

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
**O ENSINO DE GRAMÁTICA EM LÍNGUA INGLESA
POR MEIO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Maria Blanc Figuera (UNIFSJ)

mariblanc29@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Sonia Maria da Fonseca Souza (UNIFSJ/UENF)

sonifon1@gmail.com

RESUMO

O ensino de Língua Inglesa (LI) tem sido discutido por muitos pesquisadores em relação ao método. Ao se tratar do ensino de gramática, a dificuldade encontra-se em como ensinar os conteúdos gramaticais de forma contextualizada. Este estudo objetiva elaborar uma sequência didática que demonstra uma possibilidade de equilíbrio entre o ensino tradicional e o ensino contextualizado de gramática nas aulas de LI e mais especificamente pretende-se fazer uma análise dos documentos norteadores do ensino de Inglês para, em seguida, levantar discussões sobre a importância do ensino de gramática e, por fim, apresentar uma metodologia que favoreça a associação entre texto e conteúdos gramaticais: a sequência didática. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico tendo como aporte teórico Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Guimarães (2006) e Travaglia (2000). Conclui-se que a sequência didática se apresenta como uma possibilidade de equilíbrio entre o ensino tradicional e o ensino contextualizado de gramática nas aulas de LI.

Palavras-chave:

Ensino. Gramática. Língua inglesa. Sequência didática.

ABSTRACT

English language (EL) teaching has been discussed by many researchers regarding the method. When it comes to teaching grammar, the difficulty lies in how to teach grammar contents in a contextualized way. This study aims to elaborate a didactic sequence that demonstrates a balance between the traditional teaching and the contextualized grammar teaching in the EL classes and more specifically aims to make an analysis of the guiding documents of the teaching of English and then to raise discussions. About the importance of grammar teaching and, finally, to present a methodology that favors the association between text and grammatical contents: the didactic sequence. This is a bibliographical research having as theoretical basis Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Guimarães (2006) and Travaglia (2000). It is concluded that the didactic sequence presents itself as a possibility of balance between the traditional teaching and the contextualized teaching of grammar in the LIL classes.

Keywords:

Grammar. Teaching. Didactic sequence. English language.

1. Introdução

O ensino de Língua Inglesa tem sido discutido por muitos pesquisadores em relação ao método. Com o passar dos anos métodos distintos foram criados para suprir as necessidades em diversas ocasiões. Cada método tem seu foco em um aspecto da língua de acordo com o objetivo que almeja alcançar. A tarefa do professor é reconhecer as necessidades de seus alunos para seguir uma linha metodológica favorável. Ao se tratar do ensino de gramática, a dificuldade encontra-se em como ensinar os conteúdos gramaticais de forma contextualizada, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) ressaltam que o estudante precisa adquirir não só a competência gramatical, mas também as competências sociolinguística, discursiva e estratégica – o que deixa evidente que os aspectos gramaticais não devem ser os únicos presentes no ensino-aprendizagem de LI, porém sua presença é indispensável.

Justifica-se, portanto, esta pesquisa, pelo fato de se verificar que após três anos de aulas de LI no Ensino Médio o aluno ainda não consegue adquirir as referidas competências e seu repertório em LI não o leva a proficiência no uso do idioma. Assim, partiu-se da hipótese de que os conteúdos gramaticais nas aulas de LI se baseiam em dois extremos: ora aplicados de forma tradicionalista, ora deixados em segundo plano – uma realidade que prejudica a aprendizagem do idioma que necessita de um equilíbrio entre esses extremos para se efetivar.

Nesse sentido, surge a questão-problema: de que modo inserir conteúdos gramaticais de forma contextualizada nas aulas de LI? Buscando respostas para este questionamento, tem-se como objetivo geral elaborar uma sequência didática que demonstra uma possibilidade de equilíbrio entre o ensino tradicional e o ensino contextualizado de gramática nas aulas de LI. Mais especificamente, elabora-se uma análise dos documentos norteadores do ensino de Inglês para, em seguida, levantar discussões sobre a importância do ensino de gramática e, por fim, apresentar uma metodologia que favoreça a associação entre texto e conteúdos gramaticais: a sequência didática. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico tendo como aporte teórico Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Guimarães (2006) e Travaglia (2000).

2. Documentos norteadores para o ensino de Língua Inglesa

A aprendizagem de LI é um direito de todo cidadão, exigindo da

escola um comprometimento maior para que esse processo ocorra de forma efetiva. O uso de LI é imprescindível para compreender outros discursos e também para ter uma boa atuação no mundo do trabalho que está cada dia mais tecnológico. Os alunos precisam ser capazes de tomar posições sociais por conhecer outros discursos.

Os documentos norteadores da Educação têm como primordial o ensino de LI com foco na leitura, por se tratar de uma habilidade que o aluno precisará em seu futuro escolar, para que ele consiga compreender textos ao prestar um vestibular ou até mesmo para conhecer melhor outras culturas. Porém, conhecimentos gramaticais não são desprezados neste processo de aprendizagem, passam a ser trabalhados de acordo com a necessidade que o texto apresenta.

Como demonstra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), a qual traz proposições de alterações curriculares para o segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano), sobre a LI:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p. 239)

A gramática tem uma grande importância em relação a todas as habilidades linguísticas. Uma pessoa precisa, primeiramente, adquirir noções de normas gramaticais para que ela possa compreender efetivamente um texto, sendo um complemento às estratégias de leitura, para se comunicar com outras pessoas, para escrever textos coerentes, entre outras possibilidades.

A sequência didática é apresentada como uma possível estratégia para que o ensino de gramática de LI seja feito de maneira contextualizada, mas não ficando em segundo plano.

3. O ensino da gramática nas aulas de Língua Inglesa

Celce-Murcia (1991) assevera que durante séculos os professores favoreceram alternadamente abordagens de ensino que ora priorizavam a

análise da língua com o intuito de aprendê-la, ora priorizavam o uso da língua com o intuito de adquiri-la. No que diz respeito ao ensino da língua estrangeira no contexto atual, observa-se, muitas vezes, uma posição dicotômica situada nos extremos. De um lado, uma interpretação errônea da Abordagem Comunicativa conduz a uma negligência em relação ao ensino da gramática, e de outro, o foco na gramática à maneira tradicional, prescritiva.

Segundo Crystal (1999), a gramática tornou-se impopular nos últimos anos. As pessoas ficaram inseguras quanto ao seu valor, e muitas escolas pararam de ensiná-la, ou a ensinam de forma muito seletiva. Ele defende que o assunto continua controverso na atualidade: alguns argumentam incisivamente que o ensino da gramática ao velho estilo seria a solução para os supostos problemas da decadência de padrões da educação moderna, enquanto outros argumentam que a reintrodução da gramática em sua forma tradicional seria um retrocesso.

Travaglia (2000) proporciona 11 tipos de gramática, sendo elas: gramática normativa, descritiva, internalizada, implícita ou de uso, explícita ou teórica, reflexiva, contrastiva ou transferencial, geral, universal, histórica e comparada. A gramática implícita ou de uso, reflexiva e explícita ou teórica merece destaque pela relação que estabelecem com as atividades nomeadas de linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais, no que lhe diz respeito, conduzem ao trabalho com a análise linguística (AL).

A gramática implícita, ou de uso, vinculada à concepção de gramática internalizada, leva à competência linguística do falante, é intitulada como implícita pelo fato de o falante utilizar-se inconscientemente dos recursos da língua (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, textual-discursivo), reunindo tais recursos quando deles precisa para alcançar ações de interação comunicativa.

Ainda dentro desse contexto, relacionadas à chamada gramática de uso, estão as atividades linguísticas, que, em um sentido mais amplo, ressaltam os usos que são realizados da e com a língua, segundo elucidada Travaglia (2000):

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

mática reflexiva remete-nos à ideia de processos, de observação e reflexão sobre a língua. (TRAVAGLIA, 2000, p. 34)

O autor acrescenta que “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” (TRAVAGLIA, 2000, p. 142).

À gramática reflexiva estão integradas as atividades epilinguísticas, consideradas “uma ponte para a sistematização metalinguística” (GERALDI, 1991, p. 192), uma vez que elas possibilitam, em um primeiro momento, reflexões sobre a linguagem, o qual poderão ser padronizadas por meio de conceitos, em momentos posteriores.

Ao dialogar sobre as atividades epilinguísticas, Travaglia (2000, p. 23) declara que: “são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”.

Vale ressaltar que no conceito de gramática teórica estão introduzidos outros dois tipos de gramática (a normativa e a descritiva), conforme defende Travaglia (2000, p. 33): “Assim todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas. Travaglia (2000) acrescenta sobre a gramática teórica:

[...] é uma gramática explícita, é uma sistematização teórica a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada estabelecida segundo as teorias e modelos da ciência linguística para esse fim. No ensino/aprendizagem as atividades de gramática teórica se valem de elementos das diferentes gramáticas descritivas e da parte de descrição que aparece nas gramáticas normativas. (TRAVAGLIA, 2000, p. 215)

Sendo assim, uma gramática que aponta os conceitos e descrições subjacentes a uma língua, a gramática teórica se integra a um terceiro tipo de atividade que pode ser executada no estudo de uma língua – as atividades metalinguísticas, especificadas por Geraldi (1991) 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. (GERALDI, 1991, p. 25)

Posteriormente, a apresentação desses três tipos de gramática correlacionadas aos três tipos de atividades, percebe-se que essas associações, já apresentadas, conduzem à proposta de ensino de gramática pro-

posta por Geraldí (1991): a análise linguística. Geraldí (1991, p. 189) destaca que: “Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá”, o que esclarece a indissociabilidade entre as práticas de leitura, escrita e AL.

Por conseguinte, tem-se a AL, resultado dos processos de leitura e escrita, que se estabelece em sala de aula, se efetiva mediante a realização de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, em colaboração com ações de linguagem, como a escrita e a leitura. Ou melhor, o trabalho com a expressão escrita (compreensão e produção) permitirá a concretização da AL, de maneira que os conteúdos linguístico-discursivos sejam explorados conforme as necessidades provenientes da leitura e escrita/reescrita.

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

Em muitas escolas, verifica-se o ensino da gramática de forma isolada, sem nenhuma relação com os possíveis contextos de utilização. Nesse sentido, alguns livros didáticos colaboram para a manutenção dessa atitude. Celani (1989) se posiciona criticamente a esse respeito ao afirmar que o livro didático se concentra praticamente em ensinar formas do sistema linguístico, sem nenhuma relação com os elementos que fazem parte da vida do aluno.

Além disso, podem ser verificadas, também, práticas como a produção (feita de forma mecânica, sem uma reflexão sobre os processos linguísticos envolvidos nessa atividade), a repetição desanimadora de formas gramaticais, e exercícios de manipulação (tais como passar do singular para o plural). Segundo Celani (1989), os alunos nem sabem o que fazer com o que estão exercitando. Nesse sentido, a sequência didática se apresenta como uma ferramenta para adequar o ensino da LI.

4. Sequência didática: um caminho para o equilíbrio

A sequência didática consiste em diversas atividades planejadas, de acordo com o objetivo esperado, para trabalhar passo a passo as especificidades do gênero textual escolhido e ao final avaliar o desempenho

dos alunos. Para trabalhar leitura e gêneros em sala de aula, por exemplo, muito bem se aplica o uso da sequência didática (BRONCKART, 2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) que tem como objetivo auxiliar o aluno a dominar as especificidades de um gênero textual, tornando-o apto a escrever, falar e ler de forma mais adequada ao se comunicar.

Uma sequência didática estabelece relações entre dois pontos:

- 1) um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e;
- 2) instrumentos que facilitam essa apropriação.

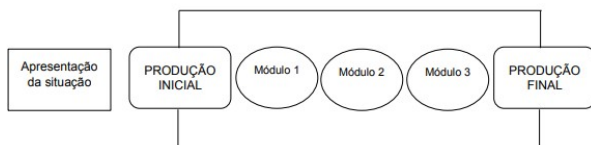
Sendo assim, seu propósito é confrontar os alunos com os gêneros textuais e, ao mesmo tempo, dar possibilidade para que eles possam reconstruir os gêneros de modo a se apropriarem deles.

Essa reconstrução por parte dos alunos ocorre graças às especificidades dos gêneros, que são objetos de aprendizagem, às capacidades de linguagem dos alunos e às estratégias de ensino propostas na sequência didática. Desse modo, os autores recomendam que o trabalho escolar seja realizado sobre os gêneros que o aluno não domina ou não o faz de forma satisfatória, sobre os gêneros de difícil acesso pela maioria dos alunos e sobre aqueles da esfera pública e não privada.

Os mesmos autores apresentam um esquema da sequência didática que é composto por:

- a) apresentação da situação de comunicação;
- b) produção inicial;
- c) módulos e;
- d) produção final.

Figura 1: esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz&Schneuwly (2004, p. 98).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A apresentação da situação é o momento no qual se apresenta aos alunos o que se pretende desenvolver ao longo ou ao final do trabalho, por exemplo, a produção de um gênero ou a solução de um problema de comunicação.

Na produção inicial, os alunos realizam atividades que revelam suas representações sobre uma situação de comunicação dada. Para isso, eles devem contar com o conhecimento que já adquiriram sobre um determinado gênero em seu convívio social. Esse tipo de avaliação diagnóstica permite ao professor saber de que ponto deve começar o trabalho com o gênero e em que medida pode aprofundar o trabalho didático, enquanto o aluno pode se conscientizar de suas dificuldades com relação a tais formas de comunicação. Nesse início, são definidos os aspectos que precisam ser trabalhados para que o aluno desenvolva suas capacidades de linguagem.

Os módulos (atividades) são os instrumentos utilizados para que o aluno supere suas dificuldades com o gênero de forma gradual, pois neles diferentes elementos constitutivos do gênero são decompostos em partes para serem estudados mais detalhadamente. Esses módulos devem ser apresentados num movimento que vai do complexo para o simples e voltando ao complexo novamente, isto é, devem apresentar atividades diversificadas de observação e análise de textos, produções textuais simplificadas, além de conterem uma linguagem de fácil compreensão.

No desfecho do trabalho com a sequência, o aluno vai realizar ou finalizar uma produção final onde, depois de realizar atividades simplificadas, volta ao complexo, retomando, confrontado e (re)construindo os conhecimentos e conceitos trabalhados nos módulos.

Além de sugerirem esse modelo de organização, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) também apresentam alguns princípios teóricos da sequência didática:

a) escolhas pedagógicas – possibilidades de avaliação formativa, motivação do aluno para escrever ou tomar a palavra, de forma que cada aluno tenha a chance de se apropriar do conhecimento;

b) escolhas psicológicas – o trabalho de produção de textos deve enfatizar a representação da situação de comunicação, os conteúdos e a estruturação do texto; além de levar o aluno a uma maior consciência de seu comportamento de linguagem através da proposição de diferentes instrumentos de linguagem;

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

c) escolhas linguísticas – utilizar instrumentos linguísticos que permitam que o aluno perceba a língua através de formas diversificadas e adaptáveis a cada situação de comunicação através dos gêneros textuais, que por sua vez constituem o objeto do procedimento da sequência didática;

d) finalidades gerais – preparar o aluno para agir em situações gerais de comunicação, levando-o à consciência de seu comportamento de linguagem de modo a regulá-lo e avaliá-lo, além de criar representações da língua em situações de comunicação mais complexas.

Finalmente, para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), uma sequência didática pode ser determinada como um vai e vem frequente entre atividades pedagógicas centradas nas diferentes capacidades de linguagem implicadas na maestria de um tipo de discurso dado. Vale destacar que essas sequências de ensino podem ter como objetivo determinar uma progressão sobre a aprendizagem dos alunos, progressão essa que deve ser dividida em quatro etapas:

- i) desenvolvimento de novas capacidades de ação;
- ii) desenvolvimento de capacidades discursivas específicas;
- iii) generalização das capacidades linguístico-discursivas específicas e;
- iv) integração das diferentes ordens de capacidades.

Na primeira etapa, os alunos são confrontados com novas situações de interação, sendo conduzidos a refletir sobre as características dessas situações e sobre as coerções que elas podem exercer na produção do texto. Eles são levados a produzir textos adequados às novas situações de linguagem, mobilizando capacidades discursivas e linguístico-discursivas construídas pelas situações de interação já conhecidas e que parecem ser mais pertinentes para uma situação de interação determinada.

Na segunda etapa, o ensino centra-se na análise de um *corpus* de texto representativo do gênero. Neste caso, as atividades devem conduzir o aluno ao domínio de certas capacidades linguístico-discursivas próprias ao gênero como valores temporais, mecanismos anafóricos, para então favorecer a interiorização das características de seu “modelo discursivo”.

Na terceira etapa, a ênfase deve recair sobre aspectos comuns aos diferentes tipos discursivos como a planificação, conexão ou modaliza-

ção, visando uma abstração ou generalização das capacidades linguístico-discursivas antes construídas a partir de uma informação dada ou conhecida.

Na quarta etapa, há uma preocupação com a problemática das situações de interação e em confrontar os alunos a um terceiro *corpus*. Aqui o foco centra-se na heterogeneidade constitutiva da maioria dos textos e o objetivo é mostrar que os gêneros textuais disponíveis no intercurso podem se organizar em tipos diferentes de discurso e que podem ser adaptados a uma situação de interação determinada.

Machado (2001), assinala que:

A definição de sequências didáticas é consensual, sendo elas definidas como um conjunto de atividades de ensino, integradas por um objetivo unificador, às diferentes dimensões constitutivas de um gênero específico, que são consideradas como ensináveis para um determinado nível de ensino. (MACHADO, 2001, p. 138)

Segundo a autora, esse conjunto de atividades guiadas por um objetivo geral, permite um trabalho que leve em conta tanto os conteúdos fixados pelas instruções oficiais, quanto os objetivos da aquisição do gênero, a variação de atividades e a adequação ao calendário escolar.

No contexto brasileiro de ensino de línguas, pesquisadores como Machado (1997), Cristovão (2007), Souza (2003), Guimarães (2007) entre outros, têm realizado e defendido trabalhos de transposição da visão socio-discursiva para a sala de aula com uso de gêneros como instrumento de compreensão e produção de textos, assim como com a aprendizagem de capacidades de linguagem.

Cristovão (2001, p. 26) assevera que a sequência didática “apresenta-se como um todo coerente de módulos de atividades com adaptabilidade em função das situações de comunicação e das classes, [...] definindo as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas com o estudo do gênero”.

Guimarães (2006), ao analisar as produções realizadas por meio da aplicação de sequências didáticas para alunos do 3º ao 5º ano, pontua que esse trabalho trouxe avanços no ensino de língua portuguesa. Dando continuidade a suas pesquisas, Guimarães (2007, p.12) afirma que “os resultados da análise das produções dos alunos revelam transformações importantes em suas capacidades de linguagem” no que se refere às dificuldades apresentadas na organização de sequências narrativas e no domínio do conteúdo temático do gênero trabalhado.

Embora a grande maioria das pesquisas brasileiras sobre o ensino baseado em gêneros textuais dentro da perspectiva sociointeracionista seja direcionada para o ensino de língua materna, o trabalho de Cristovão (2012) tem mostrado que o uso de sequências didáticas organizadas em torno de gêneros pode proporcionar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de LI.

De acordo com Machado (1997), os momentos privilegiados da transposição didática são os momentos em que se busca a solução para uma crise do ensino, onde, sobretudo, há uma insatisfação diante da constatação de fracasso escolar e necessidade de se adaptar e renovar certos objetivos, conteúdos ou métodos já desgastados.

4.1. Exemplo prático do uso da sequência didática na sala de aula

Apresentando um exemplo para melhor demonstração do êxito da sequência didática, pode-se observar, entre os diversos gêneros textuais, a receita culinária como forma de trabalhar não somente a leitura e o próprio gênero, mas também para demonstrar como elementos gramaticais são importantes e mais fáceis de aprender quando são ensinados de forma contextualizada e mostrando a utilidade do conteúdo na vida cotidiana do aluno que possui a cultura que acredita que não utilizará o idioma em nenhum momento da sua vida.

O objetivo da sequência didática é envolver os alunos com a leitura e despertar a importância da língua inglesa no contexto em que eles vivem, além de trabalhar conteúdos gramaticais de forma contextualizada e significativa aos alunos. No estudo do gênero receita culinária, a estrutura textual é explorada, e também os conteúdos gramaticais presentes nesse gênero como os verbos no imperativo.

No exemplo trazido, a estrutura base da sequência didática é composta por apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Inicialmente o gênero textual é apresentado aos alunos e seus conhecimentos prévios sobre o assunto são levantados, a função social e as características do gênero são trabalhadas. Na produção inicial o aluno se torna responsável por produzir uma receita culinária. Durante os módulos são sugeridas modificações para melhorar a produção e na produção final o aluno já está apto a produzir por si só uma receita culinária que será avaliada pelo professor.

Na apresentação inicial, é exibido um vídeo em Inglês de uma re-

ceita culinária para que seja trabalhada a habilidade linguística *listening* (audição) e para uma discussão sobre o gênero sondando o conhecimento prévio dos alunos, abordando questões como: o gênero textual exibido, tipo de receita apresentado, se o aluno possui o hábito de assistir vídeos como esse e em quantos passos foi feita a receita. Em seguida, uma outra receita é apresentada para que os alunos compreendam a estrutura textual deste gênero e suas especificidades em relação aos conteúdos gramaticais.

Figura 2: representação do vídeo de uma receita culinária.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=-HCaHT5qcE4>

Após o contato com essa receita o professor começa a trabalhar os conteúdos gramaticais presentes no gênero, como também vocabulário específico. Em seguida os alunos são direcionados a fazerem sua própria receita, sendo essa fase conhecida como produção inicial, esta etapa requer o *writing* (escrita) e o *reading* (leitura) como habilidades linguísticas. Por meio dessa primeira produção o professor consegue detectar os aspectos que ainda precisam ser reforçados e melhorados, organizando então as atividades que serão propostas nos módulos seguintes, como atividades gramaticais e semânticas.

Na última atividade, a produção final solicitará que cada aluno possa fazer como tarefa de casa uma receita simples que não ofereça risco ao aluno, na qual é realizada a leitura das receitas escolhidas pelos alunos, esclarecidas as dúvidas e passada a tarefa para casa. Os alunos devem gravar um vídeo com o passo a passo da receita que será apresentado em sala de aula onde será explorada a habilidade de *speaking* (fala). Por fim, toda a turma é reunida para degustar e avaliar a produção do colega, além de compartilhar o que foi produzido.

Enfim, a proposta de trabalho com SD no ensino de língua inglesa pode contribuir de forma produtiva para o desenvolvimento das habilida-

des linguísticas, capacidades de linguagem e da comunicação efetiva e consciente dos alunos.

5. Considerações finais

A cada dia que passa a importância do ensino da LI nas escolas e sua influência no cotidiano dos alunos se torna mais evidente. Já existe legislação demonstrando sua importância e garantindo seu ensino aos alunos, contudo, tem-se percebido uma necessidade de atualização na forma como a LI é ensinada.

Buscando encontrar um equilíbrio entre o ensino tradicional e o ensino contextualizado de gramática nas aulas de LI, está a sequência didática, levando o aluno a estudar a fundo cada espécie de gênero textual havendo sua real compreensão, e não um aprendizado mecânico.

Sendo assim, a sequência didática se torna uma ferramenta facilitadora para o ensino de gramática em LI, fazendo com que os alunos percebam sua importância em situações de uso presentes no cotidiano. Isso torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa, fugindo do modelo tradicional de decorar regras gramaticais sem saber a função delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELANI, M. A. O ensino de línguas é essencial. In: *Nova Escola*. São Paulo, n. 116, p. 27-29, dez. 1989.

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Língua

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

gem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/vera_cristovao.pdf. Acesso em 29 ago. 2019.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2012.

CRYSTAL, D. *Rediscover grammar*. London: Longman, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 81-108, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'aquisition des discours: Emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagieres diverses? In : *Revue de Didactologie des Langues-Cultures: appropriations, descriptions et enseignements de langues*, Paris, n. 92, p. 23-37, Oct./Dec. 1993.

FENNER, A. L.; CORBARI, C. C. Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em Língua Inglesa. In: *Anais do 6º Encontro Celsul – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Coordenadas/ALGUMAS%20REFLEXÕES%20SOBRE%20O%20ENSINO%20DE%20GRAMÁTICA%20EM%20LÍNGUA%20INGLESA.pdf. Acesso em 17 ago.2019.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, V. 6, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060301.pdf>. Acesso em 23 jul.2019.

GUIMARÃES, A. M. M. A Didatização de gênero em ambientes sociais diversos: a possibilidade de ensinar gêneros de texto através de sequências didáticas. In: *Simpósio internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)*, 4., 2007, Tubarão (SC). Anais... Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, 2007. p. 536-50. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/edit.html>. Acesso em 21 set. 2019.

MACHADO, A. R. A transposição do conhecimento científico para o

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

contexto de ensino: as necessidades e as dificuldades. In: *Seminário: Critérios de Avaliação de Livros Didáticos 6ª a 8ª Séries*. Brasília: Ministério de Educação e de Desporto, 1997. (Mimeografado)

MACHADO, A. R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: *Revista Intercâmbio*, São Paulo, n. 10, p. 137-47, 2001.

SOUZA, L. V. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2000.

YOUTUBE. Cooking. Google Home now provides step-by-step recipe instructions. Made by Google; 16 mai. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-HCaHT5qcE4>. Acesso em: 15 set. 2019.