/BUBBLES

The use of balloons, in which text is inserted and imposed into the panel which contains the pictures, is one of the principal characteristics of comics. Other types of print such as children's books and advertising also combine images and words, but the use of balloons is unique to comics (Khordoc 2001: 156 - 157). The balloons contain direct speech, but significant proportions of it are essentially narrative. It shows that a character is speaking (in the first person) and this makes the reader's involvement in the story much deeper. Balloons may report speech or thought. The tail of the balloon indicates the character who is speaking or thinking.

<http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-tiemensma-en.pdf>



10. In pairs, read the comic strips below and tell each other what you understand:

COMIC STRIP C



<http://garfieldstrips.blogspot.com/>

COMIC STRIP D



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited. 7466

<http://www.monica.com.br/ingles/index.htm>

11. What do the balloons represent in comic strips C and D?

12. Answer the questions about Monica’s Gang in comic strip D:

- 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.
- Why does Jimmy Five say that?
- Why is the word “spiwit” spelled like that?

13. Look at comics B and comic strips C and D in order to complete the sentences. Observe the clues given in parentheses:

- Comic B has ..... panels. (how many)
- Comic strips C has ..... panels and comic strips D has ..... panels.(how many)
- In comic B there are ..... panels without borders. (how many)
- In comic strips C and D there are also panels without ..... (lines)

### COMIC BOOK X COMIC STRIP

A comic book is an extension of the comic strip. Instead of delivering the story three or four panels at a time, the comic book delivers the story through several pages of panels. This opens the door to an entire universe of narrative techniques. Although dismissed for decades as strictly juvenile entertainment, comic books are being more widely recognized for their sophisticated storytelling qualities.

<http://www.netplaces.com/cartooning/comic-books/>

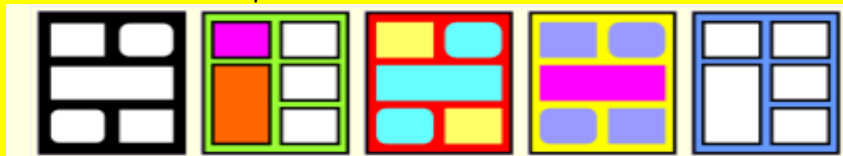
#### 14. Based on the previous activity, answer the questions:

- What is the main difference between comics and comic strips?
- What does a panel without borders indicate?

#### 15. Read the information from the box in order to learn more about panels. Then, choose one shape of panel and draw it on your notebook.

### PANELS

The different shapes of the panels in comics have proper uses that contribute to the comic storytelling. Generally, the first big panel without borders is called a "splash," other first panel has borders.(...) Panel without borders is excellent for a shot that evokes freedom, hope, joy, or any unshackled intense feeling. It can also be used for a great panoramic space shot and for any extraordinary thing that is not bounded by space and time. Observe some kind of panels:



### 7 - REFLECTING ON THE LANGUAGE



Comics B and comic strips C and D bring some kind of noise imitation.

#### 1. Copy the noise representations from them and explain their meanings.

#### 2. Read the information from the box and learn about such elements:

### Onomatopoeia

The formation of words in imitation of sounds; a figure of speech in which the sound of a word is imitative of the sound of the thing which the word represents.

<http://thinkexist.com/dictionary/meaning/onomatopoeia/>

Look at some examples:

sheep = baa

kiss = smack

mouse = click

rooster = cockledoodledoo

duck = quack

telephone = ring ring

nose = after crying = sniff

knock at the door = knock knock

sleep = zzzzzz

dog = woof-woof



3. In pairs, watch the video “Onomatopoeia” <http://www.youtube.com/watch?v=q-BVwwKTjll> in order to learn more about onomatopoeia and talk to your friend about what you understood.

4. After watching the video, do the activities below.

a. Write down some onomatopoeias that you could see on the video and write their meaning.

b. Inside the panels you have drawn in exercise 15, write a short story using only onomatopoeias.

5. Look at the comic strips you and your classmates brought to class and copy some onomatopoeias you can find, giving their meaning.

## 8 - WORKING ON YOUR TEXT PRODUCTION



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>

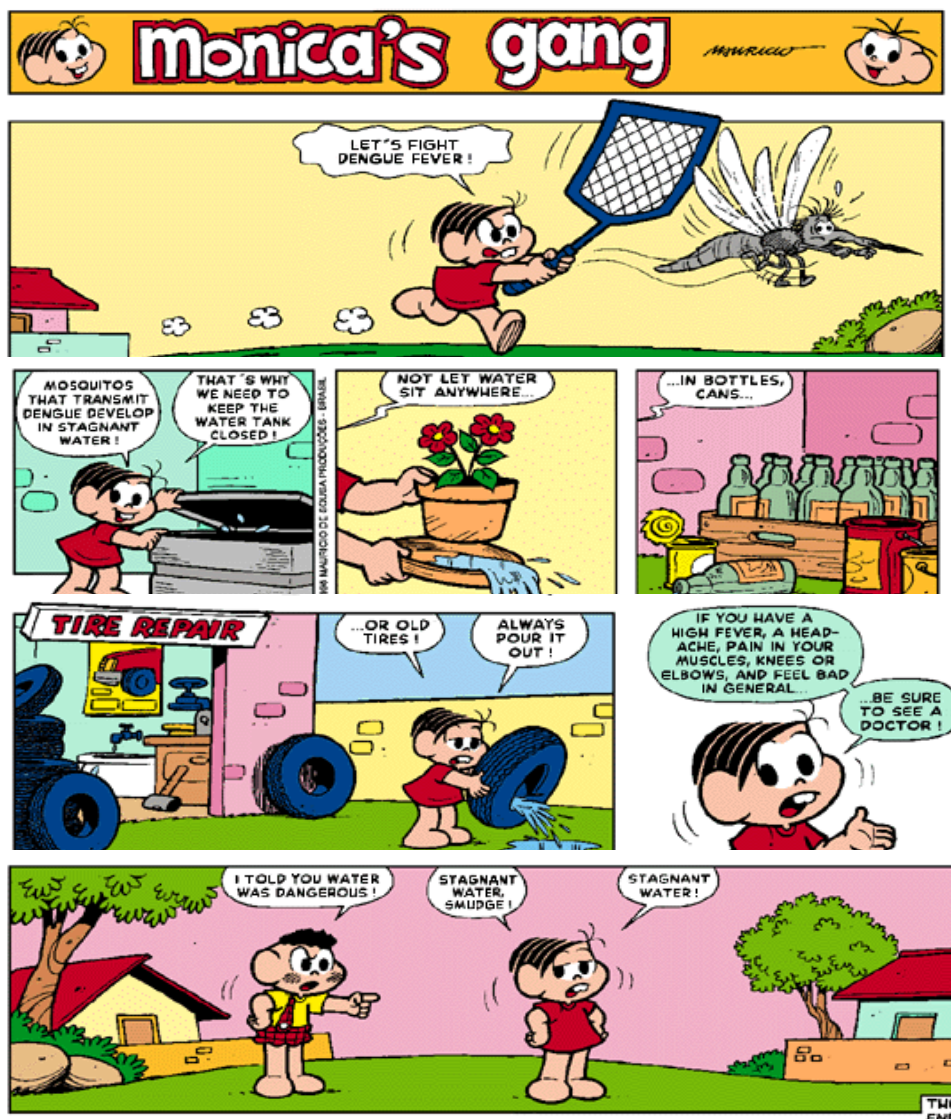
Remember to use the content we’ve learned until now: panels, onomatopoeia, balloons, images. Your text content will be free. Let your imagination free to create.

## 9 - REFLECTING ON THE CONTENT



1. Read Monica's gang comic below and find out the theme of the story.

## COMIC STRIP E



<http://www.monica.com.br/ingles/index.htm>

2. Mark the correct sentence(s) according to comics "E".

- ..... Dengue fever is the subject of this comic.
- ..... All kind of mosquitos are dangerous for our health.
- ..... Monica really wants to fight with a mosquito.
- ..... The theme of the text "E" is public health.

3. Reread comic strip A, and comics B and E and copy the alternative(s) that complete(s) the following sentences:

- a. Comic strip "A" and comics "B"...

- entertain the readers.
- are about social problems.
- expect a change in readers' behavior.

b. In comic “E” there is ...

- a social intention.
- only a funny objective.
- the intention of divulge a mobilization idea.

**4. What do you know about dengue fever?**

**5. Is there any kind of specific work in your town in order to prevent dengue fever?**

**6. Read the text from “Did you know” Box and answer questions a, b and c:**



**Did you know?  
Volunteer Work**

Work without pay? Yes! Volunteering may be one of the most valuable experiences of your life. It's a double win: your community or cause benefits from your work and you benefit from your experiences.

Volunteering is a great way to get **work experience!** You learn new skills by trying new jobs. Best of all, you will be taking action to promote what you think is important and probably be **helping someone else** along the way.

**What are some of the things a volunteer can do?**

- Coach a team, read to children, feed the hungry, do clean-up and repairs in the community, care for animals, protect the environment, plant trees, etc.

Adapted from: <http://www.youth.gc.ca/eng/topics/jobs/volunteer.shtml>

- a. Why do people volunteer?
- b. Who can volunteer?
- c. Have you ever been a volunteer? Explain.

**7. Read comic strip “F” and fill in the gaps according to its content and your knowledge about volunteering:**



<http://www.gocomics.com/wizardofid/2009/10/19/>

- a. A volunteer is someone who.....
- b. A slave is someone who .....
- c. The difference between both is .....



## 10 - WORKING ON YOUR TEXT PRODUCTION

Throughout this unit you have studied some texts of comics and comic strip. Now it is time to put the knowledge you acquired about these genres into practice. Do it by writing comics text. Your text will be written in a support called FLY. Look at an example of this support:



<http://www.pixelideias.blog>

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.

## 11 - FINDING OUT ABOUT COMMUNICATIVE CONTEXT

Let's continue our study ...

### 1. Discuss with your colleagues, in Portuguese or English:

- a. Besides comic strips and comics, do you know other texts that use words and pictures? Which one (s)?
- b. What can the possible purposes of texts like these be?
- c. Who can be interested in reading texts like these?
- d. What are these texts usually about?
- e. What are their supports?



## 2. Observe texts G and H and confirm your inferences.

### TEXT G

Marking the Day When Running Our Cars on Starving Children Became Law.



<http://transitionculture.org/2008/04/15/marking-the-day-when-running-our-cars-on-starving-children-became-law/>

### TEXT H



<http://www.seattlepi.com/dayart/20080427/cartoon20080427.gif>

## 12- REFLECTING ABOUT THE CONTEXT

### 1. Read the "Did you know" box and do the exercise below.



#### Did you know?

Previous to 2007, the mandates and incentives of the Energy Policy Act of 2005 accelerated ethanol production at an unprecedented rate. Under the renewable fuels standard, gasoline was mandated to contain 7.5 billion gallons of renewable fuel annually by 2012. It is expected that most of this requirement will be met with ethanol. The 2007 RFS requires 9 billion gallons of renewable fuels in 2008, increasing steadily to 15.2 billion gallons in 2012 and to 36 billion gallons in 2022. (...)

(...)Some day a president is going to pick up the crop report and they're going to say we're growing a lot of corn, or soybeans, and the first thing that will pop into the president's mind is that we are less dependent on foreign sources of energy. It makes sense to promote ethanol and biodiesel. President George W. Bush, upon signing the RFS into law, 2005

[http://www.seco.cpa.state.tx.us/re\\_ethanol\\_incentives.htm](http://www.seco.cpa.state.tx.us/re_ethanol_incentives.htm) access on 08/07/11

### 2. Based on the information from the box, answer the question:

- How are biofuels produced?
- How is the information from the box related to the political cartoons?
- Are you for or against the use of biofuels made of corn? Why?

3. Read the information about the sites, discuss the questions below with a friend and answer them on your notebook.

**Did you know?**

**Rob Hopkins** is the co-founder of Transition Town Totnes and of the Transition Network. He has many years experience in education, teaching permaculture and natural building(...).He publishes [www.transitionculture.org](http://www.transitionculture.org), recently voted 'the **4th best green blog** in the UK'.(...) He lives in Devon and is a **keen gardener**.

<http://transitionculture.org/about/>

**Did you know?**

Seattle Post-Intelligencer, on March 18, 2009, became the first major metro daily newspaper to go online-only. Its staff is a powerful local journalistic force that does a huge amount of original reporting on the news that matters: Coverage of public hearings, elections, city council meetings, and changes coming to local schools.

<http://www.seattlepi.com/facts/>

- Where are the political cartoon G and H published?
- What kind of sites are they?
- Who are they addressed to?
- Whom are these political cartoons directed to?
- We may infer the authors of these cartoons are against biofuels? Explain.

**13 - REFLECTING ABOUT THE GENRE**

1. Based on texts G and H, answer the questions:

- What genre do they belong to?
- How are they organized?

Cartoons can be brutal in their portrayals yet nowhere near as brutal as the facts.

*(Unknown author)*

2. Match the genre to its characteristics: (PC) political cartoon, (CS) comic strips or (B) for both:

- Verbal and non-verbal languages are used in it. \_\_\_\_\_
- The historical context helps the reader to understand it. \_\_\_\_\_
- The context makes no difference to understand it. \_\_\_\_\_
- Only one panel makes the text. \_\_\_\_\_
- A group of panels composes the text. \_\_\_\_\_
- Their content may entertain the readers. \_\_\_\_\_
- Their content can make people think about real situations. \_\_\_\_\_

**Do you know what a political cartoon is?**


Political cartoons condense political commentary into shorthand that includes both pictures and words. Through the use of humor, cartoonists take aim at politicians, policies or situations in a way that large audiences can enjoy.

PORTER, Ingrid & WEISS, Julie. *Analyzing Political Cartoons*. Available at <<http://www.docstoc.com/docs/25284619/Analyzing-Political-Cartoons>> access on 2011-07-07

**14 - REFLECTING ON THE CONTENT AND ON THE LANGUAGE****1. Reread texts G and H and answer these questions:**

- a. Who is starving?
- b. Who is well-fed?
- c. Who is suffering more because of the expansion of biofuel?
- e. What actions are possible to take in order to stop the inequities illustrated in both political cartoons?

**2. What helped you come to these conclusions?**

 When using a language, people make use of some expressions composed of two or more words that mean something other than the literal meanings of its individual words.

**3. In texts G and H there are two different idioms that were used. Read the Oxford Dictionary definitions for them and answer the questions.****Excuse me**

1. used to politely get attention, especially you do not know:

*Excuse me, is this the way to the station?*

2. used to politely ask to move so that you can get past them:

*Excuse me, could you let me through?*

4. used to disagree politely with:

*Excuse me, but I don't think that's true.*

5. used to politely tell that you are going to leave or talk to else:

*'Excuse me for a moment,' she said and left the room.*

6. used to say sorry for pushing or doing wrong:

*Oh excuse me, I didn't see you there.*

**I'm sorry**

1. used when you are apologizing for.  
*I'm sorry, I forgot.*

*I'm sorry. Have I taken the one you wanted?*  
*I'm sorry. I can't make it tomorrow.*

2. used for disagreeing with or politely saying 'no':

*I'm sorry, I don't agree.*

*I'm sorry, I'd rather you didn't go.*

3. used for introducing bad news:

*I'm sorry to have to tell you you've failed.*

*(Oxford Dictionary)*

- a. In which sense is the term "Excuse me" used in text G, according to the above explanation?

b. In which sense is the term “I’m sorry” used in text H, according to the above explanation?

4. Go back to the political cartoons, analyze the use of the word “this” and answer the questions:

a. What word can be replaced by the pronoun “this” in political cartoon G?

b. What does the word “this” refer to, in political cartoon H?

c. Why do you think the pronoun this is underlined in the cartoon H?



5. Read the text below and do the activities.

#### TEXT I



<http://www.fillmorehighalumni.com/files/volunteer-cartoon.jpg>

a. Copy the option that shows the theme of the comic strip I, on your notebook:

- \* National holidays
- \* Volunteering
- \* How to organize big holidays



The cartoonist wants to make you laugh but also wants to convey a social and political message.

b. What is the social message in this comic strip?

c. What makes the reader laugh?

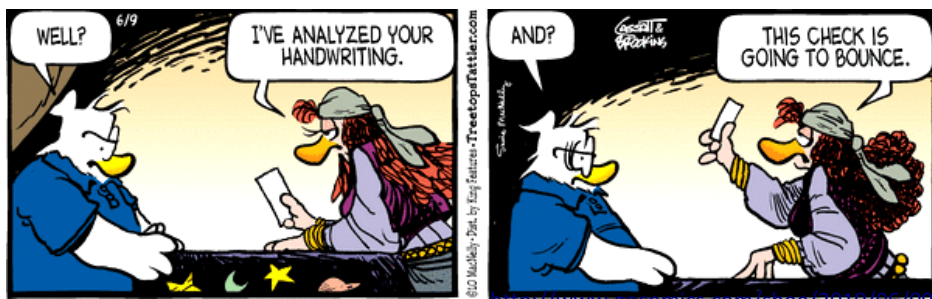
**IRONY:** The use of words to convey the opposite of their literal meaning. A statement or situation where the meaning is contradicted by the appearance or presentation of the idea.

<http://grammar.about.com/od/il/g/ironyterm.htm>

6. Now, based on previews exercises and on the explanation above, say that if there is irony in comic strip I.

7. Read the comic strip below and do the activity:

TEXT J



a. Which animal is replacing the human being in the picture?

**PERSONIFICATION:** A figure of speech in which an inanimate object or abstraction is endowed with human qualities or abilities.

[HTTP://GRAMMAR.ABOUT.COM/OD/PO/G/PERSONIFTERM.HTM](http://GRAMMAR.ABOUT.COM/OD/PO/G/PERSONIFTERM.HTM)

8. The text above is a political cartoon. Read it and discuss the theme of it with a friend.

TEXT K



<http://blogs.rockymountainnews.com/drew/archives/drew07113toon.gif>

9. Observe the visual elements of the political cartoon K and answer the questions.

- What does each man represent?
- The drawings of the two men are not realistic. In what ways are they exaggerated?
- Why did the cartoonist choose to distort them in that way?

d. Choose a known sports personality and try to draw his/her exaggerated face.

**10. Now, analyze the exaggeration in the cartoon K and answer the exercises a and b:**

**EXAGGERATION:** An extravagant statement; the use of exaggerated terms for the purpose of emphasis, heightened effect and drawings of character not realistic.

<http://www.thefreedictionary.com>

a. Do you think the player's proposal is exaggerated? Comment on it.

b. What is the criticism behind this cartoon?

**11. Read the definition of Figure of Speech and explain the importance of such use.**

#### FIGURE OF SPEECH

An expression that uses language in a nonliteral way, such as a metaphor or synecdoche, or in a structured or unusual way, such as a **metaphor**, an **exaggeration**, a **personification**, an **irony**, and more, or that employs sounds, such as alliteration or assonance, to achieve a rhetorical effect.

Adapted from <http://www.thefreedictionary.com/figure-of-speech> accessed 08/07/14



### 15 - WORKING ON YOUR FINAL TEXT PRODUCTION EVALUATION AND SELF-CHECK

1. In this last part of the unit, you are going to end your text production for your campaign. With your group, read the text you have produced before and use the checklist to analyze it:

	YES	NO	PARTIALLY
1. Are there interesting characters?			
2. Did you give names to your characters?			
3. Did you distribute the text inside the panels?			
4. Are there onomatopoeias?			
5. Did you use different kinds of balloons?			
6. Are there dialogues between the characters?			
7. Are there figures of speech: exaggeration, irony, personification?			
8. Is the theme about volunteering?			
9. Did you present a discussion of your school or neighborhood problem?			
10. In your text is there an invitation to an action against this problem?			
11. Are there images that illustrate the message of your text?			

2. At this stage, the pages have to be diagrammed, described the scenes and dialogues finally defined. Then, if there are any characteristics missing, it is time to rewrite your text in order to improve it.

Important: the texts produced will be distributed in your school and also in the community. **So, do a nice work!**

## 16 - CRITICAL THINKING

In this unit you studied about **comics, comic strips** and **editorial/political cartoons**, which are very common in society.


**Discuss with your colleagues (in Portuguese or English)**

1. In what sense can **comics, comic strips** and **editorial/political cartoons** be useful in society?
2. After studying the genres **comics, comic strips** and **editorial/political cartoons**, point out the most relevant aspects you learned about them.

## APÊNDICE B

### ATIVIDADES EXTRAS RECONHECIMENTO DE GÊNEROS

The New York Times - Janet Maslin



Marley and Me  
By: John Grogan  
Type of book: Autobiographical novel

Mr. Grogan knew the workings of Marley's mind. He makes that abundantly clear in *Marley and Me*, a very funny valentine to all those four-legged "big, dopey, playful galumphs that seemed to love life with a passion not often seen in this world." It's a book with intense but narrow appeal, strictly limited to anyone who has ever had, known or wanted a dog.

([http://www.bookbrowse.com/reviews/index.cfm/book\\_number/1719/marley-me](http://www.bookbrowse.com/reviews/index.cfm/book_number/1719/marley-me))

Text I

Text II



"About two years ago, I was in an abusive relationship. I was too scared to leave because he said he would kill me. I went to class, and there was a visitor from Project HART. She showed me what I could do in an abusive relationship, and I did it. I broke up with him and changed my (phone) number. Now I am smarter, healthier and happier because of your program.  
(Project HART Participant, female, age unknown)

(<http://67.199.8.44/Teenservices/TeenTestimonials.aspx>)

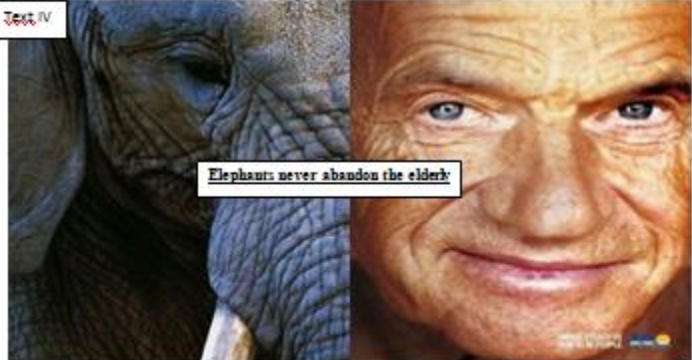
Text III



Against bad breath  
PEPSIMAX

(<http://unboundstate.blogspot.com.br/2010/12/23-funny-ads-print-pictures.html>)

Text IV



Elephants never abandon the elderly

(<http://www.graphicbuzz.net/2011/12/social-ad-campaign-animals-learn-to-be.html>) (Madri Zoo)

TEXT V



"You've gotta dance like there's nobody watching,  
Love like you'll never be hurt,  
Sing like there's nobody listening,  
And live like it's heaven on earth."  
—William W. Purkev



"A woman is like a tea bag; you never know how strong it is until it's in hot water."  
—Eleanor Roosevelt

<http://www.acecredit.com/bwofa/>




By giving people the power to share, we're making the world more transparent.  
The question isn't 'What do we want to know about people?' It's 'What do people want to tell about themselves'.

(Mark Elliot Zuckerberg)

<http://www.amaacnathunt.com>

TEXT VI

**HAGAR – THE HORRIBLE**



<http://comic.gamaff.de/daily/04-2008-03-20.html>

**Peanuts**



<http://comic.gawell.de/daily/04-2008-03-20.html>

**GARFIELD**



<http://comic.gawell.de/daily/04-2008-03-20.html>

TEXT VII


**The Effects of Technology on Teens**

By [igael](#), houston, TX

(...)The Internet and iPod affect today's youth in positive ways; however, when not used in moderation, can become negative influences. Modern technologies are positive by providing simple communication, unifying diversities, and deepening the experiences of the world through music. Those same technological advancements can become highly addictive, and like all addictions, have negative consequences. Teens who are constantly engaged in using technologies become so addicted that they spend less time with loved ones, and feel lonely and depressed. Technological addiction is leading to a more isolated generation, overly dependent on technology. Modern technological advances, particularly the Internet and iPod, have many positive effects on today's youth, yet if overused can lead to addiction, which consequently produces negative influences and over obsession. Although technology can be profitable, it must be used in moderation, as not to damage the social ability of today's youth.

[http://www.tcmink.com/hot\\_topics/all/article/161989/The-Effects-of-Technology-on-Teens/](http://www.tcmink.com/hot_topics/all/article/161989/The-Effects-of-Technology-on-Teens/)

TEXT VIII




**Does Death Exist? New Theory Says 'No'**

Many of us fear death. We believe in death because we have been told we will die. We associate ourselves with the body, and we know that bodies die. But a new scientific theory suggests that death is not the terminal event we think.

One well-known aspect of quantum physics is that certain observations cannot be predicted absolutely. Instead, there is a range of possible observations each with a different probability. One mainstream explanation, the "many-worlds" interpretation, states that each of these possible observations corresponds to a different universe (the "multiverse"). A new scientific theory – called *biocentrism* – refines these ideas. There are an infinite number of universes, and everything that could possibly happen occurs in some universe. Death does not exist in any real sense in these scenarios. All possible universes exist simultaneously, regardless of what happens in any of them. Although individual bodies are destined to self-destruct, the alive feeling – the "Who am I?" – is just a 20-watt fountain of energy operating in the brain. But this energy doesn't go away at death. One of the surest axioms of science is that energy never dies; it can neither be created nor destroyed. But does this energy transcend from one world to the other? (...)

([www.livescience.com](http://www.livescience.com))

 **TEXT 0X**

**Mark Elliot Zuckerberg** (born May 14, 1984) is an American computer programmer and Internet entrepreneur. He is best known as one of five co-founders of the social networking site Facebook. **Zuckerberg** is the chairman and chief executive of Facebook, Inc. Born and raised in New York state, **Zuckerberg** took up writing software programs as a hobby in middle school, beginning with BASIC, with help from his father and a tutor (who called him a "prodigy"). In high school, he excelled in classic literature and fencing while studying at Phillips Exeter Academy.

**Zuckerberg** later attended Harvard University, majoring in computer science and psychology. In his sophomore year, he wrote a program called **Facemash**, as a "fun" project, letting students on the college's network vote on other students' photo attractiveness. It was shut down within days, but would become a template for his writing **Facebook**, a program he launched from his dormitory room. By 2007, **Zuckerberg** was a billionaire at the age of 23. By 2010, Facebook had an estimated 500 million users worldwide.<sup>1</sup>

Since 2010, **Zuckerberg** has been named among the 100 wealthiest and most influential people in the world by *Time* magazine's Person of the Year. In 2010 a fictionalized account of **Zuckerberg** creating Facebook while in college and its later start-up phase was made into a movie dramatization, *The Social Network*.

([http://en.wikipedia.org/wiki/Mark\\_Zuckerberg](http://en.wikipedia.org/wiki/Mark_Zuckerberg))

**Text X**


**Wired.com: What is your vision for Facebook?**

**Mark Zuckerberg:** When I started Facebook from my dorm room in 2004, the idea that my roommates and I talked about all the time was a world that was more open. We believed that people being able to share the information they wanted and having access to the information they wanted is just a better world. People can connect better with the people around them, understand more of what's going on with the people around them, and understand more in general. Also, openness fundamentally affects a lot of the core institutions in society — the media, the economy, how people relate to the government and just their leadership. We thought that stuff was really interesting to pursue.(...)

**Wired.com: How do you envision what you're doing today enabling other companies and Facebook to make money?**

**Zuckerberg:** Openness and transparency affects how people and businesses relate to each other. So it used to be the case where only really big companies could do advertising on the web, and then Google came along. And they made it so anyone can do basic direct response advertising. Now they have millions of advertisers.

By Fred VogelsteinEmail, 06/29/09, 3:29 PM  
<http://www.wired.com/business/2009/06/mark-zuckerberg-speaks/>



On a fall night in 2003, Harvard undergrad and computer programming genius **Mark Zuckerberg** sits down at his computer and heatedly begins working on a new idea. In a fury of blogging and programming, what begins in his dorm room soon becomes a global social network and a revolution in communication. A mere six years and 500 million friends later, **Mark Zuckerberg** is the youngest billionaire in history... but for this entrepreneur, success leads to both personal and legal complications.

Based on the book "The Accidental Billionaires" by Ben Mezrich.

<http://www.tribute.ca/movies/the-social-network/21603/>

**Text XI**

GÊNERO TEXTUAL

SINOPSE  
(SYNOPSIS)

GÊNERO TEXTUAL

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO  
(ADVERTISEMENT)

GÊNERO TEXTUAL

CRÍTICA LITERÁRIA  
(BOOK REVIEW)

GÊNERO TEXTUAL

ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA  
(SCIENTIFIC ARTICLE)

GÊNERO TEXTUAL

ARTIGO DE OPINIÃO  
(OPINION ARTICLE)

GÊNERO TEXTUAL

CITAÇÕES  
(QUOTES)

GÊNERO TEXTUAL

TIRINHA  
(COMIC STRIP)

GÊNERO TEXTUAL

TESTIMONIAL  
(DEPOIMENTO)

GÊNERO TEXTUAL

ANÚNCIO INSTITUCIONAL  
(INSTITUTIONAL ADVERTISEMENT)

GÊNERO TEXTUAL

BIOGRAFIA  
(BIOGRAPHY)

GÊNERO TEXTUAL


ENTREVISTA  
(INTERVIEW)

APÊNDICE C

ATIVIDADES EXTRAS

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.)**

What 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](#)

3. Veja agora os dois textos abaixo e circule quais palavras significam "asilo"

A)



B)



4. Veja as definições e os exemplos dados para a palavra MATTER e diga se elas significam notícia de jornal:

**matter**  OUÇA: US UK /'mætər/

definição em inglês | em espanhol | English synonyms | em contexto | imagens

WordReference English-Portuguese Dictionary © 2012:

**Traduções principais/Principal Translations**

<b>matter</b> <i>n</i> (physics) <b>física</b>	<b>matéria</b> <i>sf</i>
The carbon matter combines with oxygen. A matéria do carbono combina com a do oxigênio.	
<b>matter</b> <i>n</i> (concern)	<b>questão</b> <i>sf</i> <b>negócio</b> <i>sm</i>
Congress needs to deal with the matter of illegal immigration soon. O Congresso precisa lidar com a questão da imigração ilegal logo.	
<b>matter</b> <i>n</i> (subject)	<b>assunto</b> <i>sm</i> <b>tópico</b> <i>sm</i>
I really don't want to talk about that matter at the moment. Eu realmente não quero falar sobre este assunto agora.	
<b>matter</b> <i>n</i> (difficulty) <b>dificuldade</b>	<b>problema</b> <i>sm</i>
What's the matter? Do you need some help? Qual é o problema? Você precisa de ajuda?	
<b>matter</b> <i>n</i> (difficulty with sthg) <b>dificuldade com algo</b>	<b>problema</b> <i>sm</i>
What's the matter with your suitcase? Is the handle broken? Qual é o problema com a sua mala? A alça está quebrada?	

5. Leia os dois textos abaixo e circule as palavras que significam "notícia" e "jornal"

Sinopse: Tendo como guia uma **matéria turística de um jornal de bairro**, duas operárias da periferia de São Paulo empreendem uma viagem ao mais próximo balneário de águas termais [↳ curtacinema.com.br](http://curtacinema.com.br)

Sinopse: Using **an article on tourism from a neighborhood newspaper as their guide**, two factory working women from the outskirts of São Paulo take off on a trip to the nearest hot springs. [↳ curtacinema.com.br](http://curtacinema.com.br)

A questão poderia ter passado despercebida se não fosse pela **matéria publicada pelo jornal italiano L'Unità em 14 de fevereiro**. [↳ infosurhoy.com](http://infosurhoy.com)

The **matter** might have gone unnoticed had it not been for a report published in the Italian **newspaper L'Unità on 14 February**. [↳ infosurhoy.com](http://infosurhoy.com)

#### SINÔNIMOS

**Sinônimos (inglês) para "newspaper":**

[paper](#) · [newspaper publisher](#) · [newsprint](#)

6) Agora, volte à frase dada no quadro 1 e reescreva corrigindo o que for necessário:

## 7. School Rooms and Places (14 Words)

### Missing Vowels Game

#### About This Game

- The vowels (a, e, i, o, u) have been removed from these words.
- Try to guess what each word is.

#### The Game

- c \_ f \_ t \_ r \_ \_
- \_ f \_ c \_
- p r \_ n c \_ p \_ l ' s \_ r \_ \_ m
- b \_ s \_ b \_ l l \_ f \_ \_ l d
- s w \_ m \_ n g \_ p \_ \_ l
- l \_ c k \_ r \_ r \_ \_ m
- c l \_ s \_ r \_ \_ m
- p l \_ y g r \_ \_ n d
- l \_ b r \_ r y
- t \_ \_ c h \_ r ' s \_ r \_ \_ m
- g y m
- s \_ c c \_ r \_ f \_ \_ l d
- b \_ t h r \_ \_ m
- l \_ b

8. Leia as frases abaixo, que apresentam o verbo **to pass**:

### to pass {verbo}

<p>❶ <b>to pass</b> [passed passed] {v} (também: to happen, to elapse, to lapse) And I am talking about the fact, ladies and gentlemen, that only 23 months have passed.</p>	<p><b>decorrer</b> {v} Estou a falar, Senhoras e Senhores Deputados, de que decorreram unicamente 23 meses.</p>
<p>❷ <b>to pass</b> [passed passed] {v} (também: to hand, to cross, to go beyond, to spread) "It was enough to <b>pass</b> but it wasn't ideal, something we were already expecting.</p>	<p><b>passar</b> [passado passando] {v} "Foi suficiente para poder <b>passar</b> mas não foi o ideal, o que se estava à espera.</p>
<p>❸ <b>to pass</b> [passed passed] {v} [educ.] You are not doing that if you want to <b>pass</b> another Implementing Measure.</p>	<p><b>aprovar</b> [aprovado aprovando] {v} [educ.] Ao tencionarem <b>aprovar</b> outra medida de implementação não estarão a fazê-lo.</p>

9. Now, read the sentence below and correct it, if necessary:

**LET'S PASS IN THE HALLS OF THE SCHOOL.** (Vamos passar nas salas da escola)

10. Leia as informações sobre a organização escolar no Brasil e nos EUA:

			
<p>Selo do departamento de educação dos Estados Unidos</p>			
<p><b>Responsável</b></p>		<p><b>Responsável</b></p>	<p>Departamento de Educação</p>
<p><b>Recursos nacionais para educação</b></p>	<p>5% do PIB (2009)</p>	<p><b>Recursos nacionais para educação</b></p>	<p>US\$ 972 bilhões (2006)</p>
<p><b>Língua oficial</b></p>	<p>Português</p>	<p><b>Língua oficial</b></p>	<p>Inglês</p>
<p><b>Estrutura</b></p>	<p>Educação infantil (4-5) Ensino fundamental (6-14) Ensino médio (15-17) Ensino superior (18+)</p>	<p><b>Alfabetização (2007)</b></p>	<p>99%</p>
<p><b>Alfabetização (2007)</b></p>	<p>90%</p>	<p><b>Índice de educação (2013)</b></p>	<p>0.891 (67º no mundo)</p>
<p><b>PISA</b></p>		<p><b>PISA</b></p>	
<p>Leitura</p>		<p>Leitura</p>	
<p>Matemática</p>		<p>Matemática</p>	
<p>Ciência</p>		<p>Ciência</p>	
<p><b>Diplomas</b></p>		<p><b>Estudantes</b></p>	<p>76,6 milhões</p>
<p>• Educação secundária</p>		<p>• Primário</p>	<p>37,9 milhões *</p>
<p>• Educação superior</p>		<p>• Secundário</p>	<p>16,4 milhões</p>
		<p>• Superior</p>	<p>17,5 milhões</p>

OBS.: PIB do Brasil em 2006 – 2,370 trilhões = .....

## Grau curricular [e]

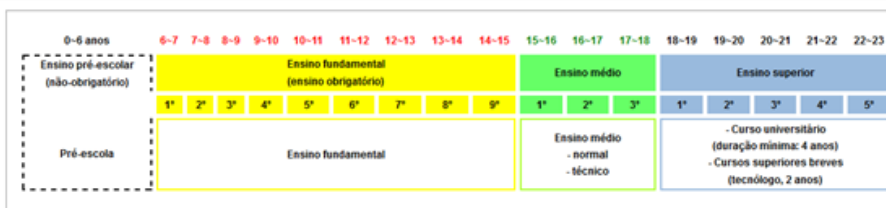
Nível	Idade
<b>Preschool</b>	
Pre-Kindergarten	4-5
Kindergarten	5-6
<b>Elementary School</b>	
1st grade	6-7
2nd grade	7-8
3rd grade	8-9
4th grade	9-10
5th grade	10-11
<b>Middle School</b>	
6th grade	11-12
7th grade	12-13
8th grade	13-14
<b>High School</b>	
9th grade	14-15
10th grade	15-16
11th grade	16-17
12th grade	17-18

## Estrutura do sistema educativo universitário

Ao terminar o secundário (décimo segundo nível) os estudantes norte-americanos podem entrar para o "College" ou para a Universidade. Os estudos universitários ou de "College" permitem obter o título de Bacharel "Bachelor's Degree". O título de Bacharel é conhecido como educação sub-graduada ("Undergraduate"). Os estudos posteriores a esse título são conhecidos como educação pós-graduada ou graduada ("Postgraduate").

**Universidade.** A universidade consiste em vários centros semi-independentes, incluindo um ou mais "Colleges" que oferecem programas graduados em campos específicos: Química, História, Literatura, etc. Deste modo, a universidade concede ambos os títulos; o de Bacharel ("Bachelor") e o de Graduado ("Master"). A universidade oferece programas para pós-graduações em Artes, Ciências, Direito, Engenharia e outros.

## Organização e estrutura [editar]



11. Como se escreve, em Inglês, a frase abaixo?

**Nós, alunos do Colégio Coronel, estamos fazendo um trabalho voluntário para ajudar o asilo que está enfrentando dificuldades.**

## 12 [FALSE FRIENDS] O QUE SIGNIFICA "FANTASY" EM INGLÊS?

Você já deve ter percebido que a palavra "fantasy" parece muito com o vocábulo português "fantasia", mas essa palavra não tem o mesmo significado.



ESCREVA EM INGLÊS: **NÓS VAMOS TER QUE USAR FANTASIA?**

### Outros falsos amigos (FALSE FRIENDS/FALSE COGNATES)

Você disse...	Actually (adv) – na verdade ..., o fato é que ...	Atualmente – nowadays, today
	Attend (v) – assistir, participar de	Atender – to help; to answer; to see, to examine
	Beef (n) – carne de gado	Bife – steak
	Collar (n) – gola, colarinho, coleira	Colar – necklace
	Costume (n) – fantasia (roupa)	Costume – custom, habit
	Data (n) – dados (números, informações)	Date – date
	Expert (n) – especialista, perito	Experto – smart, clever
	Fabrics (n) – tecido	Fábrica – plant, factory
	Grip (v) – agarrar firme	Gripe – cold, flu, influenza
	Hazard (n,v) – risco, arriscar	Azur – bad luck
	Idiom (n) – expressão idiomática, linguajar	Idioma – language
	Intend (v) – pretender, ter intenção	Entender – understand
	Large (adj) – grande, espaçoso	Large – wide
	Legend (n) – lenda	Legenda – subtitle
	Lunch (n) – almoço	Lanche – snack
	Mayor (n) – prefeito	Maior – bigger
	Notice (v) – notar, perceber-se; aviso,	Notícia – news
	Novel (n) – romance	Novela – soap opera
	Office (n) – escritório	Oficial – official
	Parents (n) – pais	Parentes – relatives
	Particular (adj) – específica, exato	Particular – personal, private
Pretend (v) – fingir	Pretender – to intend, to plan	
Push (v) – empurrar	Puxar – to pull	
Senior (n) – idoso	Senhor – gentleman, sir	
Tax (n) – imposto	Taxa – rate, fee	
Vegetables (n) – verduras, legumes	Vegetais – plants	



APÊNDICE D  
ATIVIDADES EXTRAS  
INTERJEIÇÃO

1. Observe as duas frases abaixo e diga se elas têm o mesmo significado.

(I) Our idea is excellent!     X     (II) Wow! Excellent idea!

a) Qual frase está simplesmente relatando um fato?

b) Qual frase exprime um sentimento? Que sentimento é expresso nessa frase? Que palavra é responsável por indicar esse sentimento?

c) O que a palavra OUR indica na frase I?

2. Read:

#### INTERJECTIONS

As interjeições são palavras invariáveis que exprimem estados emocionais, ou mais abrangente, sensações e estados de espírito; ou até mesmo servem como auxiliadoras expressivas para o interlocutor, já que, lhe permitem a adoção de um comportamento que pode dispensar estruturas linguísticas mais elaboradas.

#### INTERJEIÇÕES (REAÇÕES ESPONTÂNEAS DE LINGUAGEM)

Ah... bom, aí já é diferente... - Oh! That's different. (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! I hat's really bad news. (dismay, bad surprise)

Iii, aí vem tua mãe. - Uh-oh, here comes your Mom. (alarm, dismay, concern, or realization of a small difficulty)

Opá! 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)

Isa 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)

APÊNDICE E  
ATIVIDADES EXTRAS  
ADJETIVOS

## old/nice/interesting etc.

adjective + noun (nice day / blue eyes etc.)

adjective + noun

It's a **nice** day today.  
 Laura has got **brown** eyes.  
 There's a very **old** bridge in this village.  
 Do you like **Italian** food?  
 I don't speak any **foreign** languages.  
 There are some **beautiful yellow** flowers in the garden.

The adjective is *before* the noun:

- They live in a **modern house**. (*not* a house modern)
- Have you met any **famous people**? (*not* people famous)

The ending of an adjective is always the same:

a **different place**    **different places** (*not* differents)

be (am/is/was etc.) + adjective

- The weather **is nice** today.
- These flowers **are** very **beautiful**.
- Are you cold**? Shall I close the window?
- I'm **hungry**. Can I have something to eat?
- The film **wasn't** very **good**. It **was boring**.
- Please **be quiet**. I'm reading.



look/feel/smell/taste/sound + adjective



- 'You **look** tired.'    'Yes, I **feel** tired.'
- Gary told me about his new job. It **sounds** very interesting.
- I'm not going to eat this fish. It doesn't **smell** good.

Compare:

He	is	
feels	tired.	
looks		

They	are	
look	happy.	
sound		

It	is	
smells	good.	
tastes		

## 01 Put the words in the right order.

- (new / live in / house / they / a)
- (like / jacket / I / that / green)
- (music / like / do / classical / you?)
- (had / wonderful / a / I / holiday)
- (went to / restaurant / a / Japanese / we)

They live in a new house.

I \_\_\_\_\_  
Do \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 02 The words in the box are adjectives (black/foreign etc.) or nouns (air/job etc.). Use an adjective and a noun to complete each sentence.

air	clouds	foreign	holiday	job	languages	sharp
black	dangerous	fresh	hot	knife	long	water

- Do you speak any foreign languages ?
- Look at those \_\_\_\_\_ . It's going to rain.
- Sue works very hard, and she's very tired. She needs a \_\_\_\_\_ .
- I would like to have a shower, but there's no \_\_\_\_\_ .
- Can you open the window? We need some \_\_\_\_\_ .
- I need a \_\_\_\_\_ to cut these onions.
- Fire-fighting is a \_\_\_\_\_ .

## 03 Write sentences for the pictures. Choose from the boxes.

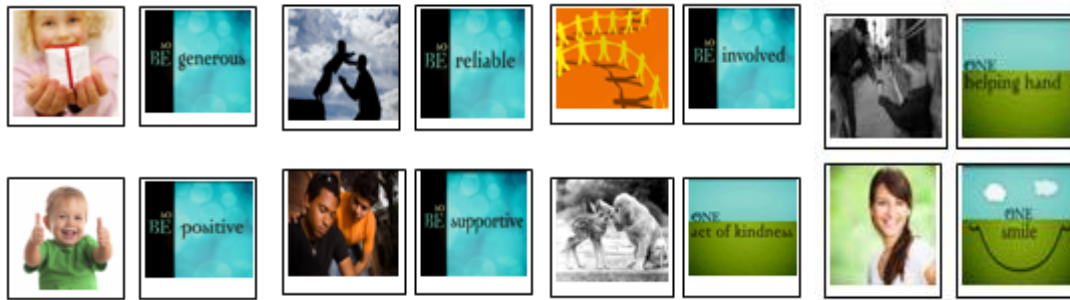
feel(s)	look(s)	sound(s)	+	happy	ill	nice
look(s)	smell(s)	taste(s)		horrible	new	surprised



## 04 A and B don't agree. Complete B's sentences. Use feel/look etc.

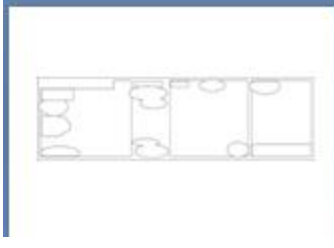
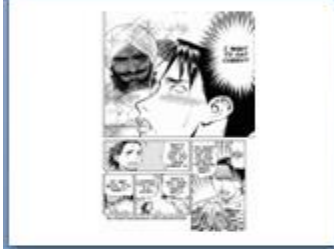
- |   |  |
|---|--|
| <p><b>A</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>You look tired.</li> <li>This is a new coat.</li> <li>I'm American.</li> <li>You look cold.</li> <li>These bags are heavy.</li> <li>That soup looks good.</li> </ol> | <p><b>B</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Do I? I <u>don't feel tired</u>.</li> <li>Is it? It doesn't _____ . (feel)</li> <li>Are you? You _____ . (look)</li> <li>Do I? I _____ . (sound)</li> <li>Are they? They _____ . (feel)</li> <li>Maybe, but it _____ . (look)</li> <li>_____ . (taste)</li> </ol> |
|---|--|

APÊNDICE F  
ATIVIDADES EXTRAS  
TEMA VOLUNTARIADO



APÊNDICE G  
ATIVIDADES EXTRAS  
PAINÉIS

# PANELS



APÊNDICE H  
ATIVIDADES EXTRAS  
ONOMATOPÉIAS



# ONOMATOPOEIA



**BZZZZ!**



**CRACK!**



**MOOOO!**



**ROOF!**



**QUACK!**



**WOOSH!**



**DRIPI!**



**DING DING!**



**SLURRP!**



**WAAAAH!**



**WOO WOO WOO!**



**SWISH!**



**Z-Z-Z-Z-Z-Z!**



**SPLOSH!**



**BOING!**



**BOOM!**



**KERPLUNK!**



**KSSSHH!**



**TOOMMMM!**



**SPLASH!**



**CRRUUNCH!**



**CRACKLE!**



**RRRRRR!**



**BOINK!**



**SQUISH!**



**AAAAAH!**



**BZZZZZ!**



**SWOOOSH!**



**BAM!**



**RING!**

APÊNDICE I  
LISTA DE CONSTATAÇÃO  
PRODUÇÃO INICIAL

## EVALUATIVE ACTIVITY

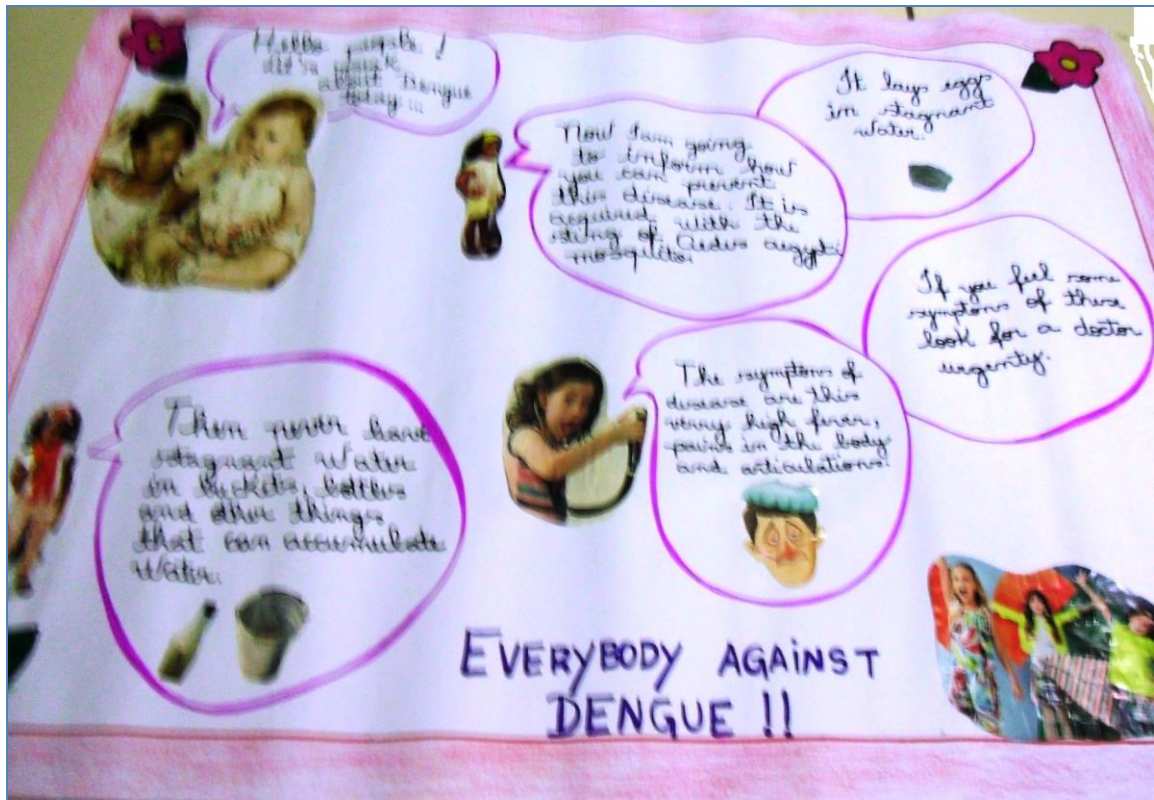
	TEXT 1	TEXT 2	TEXT 3
1. Are there characters?			
2. Do the same characters appear throughout the story?			
3. Did the authors give names to the characters?			
4. Is the text distributed inside the panels?			
5. Are there onomatopoeias?			
6. Are there different kinds of balloons?			
7. Are there dialogues between the characters?			
8. Is there a narrative sequence?			
9. Is the theme about volunteering?			
10. Which problem is discussed?			
11. What is the volunteering action presented in the text?			
12. Did the authors use images according to the theme?			
13. Is there a title?			
14. Is there the voice of a narrator? (caption balloon)			

NAME: ..... DATE: ...../...../.....

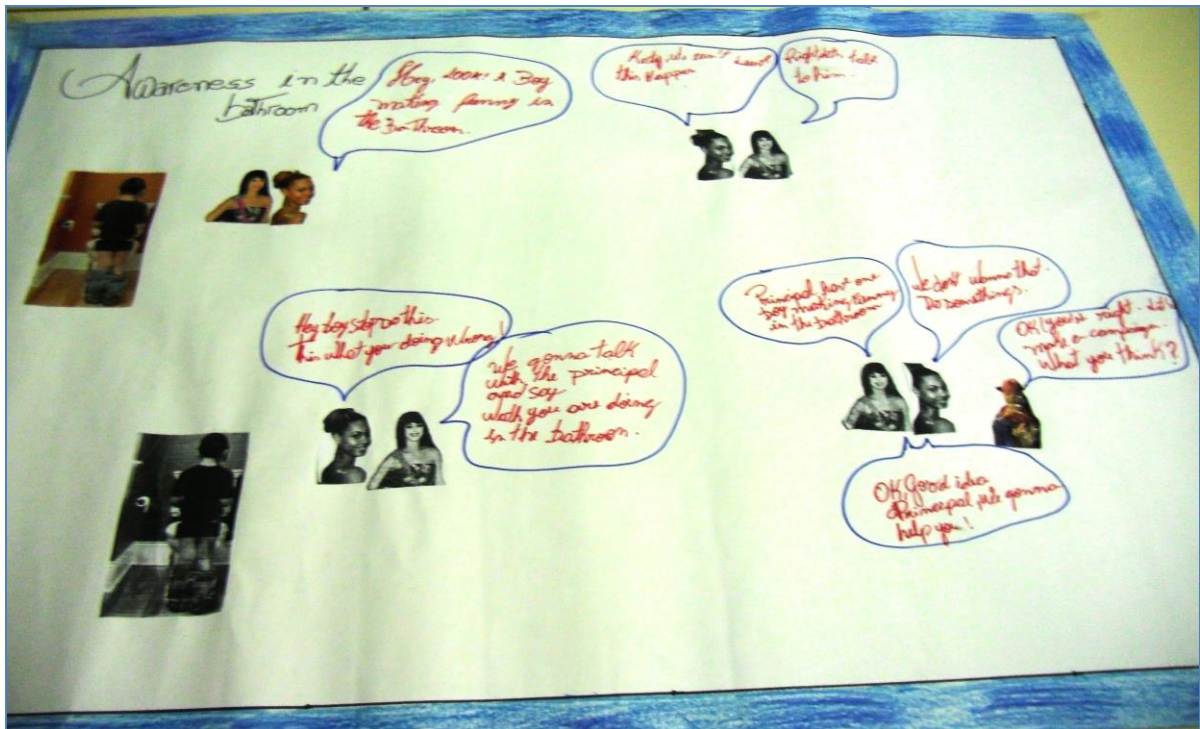
## ANEXOS

ANEXO A  
PRODUÇÕES INICIAIS

Produção Inicial de G, L, V, M, e T

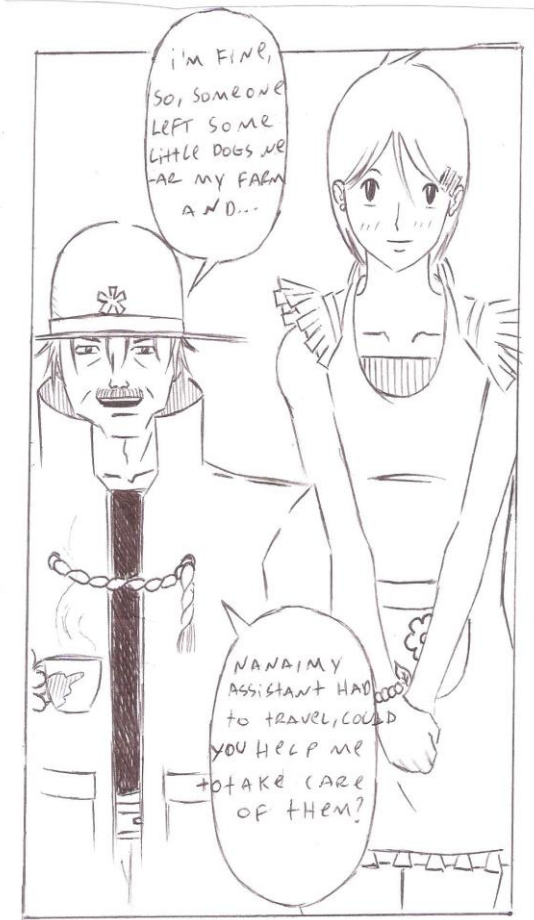


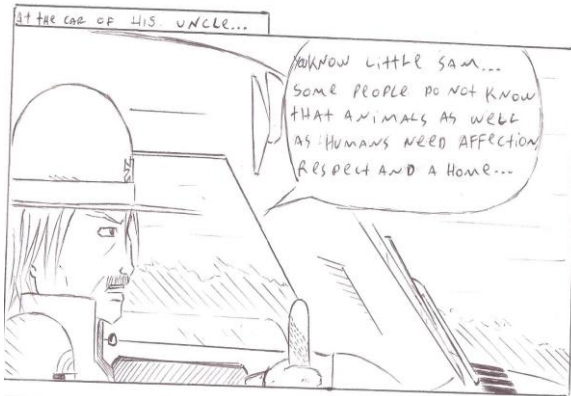
Produção Inicial de L,B,M,F













DO YOU WANT HELP?  
KEEP BEING THE GOOD PERSON THAT YOU ARE TODAY SAM!  
THE WORLD NEEDS MORE PEOPLE LIKE YOU...

**YOU CAN HELP!**

- ▶ ADOPT A PET - ADOPTION IS THE ACTION OF LOVE AND RESPONSIBILITY
- ▶ BECOME A VOLUNTEER - IT IS AN ACTIVITY THAT BRINGS A SENSE OF ACCOMPLISHMENT TOO RISK FOR THE EXCESSES, FOCUS YOUR ENERGY TO GOOD!
- ▶ BE FOSTER CARE - YOUR HOUSE MAY BE TEMPORARILY UNTIL IS ADOPTED
- ▶ HELP SPREAD - TO SEARCH A PERMANENT HOME FOR THE ANIMALS.
- ▶ DONATIONS - MAKE DONATIONS FOR THE ONG'S, YOU WILL HELP SO MUCH!

“  
 TODO ANIMAL INDEPENDENTE  
 -MENTE DO SEU SEXO É  
 COMPLEMENTO DA VIDA  
 HUMANA. TODO SER HU-  
 MANO PENSARIA EXPRESSIM-  
 -ENTAR AMAR UM ANIM-  
 -AL ZINHO, SO ASSIM  
 ENTENDERIA O QUE É AMOR.  
 TODO SER VIVO É UMA  
 MANIFESTAÇÃO DA NATUREZA  
 E A NATUREZA É UMA  
 MANIFESTAÇÃO DA VIDA!”  
 - Altair PEREIRA


IGOR SILVA  
 GABRIEL LECHENCO

ANEXO C

1ª PRODUÇÃO  
VERSÕES 1 E 2

## 1ª e 2ª VERSÕES

G, L, V

 Personagens: Gabi, Lua, Valdis

Lua: Oi galera, tudo bom?

Gabi: Oi tudo sim e com vocês?

Valdis: Oi, eu to bem e você?

Lua: Eu também!

Valdis: E aí galera, vocês estão sabendo da campanha que está tendo para arrecadar alimentos para o asilo?

Gabi: Não, como está sendo?

Lua: Está sim, já comprei os alimentos para ajudar.


Valdis: Então os asilos está passando necessidades e nos do CELEM estamos recolhendo alimentos para ajudar. Você quer ajudar Gabi?

Gabi: Claro sim!

Valdis e Lua: Eba!!!!

Valdis: Então está combinado quinta recolhe uns os alimentos!

TODOS: Ajudem uns e o resto halloween solidão

 Dias Depois...

V = E aí Gabi, você vai comigo e com a sua recolher os alimentos?

G = Vou sim que horas vai ser?

L = A partir da 7:00.



*Girls*



~~Valdineia Gabi Ruth~~  
 G: BLZ passe na sua casa 7:00  
 L: OK

7:00 → Todos chegam no Colégio.

~~Os @~~ Valdineia para minha casa e diz:  
 "lá essa noite nos do Colégio estamos  
 fazendo um Galão Solidário. Será  
 poderia doar um quilo de alimento?"

Muita gente ajudou e semana que  
 vem vamos levar ao azilo.

★ Todos: Cyde, pois hoje vc não precisa  
 mais um dia ~~para~~ precisar."

Ayudando I asilo!!!

(2)

monica's journal

- ~~I~~ Pua: Hi guys, all good?  
 G= Hi, yes and everything with you?  
 V= Hi, I'm fine and you?  
 L= I also  
 V= and oh guys, hell are you aware of the campaign is having a collection of food for asylum?  
 G= not like this thing?  
 L= I'm so, but is this?  
 V= then asylum is passing needs and the team are collecting food to help, who wants to help you Gabr?  
 G= want yes  
 V & L= wow  
 V= is then combined fifth collect food.  
 T= help! this is our balloutem solidarity

Days After ...

- V= Gab and there, you will me and the moon gather food?  
 G= I yes, with time will it be?  
 L= from 19 hours  
 G= beauty, while at home the 19 hours

• L = OK.

• 39 hours → all arrive at school.

• 22 kids up to a house and says:  
 • hello, good evening, in the school  
 • we are doing a Ballot in Spanish  
 • situ, you could donate a food  
 • for asylum?

• many people helped and next  
 week we'll take asylum

• TOPAS: "help, because today you do  
 not need, but might need help  
 the next

1ª e 2ª VERSÕES  
I, G

1ª  
Versão

1

[Faint handwritten notes on lined paper, including the word "partes" and other illegible text]

- Fui uma aluna rebelde e ante a má conduta, por falta de respeito.

- Mas porquê? Não havia coisa de fazer a não ser?

- Já tinha pensado para não ir à escola e os alunos só ir à sinagoga. Já havia pensado fazer uma arrecadação de alimentos.

- Que ótima ideia!

Logo depois disso, quando os alunos foram trazer os alimentos para a escola. Foi quando a professora fez outra ideia.

- Como a ideia era muito boa, decidimos não só arrecadar alimentos mas também fazer uma festa.

Logo antes de ir da escola para discutir a sua ideia, ela acabou de sair com as crianças da escola.

A arrecadação de alimentos foi muito bem sucedida e depois de alguns dias já estávamos prontos para entregar os alimentos.

James  
2

2

LUCY, A TEACHER OF ENGLISH IS A WOMAN VERY DEDICATED AND KIND.

LUCY WAKE UP AND PICK UP THE NEWSPAPER THAT HE READS EVERY MORNING WHILE HE HAVING COFFEE WHEN SHE SA SAW NEWS "THE RESTING PLACE IS GOING THROUGH

DIFFICULTIES, MISSING FOOD FOR THE POORLY, IF ANYONE CAN HELP WITH DONATIONS, WE APPRECIATE."

LUCY THOUGHT HER NOTICE ALL MORNING, WHEN SHE HAD A EPIPHANY, THEN SHE WENT TO THE PRINCIPAL OF THE SCHOOL.

LUCY - GOOD MORNING! DID YOU READ THE NEWS TODAY?

PRINCIPAL - NO, WHY?

LUCY - THERE WAS A COLUMN ABOUT THE RESTING PLACE IN BAD CONDITIONS DUE THE LACK OF FOOD.

PRINCIPAL - THAT SAD, WE COULD HELP IN SOME WAY?

LUCY - YES, IF WE INFORM THE STUDENTS ABOUT THE SITUATION? MAYBE WE CAN MAKE A COLLECT OF FOOD.

PRINCIPAL - YES! AWESOME IDEA!

IN THE NEXT WEEKS THE STUDENTS WERE BRINGING FOOD TO SCHOOL THATS WHEN THE TEACHER LUCY HAD ANOTHER IDEA.

(THINKING) LUCY - WITH THE HALLOWEEN COMING UP WE COULD GO OUT TO COLLECT FOOD IN THE NEIGHBORHOOD, WE COULD DO THIS

WITH COSTUMES...

THE OTHER DAY G.H.C TOLD TO PRINCIPAL  
HIS IDEA...

PRINCIPAL - YES, WE CAN!

LUCY - ^ ^  
U

THE COLLECTION WAS A SUCCESS! SOME  
DAYS LATER THE STUDENTS WERE IN THE  
RESTING PLACE PERSONALLY TO DELIVER THE  
FOOD.

\*EVERYBODY LIVES HAPPY FOREVER, THE END

1ª E 2ª VERSÕES  
BeL

Treta

Tax

Professora, qual é  
Fera esse triângulo?  
É sair voluntariado  
que qual professor,  
já tem alguma ideia?  
Bom, vamos ver o que  
você acha.

Bom, eu penso  
que já que estamos  
no Halloween  
e mais tem o  
voluntariado que  
tal um Halloween  
- ~~voluntariado~~?  
setembro?

1 Como assim  
professora?  
2 O professor  
também vai  
então.

Pensou em um  
gostoso ou transmissor  
personalizado?  
Vi uma reportagem  
no jornal falando  
que é só o preciso de depois  
~~alguma coisa~~ e pensei que

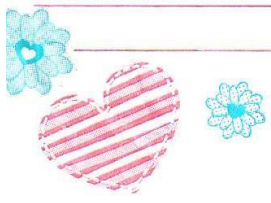
1 O fim  
é o dia!  
Eu topa.  
3 Quando  
começamos?

1 Ou o meu  
dia no rádio  
Amorã de dia,  
dia noite  
passando recolhendo  
o alívio!

em vez de coisas mais  
gostosas ~~que tal~~  
~~depois~~ ~~depois~~  
depois p' entretém  
mas que trabalho  
de noite?

POK & certo  
Professora.  
A Telemarketing  
personal.

Após 2 meses  
osal inventa  
levar ad anito  
gostoso p'  
notícia no  
Rádio AM!



Parabéns  
Calem um  
labirinto cel  
A zito sempre  
Lembrarei de você!





Text!

## Volunteering at the school!

1<sup>st</sup> balloon.

Aly: Teacher! What's the theme of this term?

T: It's about volunteering!

Edy: It's so cool Teacher! Do you have some idea?

T: Yes, let's see what do you think!

2<sup>nd</sup> balloon

T: Well, I think that, How we can on the Halloween we could make the "Halloween Solidarity"!

3<sup>rd</sup> balloon.

Aly: I don't understand Teacher!

Ashlay: Me too!

4<sup>th</sup>

T: I think that we could make a 'Trick or Treat personalized' I saw a reporting in the newspaper talking about a working place that need donation and we could help asking for collaboration at houses.



5<sup>th</sup> balloon


Edy: Good idea!

Aly: I accepted!

Ashlay: When we start?



6<sup>th</sup> balloon.

T: I'm gonna to announce in the radio tomorrow  
 next morning. 


7<sup>th</sup> balloon.

Edy: OK!

Ashby: All right teacher!

T: See you tomorrow!

8<sup>th</sup> balloon.

 **reflector** : Before collect the donations and to take  
 to resting place, the students received the news on the radio  
 AM!

9<sup>th</sup> balloon!

Radio Announcer: Congratulations Celem of the High  
 school Coronel! The resting place always remember you.

The  
 End.



## 1ª e 2ª VERSÃO - F e M

A - Professora, o que temes para hoje?

P - Eu estava planejando em um trabalho voluntário?

A - Que tipo de trabalho professora?

P - Bom, eu estava pensando em um Halloween solidário.

A - E como funciona esse Halloween solidário?

P - Funciona assim, em vez de nós pedirmos doces, vamos pedir alimentos não perecíveis para ajudar o orfão.

A - Que tipo de alimentos pode ser doados?

P - 1 kg de óleo, 1 kg de arroz, 1 kg de feijão, 1 kg de açúcar, 1 caixa de leite, 1 pacote de café etc...

A - Mas, vamos passar nas casas Professora?

P - Sim, e nas salas também.

A - Mas, como tes que usar fantasias?

P - Sim, porque nos como tes que usar fantasia?

A - Porque é dia das Bruxas.

Depois de uma semana os alunos saíram nos ruas.

P - Vamos se dividir em grupo?

A - Pode ser cinco para cada lado.

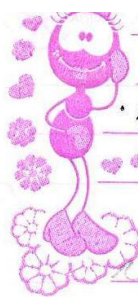
P - Pode, sim.

Depois de quatro quadra deenses para se ver quem.

P - Olha quantos alimentos nós arrecadamos.

A - Professora nos conseguimos muito alimentos nós.

P - Agora, só falta leras para o asilo.



A - teache what we have today

B) I was planning on  
volunteering work

A - what kind of work teache?

B - good, I thought in a halloween  
solidarity

A - As funçencia this halloween  
solidarity

P - works well instead of candy  
please ask perishable foods not

A - food that can be donated?

P - 1kg of oil, 1kg of rice, 1kg of  
beans, 1kg sugar, 1 carton of milk  
1 packet of coffee etc.

a - then we'll go on home teachers?

P - yes, and also in the halls

a - will need fantasy?

P - yes, because we will fantasy?



Deus renova nosso amor a cada dia!



A - because it will be halloween

If a week the students left  
in the street

P - who will divide into groups

A - can be five to each side

P - yes, can

interviewed four blocks and returned  
to the college

P - look how much food we  
collected in

A - teacher looks so much food  
we could

P - yes now we just need to  
take food to the asylum

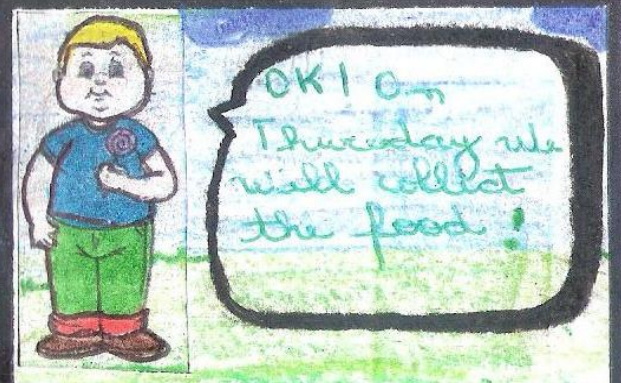
ANEXO C  
PRODUÇÕES FINAIS



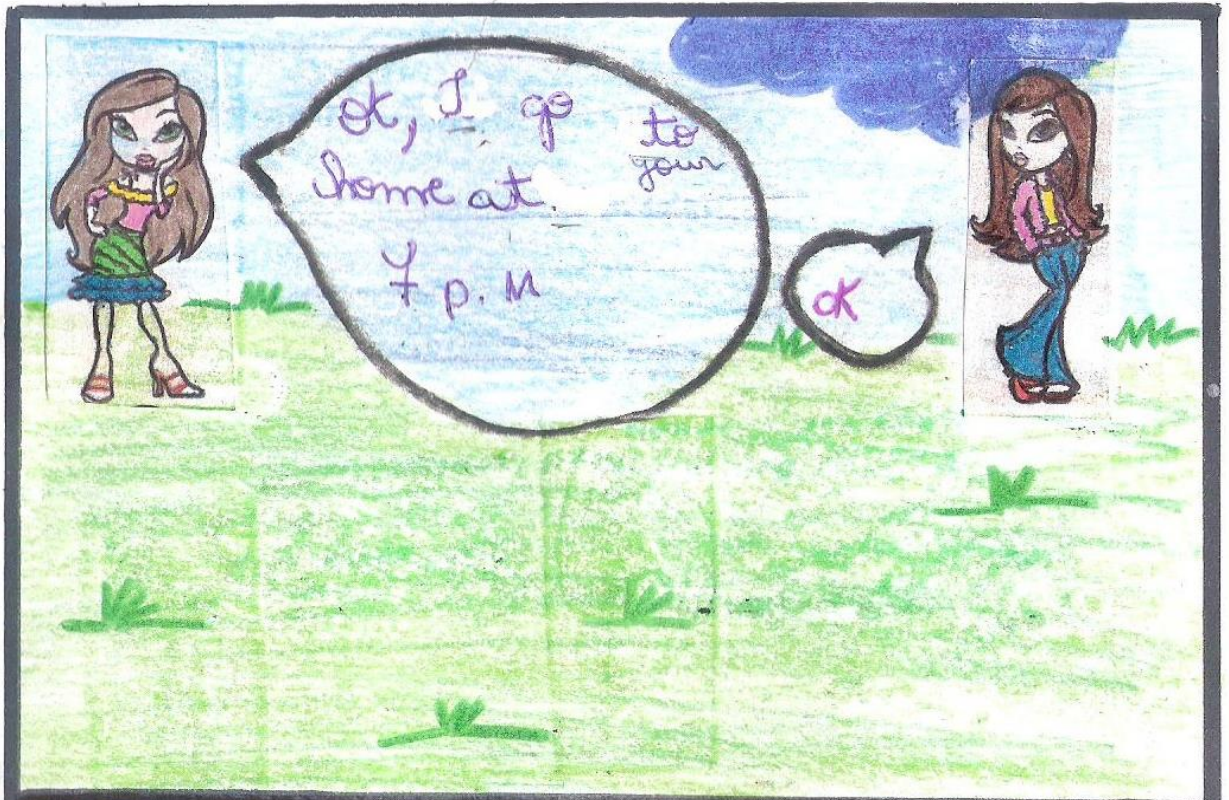
TRABALHOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO 1º ANO DO CELEM DE LÍNGUA INGLESA, DO ANO DE 2013, A PARTIR DO ESTUDO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS COMICS E COMIC STRIP E O TEMA VOLUNTARIADO.







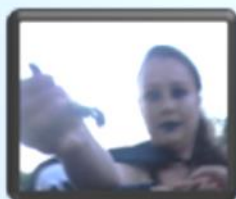




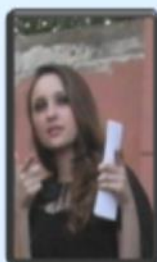


Help, because today you do not need, but might need help one day.

**AUTHORS:**



SUZANA GABRIELA DA SILVA RIBEIRO

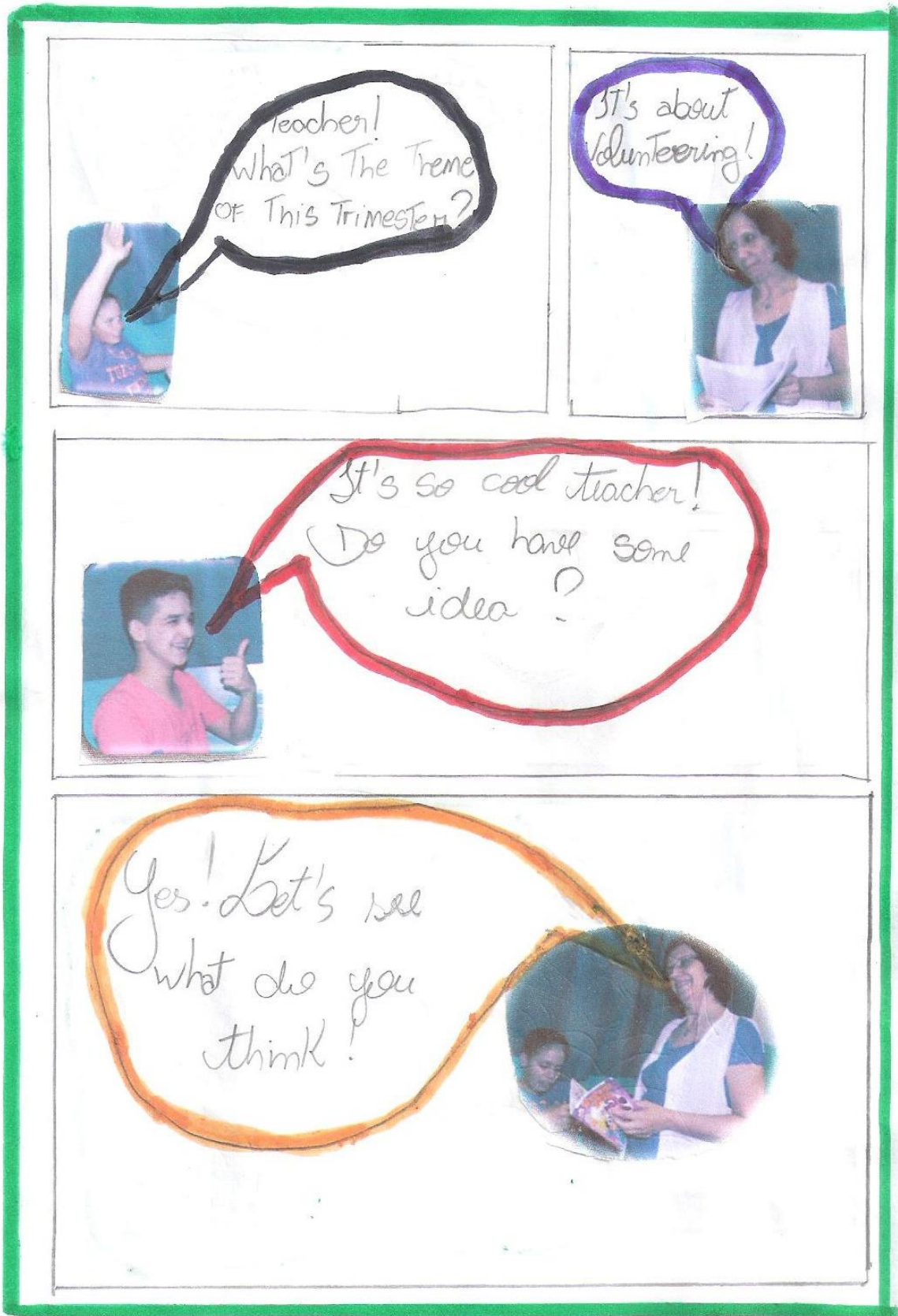


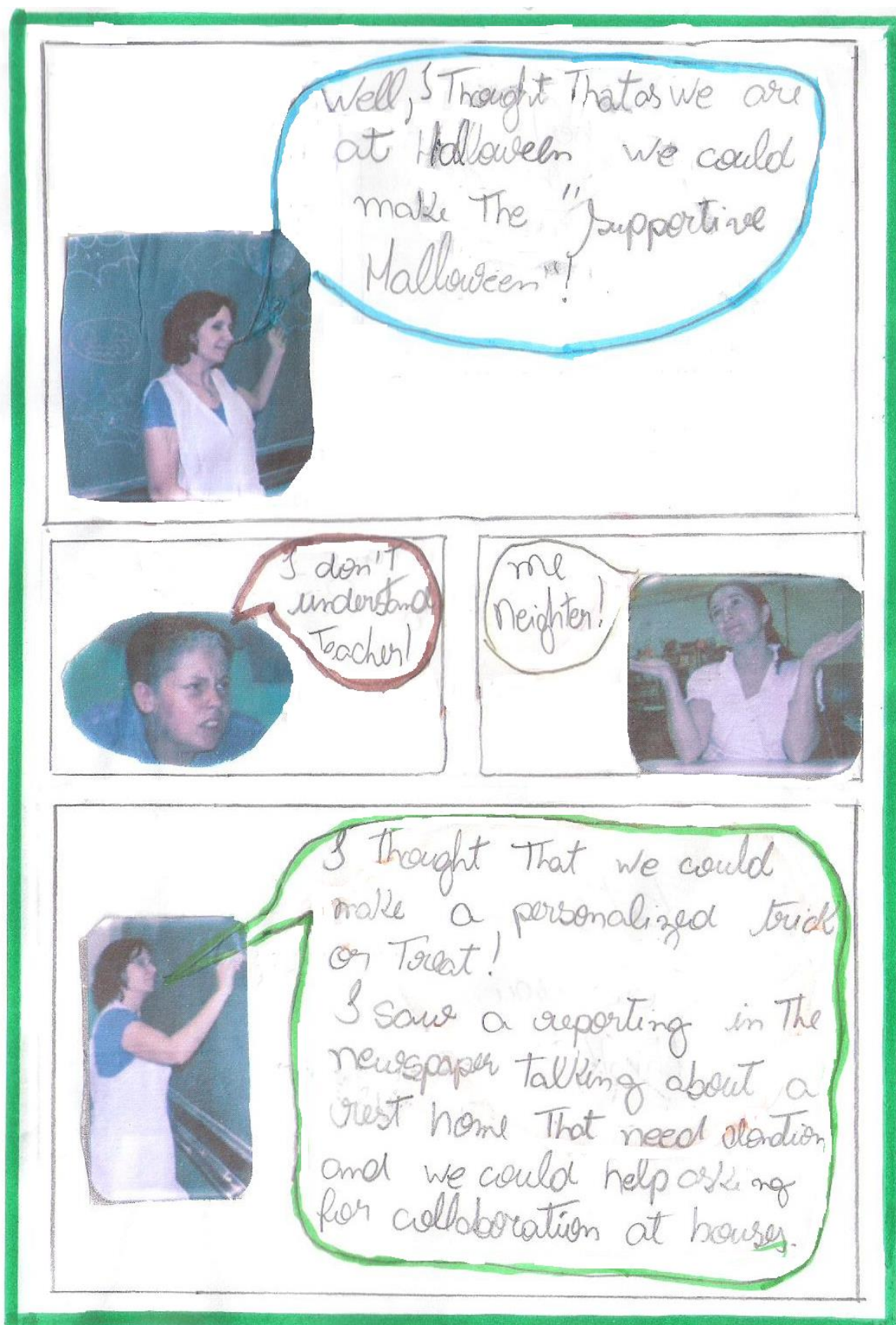
LUANA APARECIDA BERMUDES

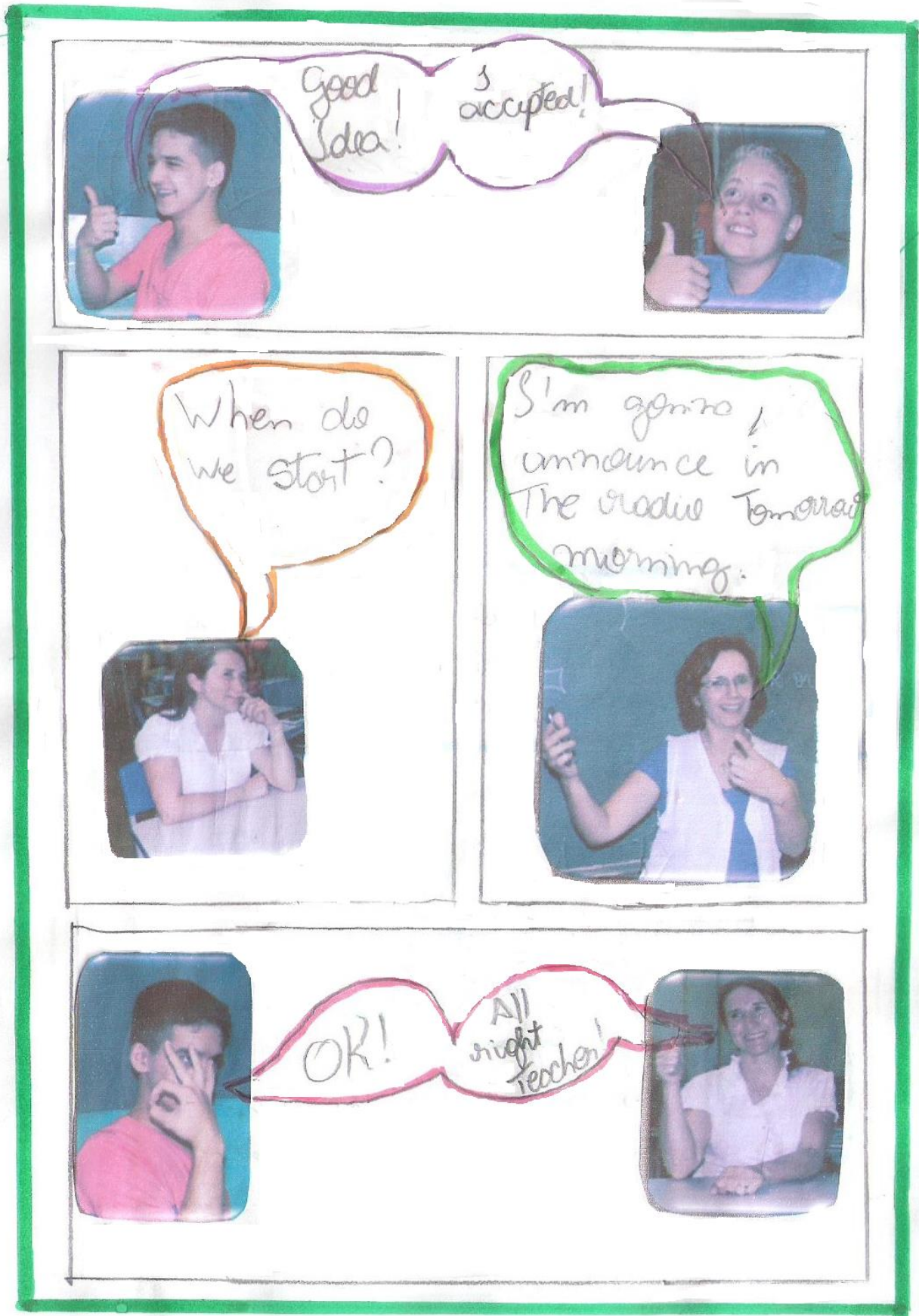


VALDISLEI ROQUETTE











See you  
Tomorrow!

Next Day... Before collect the donations  
and to take to rest home, The students  
received The news on The radio AM!



Congratulation Celem of The Coronel High  
School! The Rest home ALWAYS  
Remember You!



As volunteers,  
you can be positive,  
involved, generous,  
reliable, supportive  
and you can  
show your time  
for one act of  
kindness!



AUTHORS:



LUCAS\_MURILLO MARANHO



BEATRIZ\_MENDONÇA DA SILVA

# SUPPORTIVE HALLOWEEN



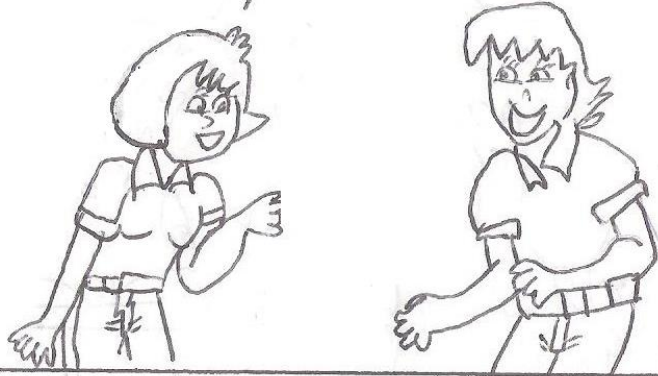






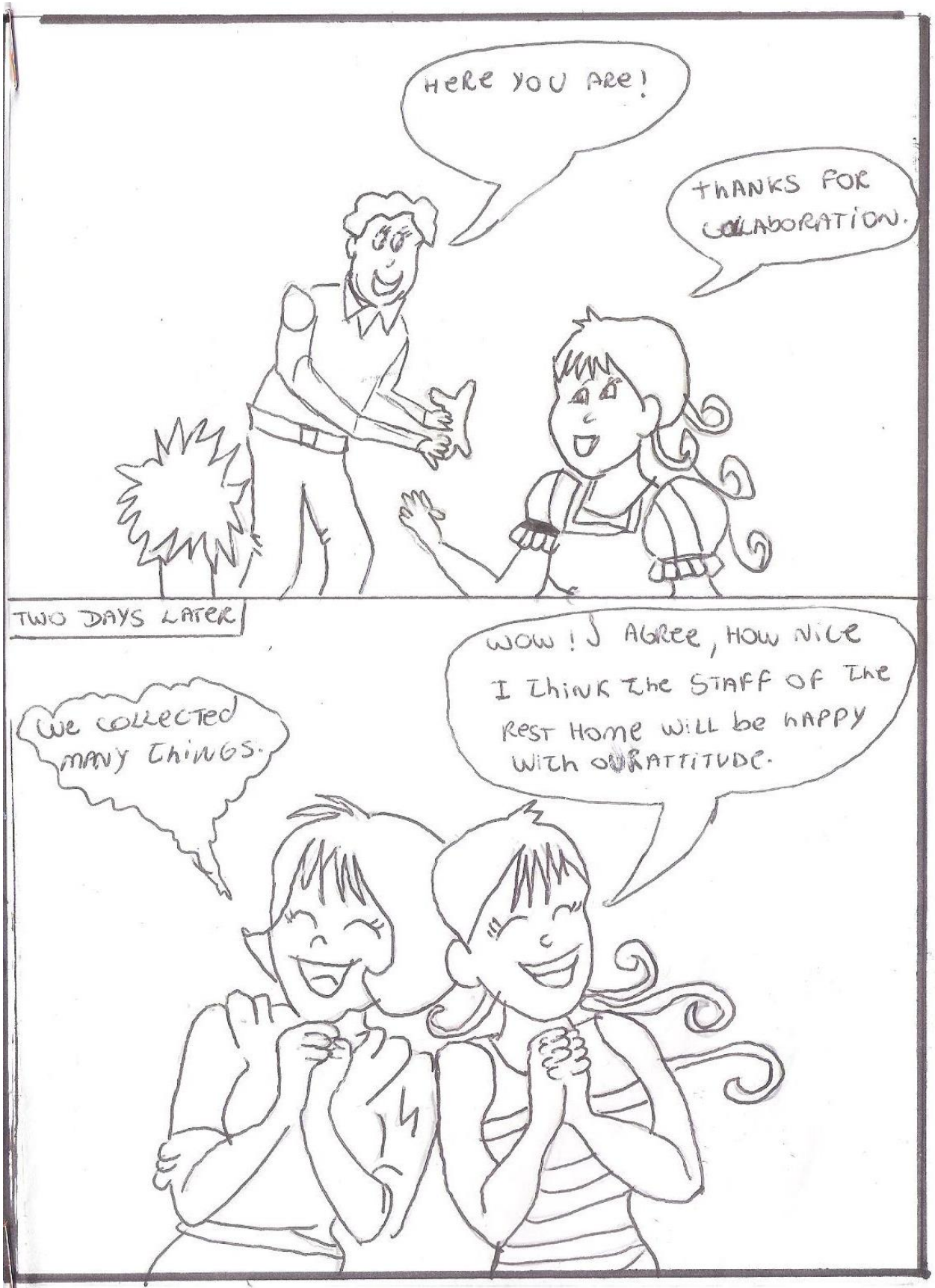
ON THE THIRTY FIRST OF OCTOBER

THE DAY CAME TO DO SUPPORTIVE HALLOWEEN









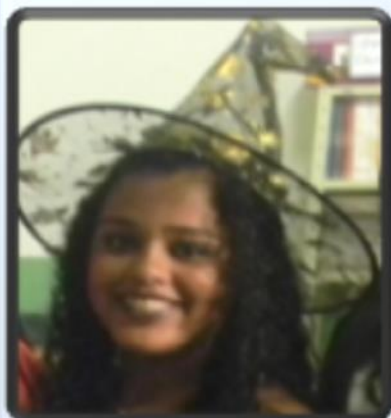
It is very important to help other people because it is grateful, and give sense to life



AUTHORS:



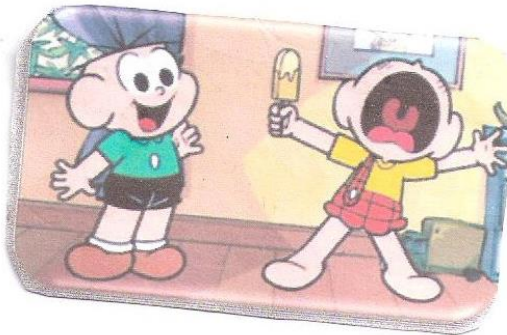
MAYARA DA SILVA MASSAMBANI



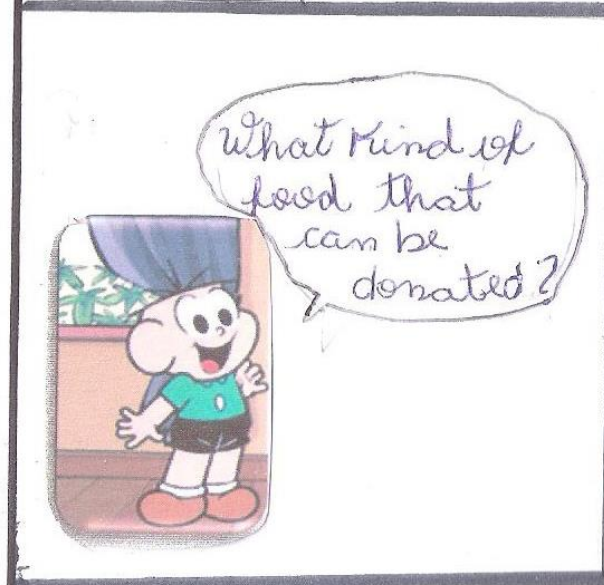
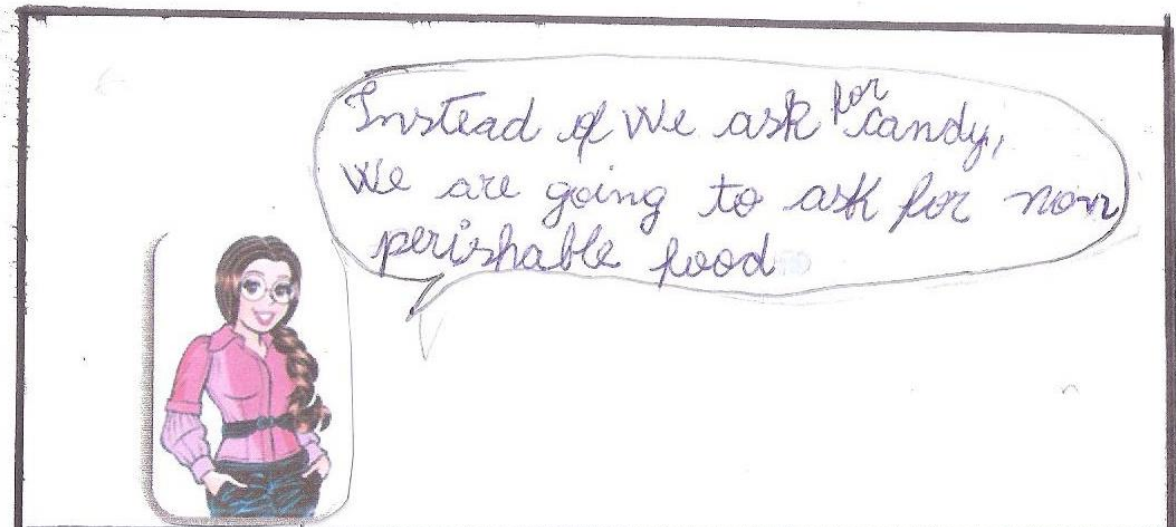
THALIA APARECIDA BORGES EMIDIO

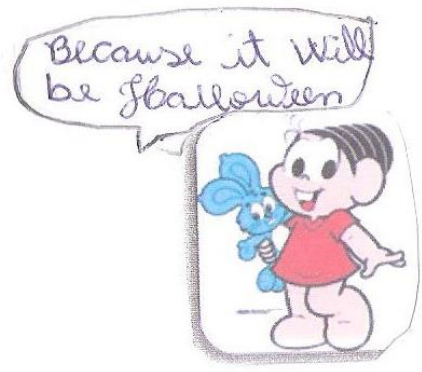
# VOLUNTEER

# WORK









AFTER 2 WEEK The students WENT TO THE STREETS





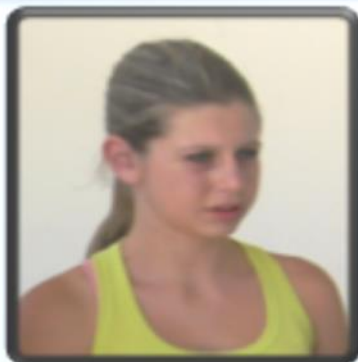
Teacher, look  
We got many  
things



now we just need  
to take food to the  
Rest home.



AUTHORS



FERNANDA HELENA MIOTTO

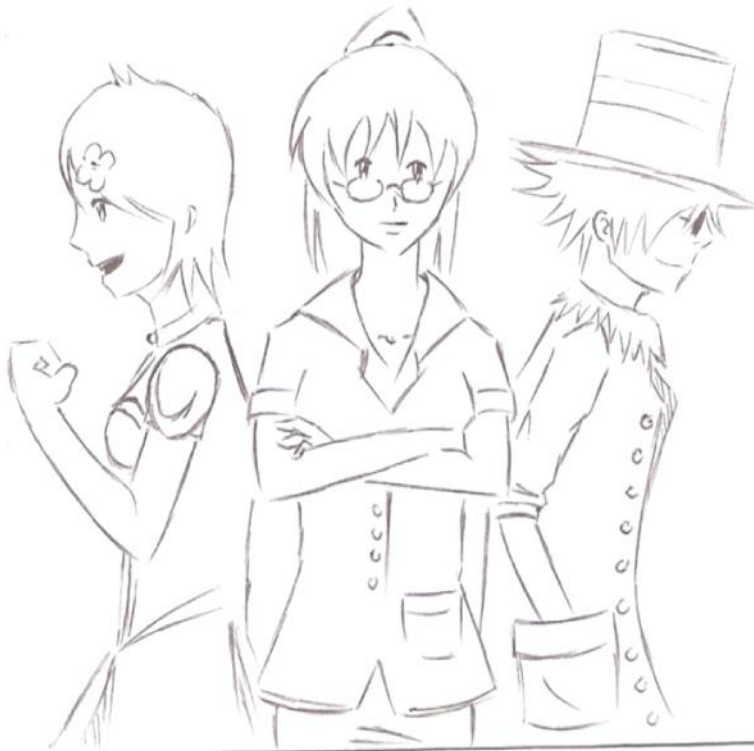


MIRIANA ARIEL DA SILVA

VOLUNTEER

WORK

-DONATIONS



LUCY A TEACHER OF ENGLISH IS A VERY DEDICATED WOMAN...  
LUCY TOOK THE NEWSPAPER THAT SHE READ EVERY MORNING WHILE SHE HAS BREAKFAST WHEN SHE SEE SAD NEWS...

HUM?

THE RETIREMENT HOME IS FACING DIFFICULTIES, LACK OF FOOD FOR THE ELDERLY, IF SOMEONE CAN HELP WITH DONATIONS WE WOULD APPRECIATE!!

1

LUCY THOUGHT ABOUT THIS NOTICE DURING ALL THE MORNING, WHEN SHE HAD AN IDEA, THEN SHE WENT TO THE PRINCIPAL OF THE SCHOOL...

2

Ms. Faye can i talk with you a moment?

OF COURSE, WHAT YOU NEED?

GOOD MORNING, DID YOU READ THE NEWS TODAY?

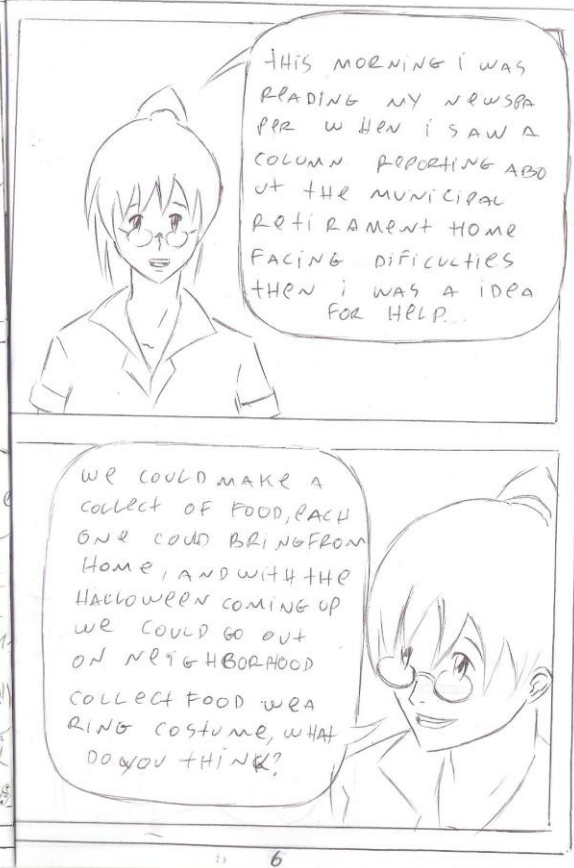
I NOT HAD TIME TO READ YET, WHY LUCY?

3

THERE WAS A COLUMN ABOUT THE MUNICIPAL RETIREMENT HOME IN BAD CONDITIONS DUE TO LACK OF RESOURCES I HAD AN IDEA, IF WE INFORM THE STUDENTS ABOUT THIS, MAYBE WE CAN MAKE A COLLECT OF FOOD

THAT'S SAD BUT IS A AWESOME IDEA IF WE COULD HELP, YOU HAVE MY FULL SUPPORT

4

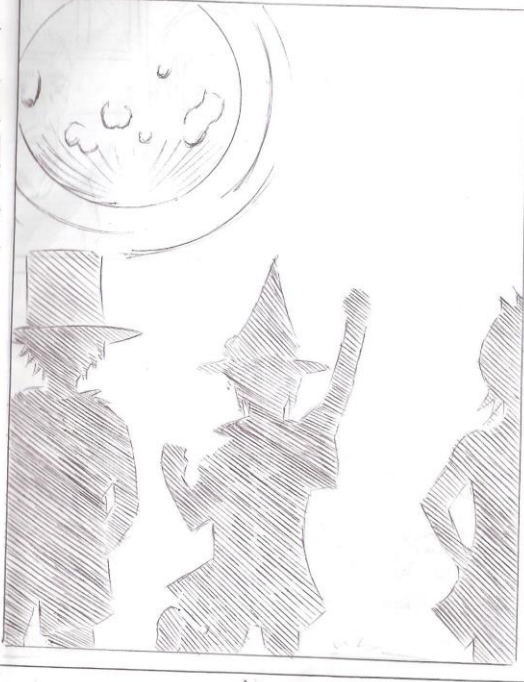


EVERYONE WEAR COSTUMES AND VISIT THE HOMES ON NEIGHBORHOOD...



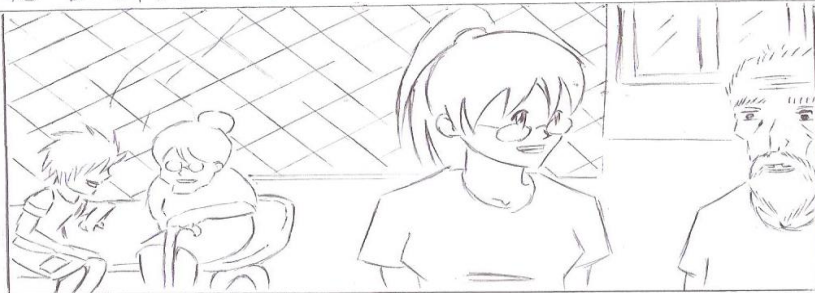
9

THE COLLECTION WAS A SUCCESS! LUCY AND HER STUDENTS WERE HAPPY BY THE RESULTS...



10

SOME DAYS LATER THE STUDENTS WERE IN THE RETIREMENT HOME PERSONALLY TO DELIVER THE DONATIONS...



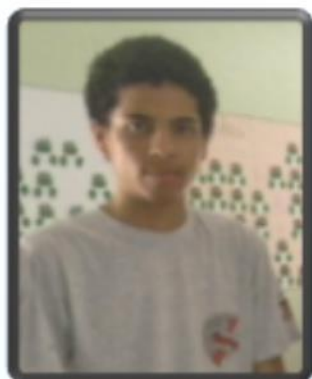
DO KNOW THE WAS PRETTY COOL THEY ARE VERY FUN BUT HOWEVER SOME ARE SAD BECAUSE THEY WERE ABANDONED BY THEIR PARENTS. MAKE THEM HAPPY NOT COST ANYTHING! YOU NEED ONLY RESERVE SOME TIME OF YOU DAY..



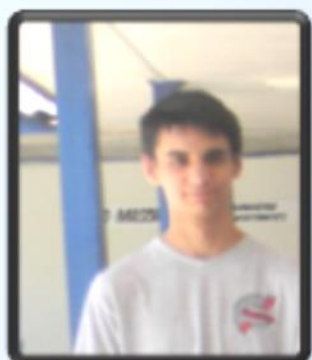
END

11

AUTHORS:



IGOR SILVA DOS SANTOS



GABRIEL LECHENCO VARGAS PEREIRA

ANEXO D  
REPORTAGEM – LAR DOS IDOSOS

NO VERMELHO

# Com poucas doações, asilo de Apucarana enfrenta dificuldades

**Algumas reformas solicitadas pelo Ministério Público não têm previsão de serem feitas**

RENAN VALLIM  
APUCARANA

Abrigando 92 idosos, o Lar São Vicente de Paulo, em Apucarana, enfrenta dificuldades financeiras. De acordo com a administração do asilo, o repasse feito pelo poder público é baixo, e a instituição depende de doações para fechar as contas e realizar as reformas necessárias.

De acordo com o administrador do Lar, Marcelo Douglas Pereira, a instituição possui 36 funcionários, com uma folha salarial total de R\$ 44 mil mensais. "Nossa receita mensal é de R\$ 50 mil. Não sobra muito para a compra de materiais, pagamento de contas, entre outras despe-

sas. Fica muito difícil manter a instituição desse jeito", conta.

Marcelo explica que a receita é formada por cerca de R\$ 5 mil, provenientes da Prefeitura, além de R\$ 5,5 mil do governo federal, além dos benefícios de cada um dos idosos e também de doações, que são feitas esporadicamente por cidadãos e empresas da cidade.

"Essas pessoas que doam são nossos anjos. Se não fossem por elas, a situação estaria muito mais complicada. Temos muito que agradecer a essas pessoas", diz.

## MELHORIAS

"O lar é muito antigo e precisa de melhorias. O Ministério Público já nos entregou uma lista de reformas que precisariam ser feitas. Já fizemos algumas, mas ainda há bastante coisa", diz Marcelo.

Segundo ele, as próximas metas da administração são reformas na cozinha, banheiros, quartos, garagem e lavanderia. "Um dos banheiros está praticamente pronto, só faltando a ins-

talação de um aquecedor a gás", explica o administrador da entidade.

A reforma foi feita através de um almoço beneficente, ocorrido no ano passado. O almoço arrecadou R\$ 35 mil. O Lar São Vicente de Paulo ainda precisou levantar cerca de R\$ 20 mil para concluir a obra, demonstrando que a demanda é grande.

Neste ano, o almoço beneficente foi realizado há cerca de duas semanas. O dinheiro arrecadado será investido nas áreas citadas anteriormente. "Nós temos todos os anos uma barraca de venda de velas no Dia de Finados, que nos ajuda bastante. Estamos planejando ampliar as campanhas de doação, para conseguir angariar mais fundos e manter mais tranquilamente o Lar", diz Marcelo, citando ainda que o déficit nas contas estava, no mês passado, em R\$ 2,6 mil.

Segundo Marcelo, a maioria dos idosos está no asilo por necessidade, por não terem parentes ou pessoas responsáveis para tomar conta deles. Antônio Aparecido Floriano, de 60 anos, é um deles. No asilo há cinco anos, ele diz não ter queixas do local. "É um lugar aconchegante, a comida é gostosa. Claro que eu gostaria de estar lá fora, mas não posso reclamar daqui. Nos tratam muito bem", diz.

**“Se não fossem pelas pessoas que doam, a situação estaria muito mais complicada”**

Marcelo Pereira, administrador do Lar São Vicente de Paulo

ANEXO D  
OFÍCIO DE AGRADECIMENTO  
– LAR DOS IDOSOS

**LAR SÃO VICENTE DE PAULO**

75.295.212/0001-42

R: Antonio Lolo Menegazzo, 560 - Fone: (0XX43) 3426-2727  
Larsvicenteapuc@uol.com.br CEP 86802-080- Apucarana - Pr

**Apucarana Pr -19 de Novembro de 2013**

**AT. PROFESSORA CLAUDIA.  
COLÉGIO CEL. LUIZ JOSÉ DOS SANTOS.  
PIRAPÓ**

**LOUVADO SEJA NOSSO SENHOR JESUS CRISTO****AGRADECIMENTO**

Tem a presente, a finalidade de AGRADECER a todos os envolvidos, na campanha em adquirir, Alimentos em prol do LAR SÃO VICENTE DE PAULO. Sendo arrecadados, o que consta em listagem anexa, e com certeza vai ajudar muito nossos 96 (internos). Sendo assim vimos através de nosso presidente Sr. Anisio Tognon, dizer o nosso MUITO OBRIGADO.

O vosso gesto demonstra o espírito humanitário que existe em cada um, e que atualmente são tão poucos os que possuem tal predicado, certo de que esforços não foram medidos para o benefício em prol de nossos trabalhos. Em nome de SÃO VICENTE DE PAULO. Agradecemos.

**PARA SEMPRE SEJA LOUVADO**

CORDIALMENTE  
ANISIO TOGNON

LAR SÃO VICENTE DE PAULO  
CNPJ 75.295.212/0001-42

