

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

VANESSA LOGUE DIAS

***CAN YOU SPEAK ENGLISH AT SCHOOL? YES, WE CAN!:* ANÁLISE E PROPOSTAS
PARA A PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NA COLEÇÃO *IT FITS DO*
PNLD-2014**

**São Leopoldo
2015**

Vanessa Logue Dias

CAN YOU SPEAK ENGLISH AT SCHOOL? YES, WE CAN!: ANÁLISE E PROPOSTAS PARA
A PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NA COLEÇÃO *IT FITS* DO PNLD-2014

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marília dos Santos Lima

São Leopoldo

2015

D541c

Dias, Vanessa Logue.

Can you speak English at school? Yes, we can! : análise e propostas para a produção oral em língua inglesa na coleção It fits do PNLD-2014 / Vanessa Logue Dias. – 2015.

117 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2015.

"Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marília dos Santos Lima."

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Linguística aplicada. 3. Livros didáticos. 4. Proficiência oral. I. Título.

CDU 81'33

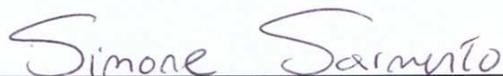
VANESSA LOGUE DIAS

“CAN YOU SPEAK ENGLISH AT SCHOOL? YES, WE CAN!: ANÁLISE E
PROPOSTAS PARA A PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NA COLEÇÃO IT
FITS DO PNLD-2014”

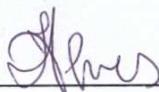
Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
Unisinos

Aprovada em 25 de março de 2015

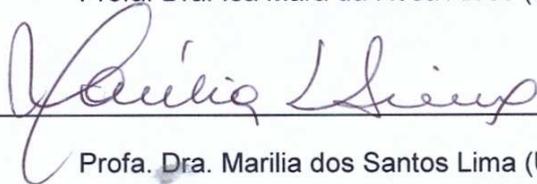
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Simone Sarmento (UFRGS)



Profa. Dra. Isa Mara da Rosa Alves (UNISINOS)



Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Paulo e Silvana, por todo o amor, dedicação, paciência e incentivo para que eu nunca pare de estudar.

Agradeço aos familiares mais próximos, em especial, meus padrinhos, meus avós e meu primo Diego, por todo o apoio e carinho.

Agradeço ao Matheus, por ser sempre amoroso e paciente, há cinco anos sempre me apoiando em todos os momentos e me fazendo cada dia mais feliz.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa pela convivência, pela troca de saberes e pelos ensinamentos. Certamente, contribuíram muito para o meu trabalho e meu crescimento.

Agradeço aos amigos que estiveram presentes nessa etapa, compartilhando alegrias e angústias.

Agradeço às professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS pelos ensinamentos que hoje me tornaram uma pessoa mais madura e, principalmente, uma professora melhor.

Por fim, agradeço imensamente à Marília, que há seis anos me deu a oportunidade de ingressar em seu grupo de pesquisa, sendo orientadora, mãe e amiga, possibilitando meu crescimento profissional e pessoal.

“[...]”
*I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference”.*
(Robert Frost, 1920)

"O bom livro didático é aquele usado por um bom professor".
(Circe Bittencourt, 2014).

RESUMO

A partir de uma visão sociocultural do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (VYGOTSKY, 1984; LANTOLF, 2000; SWAIN, 2006), esta dissertação visa a realizar uma análise das atividades de produção oral da série didática *It Fits* do PNLD-2014. Segundo o Guia do PNLD-2014 (BRASIL, 2013), a coleção foi a única de língua estrangeira a receber pontuação máxima para as atividades de *speaking*, habilidade que, geralmente, não é enfatizada nos livros distribuídos para as escolas públicas brasileiras. Buscou-se, assim, observar como a produção oral é tratada nos livros didáticos da coleção, procurando identificar os aspectos positivos e pontos a serem melhorados nas atividades propostas. A fim de levar a cabo a análise, critérios foram desenvolvidos para verificar se as atividades de produção oral estimulam o conhecimento sistêmico, de mundo e textual (BRASIL, 1998), o letramento (BIONDO, 2012), a colaboração (DONATO, 1994) e a construção de gêneros textuais (DIAS, 2009). Constatou-se que os livros didáticos da coleção trazem boas atividades de *speaking*, que atendem, em sua maioria, satisfatoriamente aos critérios de análise. Entretanto, a produção oral proposta na série didática carece de momentos mais colaborativos no processo de construção de gêneros orais. Assim, considerando a colaboração essencial na aprendizagem de uma LE, este trabalho faz sugestões de adaptações para algumas atividades com o intuito de transformá-las em tarefas: situações pedagógicas nas quais os alunos trabalham colaborativamente para atingir objetivos comuns de aprendizagem. (SWAIN; LAPKIN, 2001). Logo, o professor que utiliza o material pode aproveitar as sugestões a fim de ampliar as oportunidades de produção oral significativa dentro da sala de aula de língua inglesa.

Palavras-chave: Língua inglesa. Colaboração. Livros didáticos. Produção oral.

ABSTRACT

This study follows the principles of sociocultural theory (VYGOTSKY, 1984; LANTOLF, 2000; SWAIN, 2006) to discuss the foreign language teaching-learning process. It aims to analyze oral production activities belonging to the didactic series *It Fits*, from PNLD-2014 (Brazilian National Program of Textbooks - 2014). According to the PNLD-2014 Guide (BRASIL, 2013), *It Fits* was the only foreign language didactic collection to receive the maximum score for the speaking activities, an ability which is usually not emphasized in the textbooks distributed to Brazilian public schools. Thereby, we observed how the oral production is proposed in the textbooks of the didactic collection, trying to identify the positive aspects and points to be improved in the proposed activities. In order to carry out the analysis, some criteria were developed to verify whether the oral production activities stimulate the three kinds of knowledge in focus: systemic, world and textual (BRASIL, 1998), literacy (BIONDO, 2012), collaboration (DONATO, 1994) and genres construction (DIAS, 2009). The results revealed that the textbook collection brings good speaking activities, mostly serving well the analysis criteria. However, the oral production proposed in the didactic series needs more collaborative occasions in the genre construction process. Considering collaboration as an essential element in the process of learning a foreign language, this study makes some suggestions for adaptations of some activities in order to turn them into tasks: pedagogical situations in which students work collaboratively to achieve common learning goals. (SWAIN; LAPKIN, 2001). Therefore, the teacher who uses the material can use these suggestions in order to expand the significant oral production opportunities in the English language classroom.

Key-words: English. Collaboration. Textbooks. Oral production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Critérios para a avaliação das coleções didáticas.....	13
Figura 2 – Exemplo de atividade complementar	51
Figura 3 – 6º ano, unidade 1	54
Figura 4 – 6º ano, unidade 5	59
Figura 5 – 7º ano, unidade 1	65
Figura 6 – 7º ano, unidade 8	69
Figura 7 – 8º ano, unidade 3	75
Figura 8 – 9º ano, unidade 8	80
Figura 9 – 8º ano, unidade 4	85
Figura 10 – 9º ano, unidade 5	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pressupostos para boas tarefas de produção oral em um LD de LE.....	38
Quadro 2 - Sugestão para aprimorar a proposta 1	56
Quadro 3 - Sugestão de sequência para a construção do gênero 1 – LD 6 – un. 1.....	57
Quadro 4 - Sugestão para aprimorar a proposta 2.....	61
Quadro 5 – Identificando as etapas da construção do gênero 1 –LD 6 – un. 5	62
Quadro 6 – Identificando as etapas da construção do gênero 2 - LD 6 – un. 5.....	62
Quadro 7 – Sugestão para aprimorar a proposta - 3	67
Quadro 8 – Sugestão para aprimorar a proposta - 4	71
Quadro 9 – Pré-produção para a seção <i>speaker's corner</i> - LD 7 – un. 8	72
Quadro 10 – Pré-produção 2 para a seção <i>speaker's corner</i> - LD 7 – un. 8	72
Quadro 11 – Sugestão para aprimorar a proposta - 5	77
Quadro 12 - Exemplo de texto - informações sobre Demi Lovato.....	78
Quadro 13 – Sugestão para aprimorar a proposta 6.....	82
Quadro 14 – Sugestão para aprimorar a proposta 7.....	87
Quadro 15 – Pré-produção para a seção <i>speaker's corner</i> - LD 8 – un. 4	88
Quadro 16 – Sugestão para aprimorar a proposta 8.....	92
Quadro 17 – Pré-produção para a seção <i>speaker's corner</i> - LD 9 – un. 5	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Padrões de atividades nos LDs da coleção.....	52
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Abordagem Comunicativa
L2	Segunda Língua
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	17
2.1 A Teoria Sociocultural	17
2.2 O Ensino da Produção Oral em LE: a Questão dos Gêneros.....	23
2.3 O LD de LE e Questões de Letramento.....	30
2.4 Conceitos e Princípios Norteadores do Estudo	36
3 ESTUDOS SOBRE PRODUÇÃO ORAL EM LDS DE LE	40
4 METODOLOGIA.....	47
4.1 O Objeto de Análise.....	47
4.2 Critérios para a Análise	48
5 ANÁLISE DO MATERIAL	50
5.1 Características Gerais das Atividades de Produção Oral.....	50
5.2 Atividades de Reprodução (sem construção criativa da produção).....	53
5.3 Atividades de Reprodução com Pré-produção (sem construção criativa da produção)	64
5.4 Atividades de Reprodução com Estímulo à Construção Criativa da Produção	74
5.5 Atividades de Construção Criativa da Produção	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	98
ANEXO A - EXEMPLO DE UNIDADE COMPLETA.....	104

1 INTRODUÇÃO

Por muitos anos, o professor de línguas estrangeiras (LEs) na escola pública não contou com o apoio eficaz de um livro didático (LD) que pudesse auxiliar no desenvolvimento das aulas, ficando a elaboração de materiais didáticos a cargo do próprio profissional. Apesar de a criação de materiais didáticos pelo professor ser algo desejável no processo de ensino-aprendizagem, visto que este pode elaborar e adaptar seu material conforme as necessidades de cada grupo com que trabalha, a excessiva carga-horária de muitos docentes e o tempo de elaboração dos recursos didáticos, muitas vezes, não permitem o desenvolvimento de materiais que contemplem da melhor forma possível a realidade dos educandos, a formação como cidadão e todos os critérios previamente estabelecidos nos documentos que regem a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Entretanto, esta realidade começou a mudar com a inclusão das LEs no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011. O PNLD é parte de um programa do Governo Federal que visa à distribuição gratuita de LDs para as escolas públicas brasileiras. Porém, antes de chegar às salas de aula, cada obra submetida para o PNLD passa por uma avaliação rigorosa para que os avaliadores selecionem as que melhor se adequam às concepções de ensino de línguas como estabelecidas no edital do PNLD 2014. (BRASIL, 2011). Após definidas as coleções, os professores, nas escolas, podem optar pelo uso de uma delas em sala de aula. Portanto, em 2011, pela primeira vez, os alunos de inglês e espanhol do ensino fundamental receberam LDs para serem utilizados sem precisar devolvê-los no final do ano, os chamados livros consumíveis.

Apesar deste grande avanço na área de ensino de línguas no Brasil, estudos como o de Tenuta e Oliveira (2011), mostram que, mesmo após uma avaliação rigorosa das coleções em 2011, os livros ainda apresentavam pontos a serem melhorados, como a abordagem dos conteúdos gramaticais, o uso de materiais autênticos, o ensino contextualizado e a visão de língua como prática social. Como resultado, no PNLD 2014, novas obras foram selecionadas, apresentando melhoria nos aspectos que antes não eram abordados de uma maneira adequada. O Guia de LDs do PNLD 2014 (BRASIL, 2013) enfatiza que, dentre os critérios de seleção das obras, estava a apresentação da língua como situada histórica, social e culturalmente e utilizada para o aluno agir no mundo como cidadão.

O Guia do PNLD 2014 mostra, ainda, um quadro comparativo das coleções de língua estrangeira moderna destinadas ao ensino fundamental, no qual apresenta nove critérios

organizadores avaliados e a qualidade de cada um deles nos livros. Os critérios são: projeto gráfico-editorial; seleção de textos; compreensão escrita; produção escrita; compreensão oral; produção oral; elementos linguísticos; questões teórico-metodológicas e manual do professor, como é possível observar a seguir:

Figura 1 – Critérios para a avaliação das coleções didáticas

LÍNGUA ESTRANGEIRA	CÓDIGOS DAS COLEÇÕES	CRITÉRIOS ORGANIZADORES AVALIADOS								
		PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL	SELEÇÃO DE TEXTOS	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA	COMPREENSÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	MANUAL DO PROFESSOR
ESPAÑHOL	27329COL43	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	27355COL43	+	+	+	+	+	+	+	+	+
INGLÊS	27320COL44	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	27394COL44	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	27492COL44	+	+	+	+	+	+	+	+	+



Fonte: Brasil (2013, p. 13).

Por meio do quadro, observa-se que as habilidades menos focalizadas tanto em inglês quanto em espanhol, e que, portanto, não atenderam completamente aos critérios de avaliação, são a compreensão e produção oral. Das cinco coleções, sendo duas de espanhol e três de inglês, apenas uma série didática (*It Fits*, de Wilson Chequi – código 27394COL44, no quadro) apresentou uma boa avaliação no que se refere à produção oral, conforme os níveis de qualificação apresentados no quadro.

Este fato chama a atenção para as discussões que vêm permeando o ensino de línguas no Brasil: muito se discute o porquê e as dificuldades de ensinar a produção oral nas escolas regulares, considerando o elevado número de alunos por turma, a falta de recursos, carga-horária por turma e, principalmente, o fato de que muitos alunos não terão a oportunidade de utilizar a língua oral em seu cotidiano, pois provavelmente não sairão do país. Por este motivo, grande ênfase é dada para a leitura e a escrita, habilidades que possam ser utilizadas na vida real do educando e isto fica evidente na leitura dos parâmetros estabelecidos pelos PCNs (BRASIL, 1998), nos quais a leitura e escrita são mais focalizadas e as habilidades de compreensão e produção oral são colocadas em segundo plano, pois, de acordo com o documento, a realidade da sala de aula brasileira não abre espaço para o ensino da produção oral, além de a considerarem como algo que não é utilizado pelos alunos.

Entretanto, não desenvolver a produção oral na escola regular foge aos critérios estabelecidos nos documentos que regem a educação no Brasil e reforça a ideia de que aprender a falar inglês é exclusividade de quem tem acesso a cursos livres, não sendo possível aprender inglês na escola regular. Além disso, deve-se levar em consideração que, com os recursos presentes atualmente, como a televisão e a *internet*, os alunos são constantemente expostos à língua inglesa tendo de trabalhar todas as habilidades (compreensão escrita/oral e produção escrita/oral). Portanto, a escola, como instituição que prepara o aluno para agir no mundo como cidadão crítico e promove a diversidade cultural, não pode negar o desenvolvimento da produção oral nas salas de aula de língua inglesa.

Os PCNs (BRASIL, 1998) explicitam que a LE na escola, incluindo o ensino da oralidade, deve ter como foco o uso significativo da língua. Ou seja, para fins de interação social. Porém, apesar de enfatizar o uso da língua em situações concretas de comunicação, por conta da época em que foi elaborado, o documento não cita o uso de gêneros orais para o trabalho da produção oral. Apesar de não usar esta nomenclatura, entende-se que esses gêneros devem ser inseridos na sala de aula de LE a fim de proporcionar um ensino de línguas mais significativo.

O uso de gêneros é bastante enfatizado nos PCNs para o ensino de língua materna (LM) (BRASIL, 1998), pois propiciam o estudo e o uso da língua em situações reais de comunicação, tornando a aprendizagem mais significativa para o aluno, visto que este tipo de abordagem considera o contexto e a realidade do educando. Autores como Dias (2009) e Ferreira (2011) enfatizam o uso de gêneros na sala de aula e nos materiais didáticos de LE. Entretanto, apesar de um dos requisitos do PNL 2014 ser o trabalho com gêneros escritos e orais, pouco se discute a respeito dos gêneros no ensino da produção oral em LE e é ainda

menos abordado quando o assunto em questão é o LD, geralmente caracterizado apenas por diálogos artificiais que nada têm a ver com a realidade.

Por esta razão, pensando nas discussões teóricas a respeito do ensino de oralidade nas escolas regulares brasileiras e a avaliação da produção oral das coleções didáticas de LE destinadas ao ensino fundamental do PNLD 2014, este trabalho pretende analisar a produção oral proposta pelo LD *It Fits*, levando em conta sua avaliação nas atividades de *speaking*. De acordo com o Guia do PNLD-2014 (BRASIL, 2013), o tratamento dado à produção oral pelo material reúne atividades contextualizadas e significativas com o uso de diversos gêneros discursivos.

Cabe ressaltar que, neste estudo, há uma diferença entre atividades e tarefas. Consideram-se tarefas como situações pedagógicas em que há colaboração entre os alunos para uma produção. Logo, tarefas colaborativas são situações pedagógicas nas quais os alunos trabalham juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem. (SWAIN; LAPKIN, 2001; FIGUEIREDO, 2006). Em contrapartida, serão chamadas de atividades aquelas situações pedagógicas em que não há intenção de haver troca colaborativa.¹

Assim, o objetivo é verificar como a produção oral é proposta na coleção, examinando se engloba o que é estabelecido pelos PCNs, se há estímulo ao letramento, à colaboração e ao trabalho com gêneros textuais. Com isso, a intenção não está somente em descrever as atividades, mas também em apresentar aos professores de inglês de escolas regulares como a produção oral é possível de ser realizada na sala de aula regular, por meio de sugestões dadas às atividades propostas na coleção em foco. Em outras palavras, o LD traz boas atividades de produção oral e, a partir dessas situações pedagógicas, destacam-se pontos a serem melhorados, seguidos de sugestões de adaptações e complementações dadas com o intuito de transformar as atividades em tarefas, propiciando momentos de aprendizagem ainda mais significativos, por envolverem a produção colaborativa de um gênero.

Para tanto, a fim de analisar a produção oral proposta no livro *It Fits*, pressupostos/critérios de análise foram desenvolvidos considerando os pressupostos teóricos socioculturais (VYGOTSKY, 2007²), os pressupostos presentes nos PCNs e a literatura sobre ensino de *speaking* em LE nos quais o estudo se baseia. Pretende-se, portanto, responder às seguintes perguntas de pesquisa:

¹ Outras definições para tarefa e atividade são feitas por Coughlan e Duff (1994) e Bulla et al. (2012). Entretanto, os autores não trazem a colaboração como elemento essencial para diferenciar os dois termos. Assim, neste estudo, parte-se da definição de tarefa colaborativa de Swain e Lapkin (2001) para a distinção entre tarefa e atividade.

² Obra original de 1984.

- a) como é tratada a produção oral no material didático?;
- b) o que é considerado satisfatório nas atividades de produção oral?;
- c) o que pode ser melhorado nas atividades de produção oral?

A fim de responder a estes questionamentos, inicio a dissertação situando teoricamente o trabalho. Após, explico as questões metodológicas para a análise da coleção do PNL D 2014, situando o foco da pesquisa. Em seguida, serão apresentadas as atividades de produção oral para a análise, seguidas de sugestões de adaptações que possibilitam transformá-las em tarefas. Por fim, concluo o relato da investigação discutindo os resultados e tecendo as considerações finais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O estudo apresentado aqui enfatiza a interação e a colaboração como propulsoras da aprendizagem de línguas. Para tanto, a base teórica sociocultural de Vygotsky (2007) foi adotada por considerar a colaboração como algo essencial no cotidiano dos indivíduos, tanto para a aprendizagem da língua, como também no mundo social fora da sala de aula.

2.1 A Teoria Sociocultural

O estudo aqui focalizado fundamenta-se na teoria sociocultural do pesquisador russo Lev Vygotsky (2007) que, em linhas gerais, explica que a aprendizagem é construída por meio da interação social. De acordo com o autor, o ser humano desenvolve-se intelectualmente a partir do contato com o meio em que vive e com outros agentes sociais, adquirindo os conhecimentos existentes e os significados construídos na cultura na qual está inserido. A partir da interação, Vygotsky explica que o indivíduo deixa de ser apenas um ser biológico e passa a ser social, desenvolvendo-se mentalmente.

A teoria explica que esta interação entre o homem e o mundo, essencial para a aprendizagem, precisa ser mediada por artefatos culturalmente construídos. Dentre estes artefatos, podemos citar ferramentas, símbolos e, principalmente, a linguagem, pois esta permite que se estabeleça a relação entre a interação social (interpsicológica) e a interação cognitiva (intrapsicológica), por meio de sua apropriação, internalização e uso. (LANTOLF, 2000). O aprendiz (ou a criança, nos estudos de Vygotsky) aprende realizando tarefas sob orientação de um indivíduo mais experiente, caracterizando um processo inicial de regulação pelo outro. Após tornar-se apto a realizar atividades de maneira autônoma, o indivíduo passa para a fase de autorregulação. Ou seja, internalizou a ajuda recebida durante a solução de problemas. (MITCHELL et al., 2013).

Conseqüentemente, a combinação de ambas as mediações (interpsicológica e intrapsicológica) resulta na aquisição das funções psicológicas superiores, em que os indivíduos envolvidos obtêm controle sobre seus processos mentais através da interiorização dos significados construídos dentro e a partir desta interação. Assim como explicam Lima e Pinho (2007), trata-se de um movimento que parte do plano externo para o interno, uma vez que o conhecimento é internalizado pelo indivíduo após ser socialmente construído através de uma relação dialógica e de um processo de colaboração, e comunicação entre os interagentes.

Em outras palavras, é por meio da linguagem que se estabelece a interação e, assim, os significados presentes no contexto social poderão ser internalizados pelo homem. Portanto, “[...] o conhecimento é construído pelas interações dos indivíduos dentro da sociedade e o aprendizado é a internalização da interação social”. (STORCH, 2002, p. 121, tradução nossa). Entretanto, para que os significados construídos na interação sejam internalizados e resultem em desenvolvimento, é preciso que a mediação ocorra dentro do que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Vygotsky explica como o conhecimento é internalizado descrevendo três zonas de aprendizagem, a saber: a Zona de Desenvolvimento Real, a Zona de Desenvolvimento Proximal e a Zona de Desenvolvimento Potencial. A primeira refere-se ao funcionamento intramental, correspondente ao conhecimento já adquirido, em que as funções psicológicas já estão consolidadas. Ou seja, aquilo que o aprendiz já domina e é capaz de realizar sozinho. A última corresponde ao funcionamento intermental, pois explica aquilo que o indivíduo ainda não domina.

A segunda, chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), refere-se ao local onde as formas de mediação se desenvolvem: trata-se da situação em que a aprendizagem ainda está em construção e o aprendiz pode realizar tarefas além de sua capacidade, pois conta com a ajuda de um interlocutor. Em outras palavras, para Vygotsky (2007, p. 97),

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Pensando a linguagem como mediadora da interação social, o diálogo de apoio estabelecido durante a interação entre o adulto ou um indivíduo com mais competência e a criança foi definido por Wood, Bruner e Ross (1976) como andamento (*scaffolding*): por meio da linguagem, o especialista (que, no caso, refere-se a um professor ou adulto) fornece o suporte necessário, permitindo que o aprendiz (neste caso, a criança ou o aluno) atinja níveis mais elevados de competência. Ou seja, o andamento, na ZDP, possibilita ao aprendiz a internalização do conhecimento, passando da fase de regulação pelo outro (interpsicológica) para a etapa de autorregulação (intrapsicológica). Trata-se da situação em que o indivíduo mais capaz auxilia o aprendiz visando sua total independência na resolução de problemas.

Segundo Wood, Bruner e Ross (1976), o processo de andamento nas relações especialista-aprendiz inclui seis etapas:

- a) fazer despertar o interesse e a independência do aprendiz na resolução da tarefa;
- b) simplificar a tarefa para o aprendiz;
- c) manter o foco do aprendiz no objetivo;
- d) sinalizar os pontos relevantes para a realização da atividade, assim como as discrepâncias entre o que foi produzido e a solução ideal;
- e) controlar a frustração e a insegurança durante a resolução de problemas para evitar a dependência do especialista;
- f) demonstrar, através de um modelo, como solucionar a tarefa.

Como mostram as definições dos conceitos, os estudos de Vygotsky foram desenvolvidos com foco na etapa inicial da vida do indivíduo. Assim, as pesquisas realizadas e os conceitos trazidos, originalmente, pela teoria, focalizavam o desenvolvimento da criança. Entretanto, a teoria sociocultural também é utilizada para sustentar estudos relacionados à aprendizagem de L2 ou LE. Considerando que a sala de aula de LE ou L2 é, em essência, um evento social (STORCH, 2002), pesquisadores como Richard Donato, James Lantolf e Merrill Swain, através de pesquisas sobre interações em grupo, têm usado a teoria sociocultural para explicar como ocorre a aprendizagem de línguas.

Aplicando a teoria sociocultural à aprendizagem de línguas, enfatiza-se o trabalho em duplas ou pequenos grupos por propiciar a chance de construir o conhecimento sobre a língua em conjunto, compartilhando conhecimento. Nesta visão vygotskiana, a aprendizagem da língua co-ocorre com o uso. Nesse sentido, os conceitos de ZDP e andamento ganham uma nova leitura, mantendo a colaboração como base para o processo de aprendizagem. Portanto, de acordo com Lantolf (2000), a ZDP, neste contexto, é vista como uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades cognitivas. Este conceito, nos estudos em LE e L2, é mais abrangente do que a definição inicial adotada por Vygotsky na qual a aprendizagem era construída na interação entre um indivíduo mais capaz e outro com menos instrução.

Ademais, assim como a noção de ZDP, o diálogo de apoio gerado dentro desta zona também é considerado na aprendizagem de LEs. Logo, Donato (1994), após realizar um estudo com alunos de francês como L2 realizando tarefas colaborativas, concluiu que o andamento também pode ser observado e dar bons resultados na interação entre aprendizes de competência equivalente, assim como foi observado na colaboração entre especialista e aprendiz. Esta conclusão veio à tona, pois não era possível identificar um especialista fixo. Os integrantes de cada dupla ajudaram-se mutuamente à medida que se deparavam com

problemas linguísticos. Essas evidências foram chamadas por Donato de andaimento coletivo, diferenciando-se do conceito unidirecional anteriormente usado, que descrevia a ocorrência do processo apenas entre um indivíduo instruído e outro não-instruído.

Estudos semelhantes ao de Donato vêm sendo desenvolvidos com o uso de tarefas que envolvem a colaboração para ressaltar a importância da interação no processo de aprendizagem de línguas. Portanto, é possível afirmar que, em uma interação entre aprendizes de mesmo nível de proficiência, o papel do especialista é compartilhado durante a resolução de problemas, visto que os membros envolvidos engajam-se na tarefa para atingir objetivos comuns. Logo, quando o outro não tem competência suficiente, em determinado momento, o auxílio é decorrente do diálogo gerado pela colaboração e negociação.

Segundo Lima e Costa (2010), uma das estratégias sociais para promover esta interação na aprendizagem de línguas é por meio de tarefas que estimulam a colaboração, denominadas tarefas colaborativas. Elas envolvem os aprendizes na compreensão, manipulação, produção e interação na LE, à medida que focalizam o sentido e a forma da língua para a produção de um texto escrito ou oral. (PINHO; LIMA, 2010). O uso destas tarefas no ensino-aprendizagem de L2 e LE visa a, além da colaboração, uma aprendizagem sustentada na interação, no apoio mútuo e na reflexão dos participantes sobre sua própria produção e sobre a produção do outro.

Esta colaboração propiciada pela tarefa, além da oportunidade de apoio mútuo, propicia que a produção na língua alvo seja desenvolvida, permitindo que o uso co-ocorra com o aprendizado. De acordo com Swain (2001), os alunos beneficiam-se desta colaboração pelas seguintes razões:

- a) os alunos podem notar falhas em seu conhecimento linguístico à medida que tentam expressar o significado intencionado, levando à busca por soluções (formular e testar hipóteses);
- b) os aprendizes externalizam seu conhecimento, permitindo que reflitam sobre ele, revisem e o apliquem; e
- c) todos os estudantes podem participar ativamente e, à medida que produzem a língua, aumentam o uso e o conhecimento sobre a língua alvo.

É por estas razões que apenas o insumo na língua alvo não é suficiente, sendo necessária a produção para que o conhecimento seja internalizado. Essa ideia foi trazida por Swain (1985) e foi denominada hipótese da produção compreensível (*comprehensible output*

hypothesis), elaborada como forma de contestar a teoria de Krashen (1985), hipótese do insumo compreensível (*comprehensible input hypothesis*). A hipótese de Krashen sugere, em linhas gerais, que o insumo é suficiente para adquirir a língua. Em outras palavras, Krashen buscava dizer que apenas o insumo é suficiente para que ocorra a aprendizagem da língua alvo. De acordo com o autor (1985, p. 2, tradução nossa), a produção, ou seja, a fala “[...] é resultado da aquisição e não sua causa, não podendo ser ensinada, pois emerge como resultado do insumo compreensível”.

Swain (1985) também reconhece a função do insumo neste processo, mas enfatiza que é necessário que o aprendiz produza na língua alvo, ou seja, realize o *output* compreensível. Assim, a fala não é meramente resultado de algo, mas sim, parte do processo de aprendizagem do aluno e, portanto, necessária para que haja a internalização do conhecimento. Portanto, a autora salientou a importância da produção forçada (*pushed output*), pois é somente por meio da produção que os aprendizes terão a oportunidade de perceber o que sabem e o que ainda precisam descobrir na língua que estão aprendendo, processo que apenas a exposição ao insumo não oferece.

Como afirma Swain (2001), a produção permite aos alunos ir além do campo da compreensão, pois produzir a língua tem um papel importante no desenvolvimento sintático e morfológico. Papel este que está por trás das três funções da produção (SWAIN, 1995):

- a) a função da percepção;
- b) a função da testagem de hipóteses;
- c) a função metalinguística.

Primeiramente, a função da percepção ocorre quando os alunos percebem que existe uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que conseguem dizer de fato, desencadeando processos cognitivos que facilitam a aprendizagem da língua, gerando novos conhecimentos linguísticos e consolidando o conhecimento já existente. Por conseguinte, ao notarem lacunas em suas produções, os aprendizes exercem a função de testagem de hipóteses, pois testam a compreensão e a forma linguística correta a partir do retorno obtido de seus interlocutores, experimentando formas e estruturas linguísticas até atingirem seus objetivos. A percepção e a testagem de hipóteses levam o aprendiz a refletir sobre o uso e as formas da língua que está aprendendo, capacitando o aluno a verificar e internalizar o conhecimento linguístico, contribuindo para a sua conscientização quanto às regras e formas desta língua e as relações

entre elas. Assim, os aprendizes podem perceber os problemas linguísticos que ocorrem nos diálogos.

A hipótese da produção compreensível, apesar de ser observada durante a realização de tarefas colaborativas, foi criticada por pesquisadores como Kramsch (1995) e Van Lier (2000) que apontaram que o conceito passa a ideia de que *output* se trata de um processamento de informação e não uma atividade social. Swain (2000) concorda com as críticas e opta, então, por adotar outra terminologia que abarque a noção de *output* como atividade cognitiva e social ao mesmo tempo. A autora optou, então, por usar termos como fala, escrita, enunciado, verbalização, e diálogo colaborativo.

O termo diálogo colaborativo é bastante utilizado em estudos como Vidal (2010), Lima e Costa (2010), Pinho (2013), entre outros. Logo, pode ser definido como a interação de apoio estabelecida entre os aprendizes a partir da realização de uma tarefa em que a língua medeia a aprendizagem da mesma durante a resolução de lacunas salientadas pela produção. (PINHO; LIMA, 2010). Assim, Swain (2000) amplia a noção de *output*, caracterizando-o como uma atividade social e cognitiva e visto como mediador da aprendizagem de LE ou L2.

A autora mostra que, segundo a teoria sociocultural, o desenvolvimento cognitivo tem origem no diálogo produzido externamente. Isso sugere que a aprendizagem de línguas ocorre através do diálogo colaborativo e esta fala externa facilita a apropriação do conhecimento linguístico. Este processo auxilia na resolução de problemas, construindo o conhecimento dos interagentes, na medida em que a fala dos aprendizes medeia este processo, ou seja, o aprendizado da língua co-ocorre com o uso.

Swain (2001) explica que o diálogo colaborativo auxilia não só os alunos que o produzem, mas também professores e pesquisadores. Os educadores, ao observarem as testagens de hipóteses dos aprendizes, podem orientá-los, visando à reformulação da produção. Já os pesquisadores se beneficiam, também, pois podem perceber como o processo de aprendizagem ocorre à medida que os aprendizes se deparam com problemas linguísticos.

Mais tarde, em 2006, Swain parece ter encontrado a terminologia mais adequada para explicar o papel da produção no processo de aprendizagem de LE ou L2. A autora optou pelo termo *languageing*, traduzido no Brasil por Rejane Vidal (2010) como lingualização. Swain (2006, p. 98, tradução nossa) definiu o termo explicando que lingualização “[...] refere-se ao processo de produção de sentido, de conhecimento e de experiência através da linguagem”. Assim, o processo de co-ocorrência do aprendizado com o uso da língua alvo ganhou um novo significado, mostrando que se trata de uma atividade cognitiva e social ao mesmo tempo.

Vidal (2010, p. 184, grifo da autora) diz que

[...] ao lingualizar sobre o uso da língua, por meio de diálogo colaborativo, a partir de percepção de dificuldades linguísticas, aprendizes seriam levados a prestar atenção a como estão expressando sua mensagem e, ao refletir sobre essas dificuldades de produção, tentar solucioná-las por eles mesmos e / ou com a ajuda de seus pares e / ou de *feedback* do professor em situação de natureza comunicativa.

Nesse sentido, ao pensarmos o ensino de língua na escola regular contemporânea, vemos que há poucas oportunidades para que os alunos se engajem em um ato de lingualização. Em outras palavras, os alunos, geralmente, não produzem de forma significativa na escola, especialmente quando se trata da produção oral. Sendo assim, perdem oportunidades de refletir e aprender sobre a língua.

Entretanto, embora a realidade das escolas públicas brasileiras pareça não dar espaço para a produção oral, acredita-se ser possível trabalhar esta habilidade por meio de tarefas significativas que permitam o uso deste aprendizado fora do ambiente escolar. Uma das alternativas para o ensino significativo da produção oral em língua inglesa que permite ao aprendiz exercer as funções da produção (ou lingualizar) ocorre por meio do trabalho com gêneros discursivos orais, manifestações das práticas sociais presentes no cotidiano dos alunos.

2.2 O Ensino da Produção Oral em LE: a Questão dos Gêneros

Para muitos estudantes de línguas, aprender um novo idioma está ligado à capacidade de saber se comunicar oralmente na língua que estão aprendendo. Muitas vezes, avaliam seu sucesso na aprendizagem baseando-se na proficiência oral. Por esta razão, muitas pessoas procuram cursos de idiomas em busca do aperfeiçoamento desta habilidade, visto que não tiveram acesso a isto na escola regular, reforçando a crença de que aprender a falar outro idioma é exclusividade de quem tem acesso a cursos livres. Isto ocorre, pois, a habilidade oral é pouco focalizada nas salas de aula brasileiras, por diversos motivos, tais como o número elevado de alunos por turma, a falta de recursos e de infraestrutura, etc. Porém, apesar de tantos obstáculos, é possível ensinar a produção oral, desde que seja condizente com as necessidades e a realidade dos aprendizes.

Traçando um histórico do ensino da oralidade em LE, Bygate (2002) explica que, por muitos anos, esta habilidade foi ignorada com o predomínio de métodos baseados em texto, como o método da tradução. Sendo assim, a produção oral começou a aparecer nos métodos

de ensino de línguas por volta dos anos 1940 através de interações baseadas em perguntas e respostas ou por meio de diálogos escritos, o que permaneceu até o predomínio do método audiolingual. Este método, de origem behaviorista, entende o desenvolvimento da fala como formação de hábitos. Logo, aprende-se primeiro a língua-alvo na sua forma oral por meio de repetições para, então, ter-se o contato com a escrita, o que evitaria erros de pronúncia. De forma semelhante, a primeira língua era vista como empecilho e, por esta razão, deveria ser fortemente evitada durante as aulas para evitar a transferência de hábitos de uma língua para a outra.

Assim como explica Bygate (2001), outros métodos de características similares exploraram a comunicação oral em sua metodologia e como meio de prover insumo, memorização e formação de hábitos e não como uma habilidade propriamente dita. Já nos anos 1960, percebeu-se que as repetições e memorizações não eram suficientes para preparar o aluno para o mundo. Logo, observou-se que seria necessário trabalhar, por meio de diálogos, situações da vida cotidiana. Neste período, a produção oral era vista e trabalhada como sistema ao invés de focalizar a apropriação contextual, ignorando a prática oral dentro de contextos genuínos de comunicação. Assim, desenvolveu-se a Abordagem Comunicativa (AC) que enfatiza a importância de desenvolver nos aprendizes não somente a precisão, mas também a fluência, focalizando o significado e noções interacionais.

Atualmente, nas discussões referentes ao ensino de oralidade, grande ênfase é dada ao uso da língua em situações reais de comunicação. Observa-se que, frequentemente, em LDs de LE são apresentados diálogos fictícios para a produção oral, apresentando o uso da língua de uma maneira idealizada e, muitas vezes, irreal, na tentativa de tornar mais fácil o entendimento dos alunos, além de serem usados como pretexto para trabalhar certas regras gramaticais ou vocabulário³. Se comparados com situações reais de comunicação, é possível observar que os diálogos artificiais mais se parecem com textos escritos do que orais, visto que, em sua grande maioria, não apresentam as características do discurso falado legítimo na língua alvo.

Bygate (2001) explica que as habilidades orais diferenciam-se das escritas, primeiramente, por nem sempre haver um tempo de planejamento, sendo o discurso falado mais espontâneo, com menor acurácia e é aceitável que haja hesitações e repetição de palavras. Por esta razão, não precisamos trabalhar e exigir dos alunos diálogos mais “limpos”,

³ Esta realidade não é exclusividade de livros de inglês como LE. Percebe-se este aspecto em LDs de outras línguas, inclusive em materiais de português para estrangeiros, como mostra Neves (2012).

até porque todos os estudantes já possuem proficiência na linguagem falada de sua LM e, portanto, reconhecem as particularidades do discurso oral, tais como mostra Richards (2008):

- a) é composto de unidades de ideias (frases e orações);
- b) pode ser planejado ou não;
- c) emprega mais palavras vagas ou genéricas do que na escrita;
- d) há hesitações;
- e) contém erros e lacunas que refletem o processamento linguístico;
- f) envolve reciprocidade;
- g) mostra variações (formal, informal, etc.).

Pensando nisso, Burns e Seidlhofer (2010) enfatizam que aprender a produzir oralmente, seja na primeira ou segunda língua, envolve saber o que, como, com quem e quando comunicar, ter noções sobre tomada de turno e o contexto em que a interação ocorre, pois, para cada atividade social levada a cabo, a linguagem e significados que se quer transmitir podem ser adequados de acordo com os objetivos de cada contexto, mesmo que nem sempre haja consciência a respeito disto. Portanto, o discurso falado se constitui por meio dos contextos nos quais se está inserido e pelos papéis sociais exercidos nestes contextos.

Por isso, explica Bygate (2002, p. 29), que

Quando falamos, temos que construir um plano de discurso que representa um número de intenções gerais: tópico principal e o produto, o modo como gostaríamos que a interação procedesse, nossa relação com o interlocutor, nossa personalidade e nossa relação com o mundo.

Assim, a proficiência oral está ligada com a capacidade de usar os recursos linguísticos em contextos reais, apropriando não somente a estrutura, mas também a mensagem e o nível fonológico.

Portanto, ao lidar com a produção oral em sala de aula, é preciso criar situações que envolvam reconhecer e trabalhar estas diferentes funções da linguagem na comunicação cotidiana. A partir de um trabalho voltado para situações reais de comunicação, além de preparar o aprendiz para o mundo, ativa-se o seu conhecimento prévio de oralidade que cada falante traz da sua LM. Consequentemente,

Para comunicar, os falantes devem explorar estes recursos para propósitos reais. Um modelo de oralidade linguisticamente aplicado precisa explicar como e porquê falantes adaptam seu conhecimento sistêmico de língua para o uso no mundo real, envolvendo julgamentos de apropriação em todos os níveis, seja no discurso, léxico-gramatical ou articulatório. (BYGATE, 2002, p. 28).

Não se pode negar que a aprendizagem da língua alvo é possível mesmo com o uso de diálogos artificiais, por diversos fatores, como a motivação e a exposição à língua inglesa fora da sala de aula, por exemplo. Entretanto, o uso exclusivo deste tipo de recurso para o ensino da produção oral limita as chances do aluno de interagir de forma significativa e real no mundo. Ademais, ao considerar o contexto da escola regular brasileira, onde os alunos não estão em sala de aula aprendendo inglês por vontade própria, mas sim, porque é uma disciplina obrigatória no currículo, uma das formas de motivá-los a aprender inglês é direcionando as atividades e tarefas para a realidade da própria sala de aula. Assim como explica Green et al. (2002), é preciso que a produção oral seja significativa para os alunos, ou seja, deve-se proporcionar aos aprendizes situações reais para o desenvolvimento da produção oral, considerando, também, seu conhecimento prévio. Caso contrário, o seu grau de engajamento será baixo e, conseqüentemente, prejudicará a aprendizagem.

Uma das formas de propiciar aos alunos situações reais de comunicação que estejam vinculadas às suas realidades e necessidades é por meio do uso de gêneros textuais. Neste trabalho, considera-se o conceito de gênero com base em Mikhail Bakhtin (2011⁴), pois sua abordagem sociodiscursiva leva em consideração a relação entre o ser humano, a sociedade e a linguagem, o que dialoga com os princípios socioculturais de Vygotsky.

Para Bakhtin (2011), todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem, e o emprego da língua ocorre por meio de enunciados escritos ou orais que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana, sendo elas o conteúdo, o estilo da linguagem, o léxico, a gramática e a construção composicional. Assim sendo, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifo do autor).

Em outras palavras, os seres humanos, a fim de atingirem seus objetivos comunicativos, precisam adequar a linguagem conforme a atividade social que estão exercendo. Dell’Isola (2009, p. 100) explica que

⁴ Obra original de 1952.

Gêneros textuais são manifestações sociais constituídas de elementos verbais e/ou não verbais intencionalmente selecionados e organizados para exercer uma atividade sociointerativa, de modo a permitir aos interlocutores, a apreensão de sentido, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, e a ação de acordo com a situação e as práticas socioculturais de uso. Não são apenas formas, são atividades submetidas a critérios de êxito.

Pode-se dizer que os gêneros discursivos são as diversas manifestações sociais em forma de textos orais e escritos que circulam na sociedade. Para o trabalho em sala de aula, as atividades e tarefas que os envolvem implicam produzir para um fim concreto e para interlocuções semelhantes às vivenciadas fora da sala de aula. (DIAS, 2009). Em outras palavras, elementos como bilhete, carta ao leitor e receita são exemplos de gêneros escritos, cada qual com uma forma de produção do texto e aspectos linguísticos inerentes a eles. De forma semelhante, como gêneros orais, há a conversa cotidiana, a palestra, apresentações de trabalho, etc.

Faz-se importante destacar que há uma diferença entre gêneros textuais e tipos textuais. Gêneros são as inúmeras manifestações de práticas sociais por meio da linguagem e estão presentes na vida cotidiana, cada qual com estrutura, objetivo e linguagem própria. Já os tipos textuais são reconhecidos pela natureza linguística do texto, sendo os mais comuns a narração, descrição e dissertação. Normalmente, tanto em LE como em LM, o foco das aulas concentra-se nos tipos textuais. Porém, o trabalho com gêneros é mais propício à sala de aula, pois são elementos multidimensionais, incluindo o textual, o social e o político. Isso permite que os educandos manipulem a língua conforme propósitos variados. (OLIVEIRA, 2010).

Em outras palavras, o uso de gêneros permite que o aluno use a língua alvo para situações cotidianas e, portanto, significativas, com propósitos e interlocutores reais, adequando a linguagem conforme as necessidades de cada gênero. Deste modo, não há sentido em produzir as tarefas exclusivamente para a correção do professor, sem que o conhecimento tenha utilidade fora da escola. Consoante Dell’Isola (2009, p. 99) “[...] é preciso investir em um ensino que promova a compreensão de como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo”. Por isso, o trabalho com gêneros é tão importante para o desenvolvimento das quatro habilidades.

Burns e Seidlhofer (2010, p. 202, tradução nossa), ao falarem do uso de gêneros na produção oral na língua alvo, explicam que “[...] aprendizes de línguas que desejam falar fluentemente devem ter um entendimento, pelo menos implícito, da organização dos gêneros nos quais eles estarão interagindo e das características linguísticas que formam a estrutura de cada gênero”. Conseqüentemente, o uso exclusivo de diálogos artificiais não fornece ao

aprendiz a visão de língua como comunicação e não possibilita a percepção das características dos gêneros que circulam na sociedade.

A fim de proporcionar ao aprendiz o entendimento da organização e estrutura dos gêneros abordados em aula e suas características linguísticas, uma sugestão é trabalhá-los por meio de tarefas colaborativas, propiciando ao aprendiz um processo de construção colaborativa do gênero textual. Para que isso ocorra, é possível adaptar o esquema de tarefas proposto por Willis (1996). De forma geral, a autora salienta que qualquer tarefa precisa ocorrer em três fases principais: pré-tarefa, a tarefa em si e a pós-tarefa. Na etapa de pré-tarefa, os alunos são apresentados ao tópico, ao vocabulário e às estruturas gramaticais úteis para a realização da tarefa, entendendo o objetivo desta. Após essa etapa, os alunos realizam a tarefa em si para, depois, realizar a etapa de pós-tarefa, momento no qual pode haver uma apresentação, discussão em grupo ou análise de aspectos linguísticos da produção dos aprendizes.

Trazendo o esquema de Willis (1996) para a produção oral em LE por meio de gêneros, podemos adaptar as etapas de pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa para etapas de pré-produção, produção e pós-produção. Assim, o estudo do gênero e suas características é feito através da construção do gênero pelos alunos por meio das etapas, permitindo que os estudantes conheçam o vocabulário e estruturas a serem usados e entendam melhor a função social do gênero durante a etapa de pré-produção. Durante a produção do gênero, os estudantes usam a língua alvo engajando-se em um ato de lingualização (SWAIN, 2006) e o momento de pós-produção, segundo Willis (1996), incentiva os aprendizes a deixarem suas produções melhores, caso haja alguma discussão ou apresentação ao grande grupo.

Além disso, para trabalhar os gêneros, é preciso, também, trabalhá-los em diferentes situações. Na sala de aula de LE, visando a produção oral, pode-se utilizar conversas cotidianas, dramatizações, apresentações, debates, entrevistas, gravação de vídeo, notícias, entre outros. Todos estes gêneros fazem parte da realidade dos alunos e, trabalhando-os em LE parte-se do conhecimento prévio do aluno, preparando-os para agir no mundo como cidadãos, ao mesmo tempo em que podem aprender a usar a língua alvo. O trabalho com gêneros possibilita que os alunos tenham mais liberdade na produção oral, tomando a responsabilidade pela interação.

Contudo, sabe-se que há alunos com pouco contato com a LE, especialmente, nos primeiros anos em que a língua é ensinada na escola (por volta do 6º ano, na grande maioria). Nestes casos, segundo Hadley (2002), dependendo do foco da tarefa, atividades de *role-play* e diálogos produzidos artificialmente são importantes como situações preparatórias para o

trabalho com gêneros. Em outras palavras, o professor pode partir destas atividades mais artificiais para começar a trabalhar com os gêneros e, assim, começar o ensino efetivo da produção oral.

O uso de gêneros vem sendo discutido, principalmente, no ensino-aprendizagem de LM. Os PCNs referentes a esta disciplina enfatizam o uso de gêneros discursivos tanto no trabalho com a escrita e leitura, como no desenvolvimento da compreensão e produção oral. Entretanto, no que se refere aos parâmetros estabelecidos para a LE, o documento não fala em gêneros, mas explica que o ensino das quatro habilidades deve ser voltado para situações de comunicação real. Logo, é possível dizer que o trabalho com gêneros pode e deve ser desenvolvido também nas salas de aula de inglês e espanhol e demais LEs.

O uso de gêneros em LE vem sendo discutido por autores como Dias (2009), Dell'Isola (2009), Ferreira (2011), Lombardi e Silva (2013), pelo grupo de pesquisa Linguagem e Educação, coordenado pela professora Vera Cristóvão na Universidade Estadual de Londrina, entre muitos outros. Estes pesquisadores mostram que o uso de gêneros na LE é tão importante quanto na LM, pois, são objetos de aprendizagem palpáveis para o aluno na medida em que lidam com estes textos escritos ou orais no dia-a-dia. Desta forma, o trabalho com a língua ocorre na maneira contextualizada, significativa e que vai além dos muros da escola.

Considerando que a proposta pedagógica será baseada em textos que circulam na sociedade, o uso da língua não será algo distante da realidade e pode mostrar ao educando que a LE está presente em sua vida. Entende-se que os alunos, por viverem em uma época em que o acesso à informação não está limitado à escola, já possuem certo conhecimento sobre muitos gêneros que circulam na sociedade e, portanto, estão aptos a explorá-los a fim de compreender o funcionamento sociointerativo das comunidades discursivas e as formas da língua em uso. (DELL'ISOLA, 2009).

Por conseguinte, é importante que se trabalhem situações reais de interlocução, variando os tipos de atividades e tarefas e os níveis de complexidade. Com isto, como explica Cerqueira (2010, p. 140-141), “[...] o professor abrirá caminho para que venha à tona toda a criatividade linguística dos alunos, considerando assim todas as possibilidades de produção linguística por meio de textos em diferentes gêneros e tipos”. Em se tratando de produção oral, trabalhar com diferentes gêneros possibilita o acesso a diversas práticas comunicativas, aumentando as chances de uso efetivo da língua alvo. Assim, ao utilizar a oralidade para situações significativas de comunicação, o ensino da habilidade ganha sentido, podendo ser utilizado, inclusive fora da sala de aula.

Ademais, a produção oral em LE dá acesso a uma habilidade que foi e ainda é exclusividade das classes dominantes que têm acesso a cursos livres e aulas particulares. Com isso, o trabalho com os gêneros amplia o escopo de oportunidades aos alunos de classes menos favorecidas que também têm o direito de acesso à modalidade oral da língua alvo. Portanto, “Consumir e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais significa não apenas ter acesso a essas práticas comunicativas, mas também assumir uma forma de poder que a muitos é negada”. (OLIVEIRA, 2010, p. 330).

Outra vantagem do uso de gêneros na produção oral em LE é que o ensino da gramática não é trabalhado de maneira isolada, pois os conteúdos gramaticais servirão para um propósito comunicativo, tornando a aprendizagem dos aspectos formais mais significativa e interessante. Além disso, como explica Dias (2009) com base em Schneuwly e Dolz (2009), para compreender e produzir os gêneros orais ou escritos são trabalhadas as capacidades de linguagem, sendo elas: as de ação (reconhecimento do gênero), as discursivas (reconhecimento do plano textual de cada gênero), e as léxico-discursivas (reconhecimento dos mecanismos de textualização). Com isso, os estudantes, além de produzirem na língua alvo, tomam conhecimento da estrutura das diversas manifestações de práticas sociais. Em outras palavras, não se ensina somente a língua em si, mas se auxilia os aprendizes a se tornarem cidadãos e agirem criticamente no mundo.

2.3 O LD de LE e Questões de Letramento

Uma das maneiras que o professor encontra de trabalhar a produção oral na sala de aula é por meio de um LD. Porém, até o ano de 2010, o professor de LE das escolas públicas, ao contrário do profissional atuante na escola privada e de colegas de outras áreas, não tinha o apoio de um LD no planejamento de suas aulas, ficando a elaboração dos materiais por conta própria, o que consome muito tempo de um profissional que, geralmente, possui uma alta carga horária de trabalho. Porém, em 2011, as LEs foram incluídas no PNLD e o docente do ensino público pôde contar com o apoio de LDs que foram entregues às escolas de forma totalmente gratuita e consumível, ou seja, para uso próprio do aluno, sem necessidade de devolvê-los à escola ao final do ano.

O PNLD é um programa do governo federal, executado em ciclos trienais, que visa a subsidiar o trabalho docente por meio da distribuição gratuita de LDs para as diversas áreas do conhecimento nas escolas públicas. Autores de todo o país organizam coleções didáticas e encaminham ao Ministério da Educação (MEC) para uma rigorosa avaliação que seleciona as

melhores obras a serem utilizadas pelos professores. Escolhidas as coleções, o MEC disponibiliza um guia com resenhas das obras aprovadas para que escola e professores selecionem aquela que melhor se adéqua às necessidades e à realidade de cada instituição. Assim como a escolha das coleções no PNLD, a escolha pela escola também deve ser rigorosa, visto que o material precisa estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com o contexto sociocultural de ensino e com o perfil dos alunos⁵. Por isso, a escola deve apresentar duas opções para cada ano e disciplina, pois se não for possível a distribuição da primeira opção apresentada, será encaminhada a segunda.

Apesar deste grande avanço, ainda há muito o que ser realizado e melhorado, não somente nos LDs em si, mas, também, no processo de distribuição e recebimento dos materiais, como apontam Sarmiento e Silva (2013). As pesquisadoras, em 2011, por meio de visitas a escolas e de entrevistas com gestores, supervisores e professores, constataram que os livros, muitas vezes, chegam às escolas fora do prazo e ficam armazenados em locais inadequados por falta de espaço e de funcionários para organizá-los. Além disso, notou-se que, em uma das escolas visitadas, havia um desconhecimento sobre o caráter consumível dos livros devido a uma carta padrão enviada junto com os materiais que deixava a entender que os LDs deveriam ser devolvidos ao final do ano. Levou-se em consideração, também, que a terminologia “consumível” pode não ser tão clara a todos, fazendo com que os LDs não sejam utilizados da forma como deveriam.

Ademais, considerando os LDs em si, estudos como o de Tenuta e Oliveira (2011) apontam que os livros disponibilizados no PNLD 2011 deixaram a desejar em muitos pontos, como o uso de materiais autênticos, por exemplo. Porém, as autoras explicam que “Os livros devem, naturalmente, ser aperfeiçoados com o tempo de existência do PNLD, ou seja, um caminho será percorrido com a incorporação mais efetiva de teorias acerca da linguagem como prática social por parte dos produtores de materiais didáticos de LE” (p. 334). De fato, as coleções disponibilizadas em 2012 e 2014 apresentam melhorias e muitos pontos positivos, como o uso de diversos gêneros e temas para o trabalho nas quatro habilidades (produção/compreensão oral e produção/compreensão escrita).

Como afirma Ramos (2009), para selecionar um LD, cabe ao professor julgar o grau de adequação do material às suas necessidades e às novas concepções prescritas nos documentos oficiais. Em outras palavras, embora o professor de LE agora tenha bons

⁵ Conforme aponta Silva (2014), por meio de uma pesquisa realizada com professores de LE em escolas públicas da cidade de Porto Alegre, a maioria dos docentes não consultam o Guia do PNLD para a seleção das coleções, e, inclusive, alguns deles desconhecem a existência desse documento. A escolha dos professores, muitas vezes, é influenciada pelos LDs que são enviados às escolas pelas próprias editoras.

materiais em mãos, a escolha deve ser criteriosa para que atenda da melhor forma possível a necessidade dos alunos e os princípios básicos prescritos pelos PCNs.

Ademais, o LD de LE deve trazer o uso de textos autênticos para o trabalho nas quatro habilidades, permitindo que o aprendizado da língua co-ocorra com o uso da mesma. Como explicitado em outro momento, o trabalho com textos escritos ou orais autênticos se dá por meio do uso de diferentes gêneros discursivos. Por conseguinte, “O professor deve analisar o LD de LE criteriosamente para verificar se ele se compõe de gêneros textuais diversificados que atendam suas funções sociais e estejam dentro da esfera do conhecimento e interesse do aluno [...]”. (DIAS, 2009, p. 212).

Outra importante questão apontada por Dias (2009) e abordada por outros autores como Kleiman (2007), Duboc (2011), Schlatter (2009), entre outros, é o letramento. Assim, Dias (2009) argumenta que é necessário que o LD traga grande variedade dos textos que circulam na sociedade, colaborando para o desenvolvimento do letramento do aluno. Ou seja, colaborar para o letramento do aluno significa ajudá-lo a agir no mundo criticamente.

De acordo com Biondo (2012, p. 248), o termo letramento, atualmente, faz referência “[...] a práticas que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade em lugares e condições distintas, contemplando não somente o meio escolar, mas também contextos diversos nos quais múltiplas práticas de uso da linguagem podem se realizar”. Assim, faz-se importante frisar a diferença entre letramento e alfabetização. A alfabetização refere-se ao processo de aprendizagem de uma “mecânica” ligada ao sistema de escrita da língua. Logo, o processo de alfabetização diz respeito a aprender a escrever as letras no papel, a associação entre grafemas e fonemas, etc.

Com os avanços na sociedade e na transformação das formas de comunicação, hoje os alunos precisam mais do que alfabetização. A prática em sala de aula deve estimular o letramento do aluno, indo além da mecânica da leitura e escrita. O letramento considera, assim, as mensagens que podem ser transmitidas e as diferentes formas de interpretação dessas mensagens, envolvendo as práticas sociais e os impactos que a escrita e a oralidade exercem na sociedade. (BIONDO, 2012). Assim, o aluno pode relacionar o que aprendeu com aspectos presentes em sua vida cotidiana, de modo que não se aprenda somente a língua alvo como sistema, mas algo significativo e socialmente relevante *por meio* da língua alvo.

Assim, o letramento envolve trabalhar as atividades da vida social do aluno, fazendo-o produzir para um fim específico e socialmente relevante. Kleiman (2007, p. 4) explica que “Os estudos de letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções, e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”.

Por conseguinte, o mesmo pode ser dito quando se trabalha, também, a compreensão e produção oral, em que, por meio de gêneros textuais, constrói-se a aprendizagem da língua ao mesmo tempo em que se forma cidadãos capazes de agir no mundo de forma crítica.

Atualmente, fala-se também em multiletramentos. Duboc (2011) argumenta que, com os avanços rápidos da sociedade tecnológica em que vivemos, o acesso a diferentes formas de comunicação e culturas se tornou mais fácil e rápido e, assim, as formas de interpretação também mudaram. Os indivíduos não constroem conhecimento somente na escola, mas de inúmeras formas na vida cotidiana. Logo, a aula de LE, de modo a preparar o aluno para ser cidadão, precisa trabalhar os multiletramentos presentes no cotidiano dos educandos, fazendo com que o processo de aprendizagem de uma língua ganhe sentido em meio ao universo plural e multifacetado em que os aprendizes estão inseridos atualmente.

A fim de incluir o letramento nas aulas de LE, de acordo com Schlatter (2009), o aluno deve ser capaz de: (a) reconhecer a LE em um texto escrito ou oral; (b) compreender textos orais e/ou escritos em LE em determinadas situações comunicativas; e (c) interagir (oralmente e/ou por escrito) na LE em diferentes situações comunicativas. É neste sentido que o trabalho com gêneros possibilita o engajamento dos aprendizes em situações reais de comunicação, transformando o aprendizado da língua em algo significativo, pois “[...] letrar não é apenas ensinar a ler e a escrever para a escola, mas capacitar o aluno a agir em todas as instâncias, dentro e fora da escola, nas práticas exigidas pela sociedade”. (KERSCH; GUIMARÃES, 2012, p. 540).

Nos dias atuais os alunos estão inseridos em uma sociedade globalizada, cercados por tecnologias e letramento dentro e fora da sala de aula, fazendo com que o ensino de língua como sistema não tenha sentido em meio à diversidade de gêneros com que os aprendizes têm contato diariamente. Portanto, o LD e os materiais didáticos do professor devem contemplar essa diversidade de textos para que o aprendiz possa participar ativamente na sociedade. Assim como sugere Oliveira (2010, p. 330),

Entender que o letramento é mediado por textos implica naturalmente ter consciência de que o uso de determinados textos depende do sistema de atividades no qual as pessoas estão inseridas, noutros termos, depende dos papéis que as pessoas exercem e do que elas necessitam fazer por meio desses textos em determinadas situações.

As questões de letramento e trabalho com gêneros vem ao encontro do que preconizam os PCNs de LE. (BRASIL, 1998). O documento, por ter sido elaborado há quase dezesseis anos, não usa termos como gênero e letramento, mas enfatiza que a aprendizagem

da língua deve se sustentar em três tipos de conhecimento: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização textual. O primeiro refere-se às escolhas gramaticalmente adequadas para a produção de enunciados, como a utilização do “S” na formação de plural no português. O segundo diz respeito ao conhecimento que o indivíduo traz consigo por meio de sua experiência de vida. Ao engajar-se em uma interlocução sobre algo que já teve contato, o indivíduo terá condições de interagir de forma significativa. O último refere-se ao conhecimento relativo às rotinas interacionais que os seres humanos utilizam nas mais diversas interações na sociedade.

Apesar de não falar diretamente sobre gêneros no ensino de LE, percebe-se que é por meio destas manifestações sociais que é possível concretizar o que é solicitado pelo documento, pois, são instrumentos utilizados na sociedade em diferentes contextos para o exercício de papéis sociais, despertando no aluno seu conhecimento de mundo e, após familiarizar-se com o gênero, o aprendiz exercita os conhecimentos sistêmico e da organização textual. Por isso, explica Ferreira (2011, p. 79), que “[...] o ensino com gêneros textuais implica reconhecer que eles não são fórmulas, mas, sobretudo, um tipo de conhecimento sobre o funcionamento linguístico e, portanto, constitutivo do letramento, juntamente com outros tipos de conhecimento”.

Além do uso de gêneros no ensino-aprendizagem de línguas, para estimular o letramento do aluno, é importante que, no LD de LE, o professor observe se há relação entre as habilidades trabalhadas na unidade, como propõe Dias (2009). Dentro das unidades do LD, as atividades e tarefas de leitura, escrita, compreensão oral e fala, além de estarem relacionadas com a realidade do aluno, devem estar articuladas entre si, por meio do vocabulário, tópico gramatical, tema e gêneros propostos, pois o que é trabalhado na unidade também faz parte dos três tipos de conhecimento dos estudantes. Portanto, essa é uma forma de estimular ainda mais o letramento dos educandos, levando em consideração não somente as trajetórias dos alunos, mas possibilitando, também sua inserção efetiva em novas esferas sociais. (BRASIL, 2008).

Tenuta e Oliveira (2011) enfatizam que, nos dias atuais, os LDs e os professores não podem se deter a ensinar somente o conteúdo técnico da língua. É preciso ampliar o universo do aluno, trazendo temáticas que vão além dos muros da escola, englobando as quatro habilidades. Todavia, nem sempre é possível encontrar uma diversidade de gêneros e situações promotoras de letramento em um único LD. Faraco e Castro (2000) fazem uma crítica aos materiais alegando que muitos são pobres na variedade de gêneros, o que limita a interação do aluno com as mais diversas formas de práticas sociais, prejudicando o

aprendizado. Por conseguinte, apesar da qualidade do material adotado, nenhum LD irá se adequar totalmente a uma determinada sala de aula.

Porém, adaptações são possíveis e o professor pode criar, mudar ou acrescentar mais atividades ou tarefas que sejam necessárias ao contexto onde atua. Para Schlatter (2009), no planejamento de materiais didáticos, o professor deve:

- a) usar gêneros escritos ou orais adequados ao contexto e faixa-etária dos alunos;
- b) selecionar textos escritos ou orais que envolvam os diferentes usos da língua;
- c) integrar atividades/tarefas de compreensão com atividades/tarefas de produção;
- d) usar materiais autênticos;
- e) elaborar atividades e tarefas que exijam o uso da língua com diferentes propósitos;
- f) estimular reflexões sobre aspectos culturais;
- g) usar recursos linguísticos de forma contextualizada;
- h) propor atividades e tarefas para além da sala de aula;
- i) avaliar as atividades e tarefas.

Como explica Silva (2009), o LD é apenas um dos suportes da LE na sala de aula. Por esta razão, a elaboração de materiais didáticos que complementem o LD não somente é importante como, também, necessária, visto que nenhum LD se adaptará 100% aos interesses de determinado grupo. Ademais, usar o LD como único recurso limita as aulas de língua, não proporcionando mais oportunidades para a construção do conhecimento. Pinto e Pessoa (2009) argumentam que, mesmo quando o material é de boa qualidade e pareça ser completo, não pode ser visto como uma ‘bíblia’ pelo professor que o utiliza. Levando em conta que nenhum LD será totalmente adequado para determinado grupo de alunos, o docente deve complementar o material visando às necessidades de cada turma.

Como já mencionado, o ideal seria que o professor elaborasse o seu próprio material didático, pois assim conseguiria adequar as tarefas para a realidade de cada turma. Porém, devido às altas cargas horárias de trabalho e à falta de estrutura para um profissional que, naturalmente, está sobrecarregado, esta tarefa é quase impossível. Ademais, consoante Oliveira e Furtoso (2009, p. 251), “[...] nem sempre as necessidades dos alunos e concepções do professor convergem, e por isso, na hora de selecionar o material, o professor vai ter que ser capaz de lidar com essas divergências”. Por essa razão, o LD constitui-se como uma importante ferramenta de trabalho que ajuda o professor a conduzir suas aulas e seu planejamento. Porém, vale ressaltar que o uso exclusivo do LD pode engessar a aula de

língua, fazendo com que o aluno perca outras oportunidades e formas de aprender a língua. O próprio uso do LD proporciona ao docente mais tempo para preparar material extra de qualidade a fim de complementar a coleção didática em uso.

Por fim, conclui-se que o processo de escolha do LD deve envolver muita criticidade por parte do docente, não só com o intuito de selecionar o material mais adequado à determinada realidade, mas também, prestando atenção à visão de língua que traz o LD, como são trabalhadas as quatro habilidades, se há uso de materiais autênticos, de diferentes gêneros textuais e se, por meio das tarefas e atividades, há a oportunidade de promover letramento e formação cidadã crítica. Ademais, no decorrer do uso do material, precisa-se levar em conta o que é necessário complementar neste material para que se atinjam todos os objetivos que visam a uma aprendizagem da língua como prática social.

2.4 Conceitos e Princípios Norteadores do Estudo

Para que uma coleção didática seja reconhecida e aprovada pelo MEC como parte do PNLD há critérios que devem ser seguidos pelos autores rigorosamente. O Edital do PNLD-2014 (BRASIL, 2011), para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna, apresenta vinte e um pontos que devem ser levados em consideração na elaboração das atividades e tarefas nos LDs. Nesses vinte e um pontos, enfatiza-se o ensino por meio de gêneros diversos, pela valorização das diferentes culturas e por meio de temas adequados à faixa-etária dos estudantes. Quanto à produção oral, especificamente, há apenas um critério que pressupõe que as atividades e tarefas de expressão oral devem oportunizar diferentes situações comunicativas que estejam relacionadas às necessidades de fala de um aluno das séries finais do ensino fundamental. (BRASIL, 2011). Já o Guia do PNLD-2014 (BRASIL, 2013, p. 46) traz dois critérios específicos para a produção oral:

23. Propõe práticas que possibilitam aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?

24. Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas?

Porém, neste estudo, acredita-se que, para que haja uma aprendizagem significativa em LE, mais do que um ensino por meio de gêneros diversos, valorização das diferentes culturas e atividades adequadas à faixa-etária dos alunos, é necessário que alguns elementos estejam presentes nesse processo. Assim, alguns conceitos e princípios devem ser considerados nos pressupostos fundamentais para uma boa produção oral em um LD de LE.

Primeiramente, destaca-se a importância da *colaboração* no processo de ensino-aprendizagem de LE. A colaboração entre professor e colegas permite que o aprendiz consiga ir além de sua capacidade, atuando em sua ZDP, pois conta com o auxílio de um interlocutor. (LANTOLF, 2000). Nesse sentido, como já mencionado anteriormente, destaca-se a distinção entre atividade e tarefa, anteriormente referida: tarefa, neste trabalho, é entendida como situação pedagógica que tem o intuito de promover a produção na língua alvo por meio da colaboração, focalizando o sentido e a forma linguística, para a produção conjunta de um texto escrito ou oral. (SWAIN; LAPKIN, 2001). Já atividades são consideradas situações pedagógicas que não envolvem colaboração. Assim, a colaboração possibilita que haja a lingualização, que, de acordo com Swain (2006), permite que os alunos produzam enquanto aprendem a língua alvo, fazendo com que eles percebam lacunas em seu conhecimento linguístico (e de seus pares) e trabalhem na tentativa de solucioná-las.

Assim como a colaboração, outro ponto considerado importante é o *estímulo aos conhecimentos sistêmico, de mundo e textual*, como preconizam os PCNs de LE. O documento explica que, para ocorrer o processo de construção de significados, os indivíduos utilizam estes três tipos de conhecimento, que “[...] compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo”. (BRASIL, 1998, p. 29). De acordo com o documento, para facilitar o conhecimento sistêmico é importante que haja textos escritos e orais que tratam do conhecimento de mundo que o aluno traz. O mesmo pode ser dito quanto ao conhecimento da organização de textos orais e escritos, pois o aprendiz pode ter como base textos e gêneros que conhece em sua LM.

Ademais, é importante que a atividade não esteja somente relacionada com o que o aluno sabe e conhece em sua LM, como também esteja *relacionada com as demais habilidades trabalhadas na unidade*, como propõe Dias (2009), pois o que foi construído durante a unidade também faz parte do conhecimento sistêmico, de mundo e textual do aluno, permitindo que os novos conhecimentos introduzidos entrem numa inter-relação com os conhecimentos já existentes, estimulando, assim, o letramento. (BRASIL, 2008).

A fim de estimular esses três tipos de conhecimento, enfatiza-se a produção oral por meio da *construção de gêneros textuais* que podem aproximar o aluno de diversas práticas sociais que envolvem o uso da língua. Ao trabalhar com gêneros, o ensino de LE não se torna distante da realidade dos alunos, com um fim somente na sala de aula. A construção de gêneros em sala de aula permite que o aprendiz entenda como funcionam e se organizam as diferentes atividades sociais desempenhadas no dia-a-dia. Assim como explica Green et al. (2002), a expressão oral deve ser realizada pensando em propósitos reais, com interlocutores

reais, sendo significativa para os aprendizes. Os autores explicam que, caso contrário, o grau de engajamento dos alunos pode ser baixo, o que prejudica a aprendizagem.

Os três tipos de conhecimento (sistêmico, de mundo e textual) auxiliam a estimular o *letramento*. Pensando no que dizem autoras como Kersch e Guimarães (2012), a escola precisa capacitar o aluno a agir dentro e fora da sala de aula, nas práticas exigidas pela sociedade. Como explicado anteriormente, os gêneros são promotores de *letramento*, pois, ao lidar com interlocuções reais, semelhantes às vivenciadas no cotidiano, o aluno poderá exercitar a ação cidadã crítica. Entretanto, muitas vezes, há a presença do gênero na atividade ou na tarefa, mas este não é explorado adequadamente. Desta forma, não há estímulo ao *letramento*.

Assim, é importante que o processo de produção envolva *etapas de pré-produção, produção oral e pós-produção*, como explica Willis (1996). Segundo a autora, a etapa que antecede a produção auxilia os alunos a rever e aprender novas estruturas e vocabulário a fim de levar a cabo a tarefa. Já a etapa de pós-produção faz com que os alunos executem a tarefa de forma mais planejada, pois se há uma apresentação ao grande grupo, haverá um esforço maior para deixar a produção melhor. Ao trabalhar a produção focalizando um gênero, esse processo ajudará o estudante a entender a função social do gênero em foco e estará inserido em uma prática social, o que promove o *letramento*, ao mesmo tempo em que aprende a língua alvo.

A partir desses conceitos e princípios norteadores, chegou-se a seis pressupostos considerados essenciais para a produção oral em LDs de LE, apresentados a seguir:

Quadro 1 – Pressupostos para boas tarefas de produção oral em um LD de LE

- Há estímulo à colaboração.
- Há estímulo ao conhecimento sistêmico, de mundo e textual.
- Há relação com as demais habilidades trabalhadas na unidade.
- Há a construção de um gênero textual.
- Há estímulo ao *letramento*.
- Há etapas de *pré-produção, produção oral e pós-produção*.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, esses pressupostos são considerados importantes em um LD de LE, pois contemplam o que preconizam os PCNs (BRASIL, 1998), possibilitando que o aprendiz, com a colaboração de colegas e professores, aprenda a utilizar a língua alvo por meio de práticas

sociais relevantes. Além disso, tais pressupostos podem ser utilizados para avaliar e adaptar atividades envolvendo produção e compreensão escrita, além da compreensão oral.

Portanto, esses pressupostos serão utilizados neste trabalho como critérios para a análise de atividades de produção oral da coleção *It Fits*, de Wilson Chequi. De modo a aproveitar os bons aspectos do material, a partir da análise baseada nos pressupostos do Quadro 1, serão feitas sugestões de adaptações a fim de contemplar os princípios e conceitos discutidos. Dessa forma, considerando que o livro traz *atividades* de produção oral, as sugestões têm como foco aproveitar estas boas atividades para transformá-las em *tarefas* de produção oral, buscando proporcionar momentos de aprendizagem ainda mais significativos para professores e alunos que usam este LD.

Entretanto, antes de tratar das questões metodológicas, o capítulo seguinte abordará uma revisão de estudos que investigam a produção oral em LDs de LE, de modo a situar esta pesquisa no panorama de estudos sobre a comunicação oral nas aulas de língua inglesa.

3 ESTUDOS SOBRE PRODUÇÃO ORAL EM LDS DE LE

Apresentados os pressupostos teóricos norteadores deste estudo, esta subseção apresenta, descreve e discute alguns trabalhos que estudaram a produção oral em LDS de LE sob diferentes perspectivas. Dentre eles, há pesquisas focalizando tanto LDS produzidos internacionalmente e que são utilizados por alunos brasileiros, como LDS desenvolvidos especialmente para as escolas brasileiras, sendo parte do PNLD. Cabe destacar que não são muitas as pesquisas que se dedicam a estudar como a habilidade *speaking* é proposta nos LDS⁶. Assim, a intenção em apresentar essas pesquisas está em situar esta dissertação no panorama de estudos referente ao tema.

O primeiro trabalho a ser apresentado é o de D'ely e Mota (2004), com o título “a teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE”. As autoras realizaram um estudo de cunho qualitativo cujo objetivo era investigar como um LD aborda atividades orais e como estas são implementadas pelo professor na prática. Para isso, contaram com a participação de uma professora de inglês como LE com mais de 25 anos de experiência que trabalhava em um curso de línguas para a comunidade oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina. O material utilizado pelo curso era o *New Interchange* da Editora Cambridge, cujo foco, de acordo com os organizadores do LD, era desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes, definida como a habilidade de se comunicar na língua alvo de acordo com a situação, objetivo e papel dos participantes. A fim de gerar os dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: (1) entrevista com a professora para entender suas crenças e percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês; (2) observação e filmagem de cinco aulas a fim de observar como as atividades eram implementadas e como ocorria a interação.

Na análise do LD, percebeu-se que cada unidade estabeleceu um ciclo, no qual as atividades eram estruturadas a fim de incluir diversas habilidades nas quais a fala era um meio para alcançar diversos objetivos. Os resultados referentes às crenças da professora revelaram que ela considerava *speaking* como comunicação, mas preferia o método audiolingual, com repetições e *drills* que, segundo ela, auxiliavam na fixação, fazendo com que o aprendiz cometesse menos erros. Em relação ao livro, a professora relatou que o considerava bastante completo a ponto de não preparar algo extra para as aulas.

⁶ A fim de encontrar estudos sobre o tema, foram realizadas buscas na base de dados da CAPES, que retornaram poucos resultados.

Durante a análise das aulas gravadas, percebeu-se que havia quatro momentos específicos na prática da professora que foram intitulados da seguinte forma: explicações da professora (na qual ela dava explicações sobre o conteúdo gramatical ou lexical), interação aluno-aluno (quando havia trabalho em duplas), perguntas da professora e o quarto, apresentação oral dos alunos (momento em que os aprendizes planejavam um diálogo e apresentavam para a turma).

A análise das gravações também revelou que a produção oral proposta pelo livro tinha melhor qualidade quando havia tempo de planejamento ou em situações em que a atividade era repetida, ou seja, quando os alunos já tinham conhecimento de como realizá-la. Também, quando havia situações que levassem os alunos à auto avaliação e reflexão acerca do desempenho. Com isso, as autoras concluíram que o papel do professor no desenvolvimento da oralidade era potencializado, visto que, apesar de seguir o que era proposto no livro, era a professora quem determinava como as atividades eram enfocadas e conduzidas.

A importância da pesquisa de D'ely e Mota (2004) está em analisar não somente a produção oral no LD em si, mas também em mostrar como a forma com a qual a professora conduz as atividades influencia no desenvolvimento e, conseqüentemente, no (in)sucesso da realização destas. Ademais, cabe dizer que é curiosa a posição da professora a respeito do método audiolingual. Apesar de muitos anos de experiência, ela acreditava que repetições e *drills* auxiliam o aluno a cometer menos erros.

A literatura sobre aprendizagem de línguas, ao passar dos anos, revela que não há um método que seja o mais eficaz para qualquer aprendiz. Cada aluno tem suas estratégias para aprender a língua e o sucesso na aprendizagem depende de vários fatores, como a motivação, por exemplo. Ademais, a própria experiência em sala de aula como professor revela que não há métodos ou fórmulas que impossibilitam a produção de erros pelos aprendizes, pois errar é um processo natural de aprendizagem. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que os *drills* e repetições, citados pela professora participante, não prejudicam o processo de aprender, mas devem ser utilizados como atividades preparatórias e/ou complementares, não podendo ser exclusividade no ensino de LE.

A pesquisa realizada por Mulik et al. (2013), “(re) pensando as atividades de produção oral no livro didático de língua inglesa”, também realizou uma análise de um LD de língua inglesa bastante utilizado em vários países: o *English File 3rd Edition*. O objetivo era analisar as atividades envolvendo habilidades orais e comunicativas e se as mesmas se aproximavam de situações reais de comunicação. De acordo com as autoras, o livro explicava que para o aluno falar inglês com confiança, era preciso três pilares: a gramática, o vocabulário e a

pronúncia (*Grammar, Vocabulary, Pronunciation*). Na parte referente a *Grammar*, o livro iniciava as unidades estabelecendo contextos nos quais os alunos realizam narrativas de situações reais, de humor e suspense, de forma a inserir um novo tópico gramatical de forma implícita. Somente após essa atividade inicial é que a gramática focalizada no texto era trabalhada de forma explícita. Já o vocabulário era introduzido nas unidades sempre com uma possibilidade de discussão sobre os mesmos.

Com relação à *Pronunciation*, o livro utilizava um sistema único de figuras e sons. Por exemplo, ao estudar o som /i:/, o livro trazia a figura de uma árvore (*tree*) cujo tronco era formado pelo desenho da letra /i/, para que o estudante relacionasse o desenho, a transcrição e o som. Quanto às habilidades orais, foi possível perceber que todas as lições do livro possuíam uma atividade de *speaking* de modo a trabalhar a gramática, o vocabulário e a pronúncia estudados.

A análise revelou que houve o predomínio do trabalho em duplas para a prática de novas estruturas. As autoras concluíram que, apesar de ser algo bom, o que possibilita o desenvolvimento da fala na língua alvo, a atividade poderia engessar e limitar o uso da língua, pois a conversa não fluía de maneira natural, considerando que havia um roteiro e estruturas determinadas a seguir, diferentemente da conversa em situações reais. De modo semelhante, foi constatado que havia muitas atividades de *role-play* nas quais o aluno assistia a uma cena com determinada situação e deveria realizar o diálogo de forma similar, mas alterando algum ponto da estrutura, como por exemplo, um hóspede de um hotel relatando um problema à recepção. Neste caso, a atividade explicava que o aprendiz deveria realizar a mesma situação, apenas trocando o problema relatado. Novamente, havia a possibilidade de praticar estruturas aprendidas recentemente, mas estava longe de apresentar uma situação de comunicação real, pois havia apenas a reprodução de um modelo pré-determinado.

Outra atividade proposta pelo livro era a de recontar histórias. A atividade consistia em o aluno ler uma história proposta pelo material e contá-la ao seu colega posteriormente. De acordo com as pesquisadoras, este tipo de atividade se aproximou mais de uma situação da realidade, pois este processo de recontar acontecimentos é comum no cotidiano. De forma semelhante, havia uma seção no material chamada *Communication*, na qual os alunos eram direcionados a diferentes páginas para conversarem. Um exemplo dessa seção era quando um aprendiz deveria descrever uma figura na língua alvo para o outro, e o colega deveria desenhar conforme a descrição. Assim como a atividade de recontar histórias, as autoras consideraram esta atividade importante para fins comunicativos, já que a descrição de figuras e lugares é comum no dia-a-dia. Mulik et al. (2013), então, concluíram que as atividades de

oralidade estavam muito presas ao uso de estruturas pré-determinadas que pouco se aproximavam de situações reais de comunicação.

Assim, o estudo auxilia os professores que utilizam o material a refletirem sobre as atividades propostas, o que os ajuda na adaptação destas na tentativa de aproximar o aluno de contextos concretos de fala, pois é possível perceber que, mesmo com uma proposta comunicativa, o livro ainda engessa determinadas atividades, possibilitando identificar, inclusive, traços do método audiolingual, como nas atividades com estruturas pré-definidas, em que os aprendizes devem, apenas, modificar uma ou duas estruturas, que são muito semelhantes às propostas dos *drills*. Além disso, a importância do estudo também está no alcance do livro que usam como objeto de pesquisa. Trata-se de um material utilizado em diversos países e, portanto, por milhares de alunos. Deste modo, os professores podem ter um novo olhar para o material que utilizam e o adaptar conforme as necessidades de cada sala de aula.

Os estudos de D'ely e Mota (2004) e Mulik et al. (2013) focalizaram a oralidade em livros utilizados em diversas partes do mundo. Já a dissertação de Mestrado de Cavalcanti (2012), “a produção oral na série *Keep in Mind* à luz de diretrizes educacionais e das visões interacional, discursiva e comunicativa do ensino-aprendizagem de LE”, envolveu atividades de produção oral em língua inglesa da série didática *Keep in Mind* (2009), da Editora Scipione, do PNLD 2011, com base no que prevê os documentos oficiais que regem a educação brasileira. A intenção da autora era verificar até que ponto as instruções contidas nos LDs atendiam aos pressupostos teórico-metodológicos presentes nos documentos que trazem uma visão interacional de ensino-aprendizagem, além de uma perspectiva discursiva da linguagem e aspectos da abordagem comunicativa.

Para tanto, foi elaborado um quadro sob a forma de critérios para analisar os dados. O quadro fez uma categorização entre as três teorias de base dos documentos oficiais, a saber: aspectos interacionais, aspectos discursivos e aspectos comunicativos baseados na Abordagem Comunicativa (AC). Foi possível observar que a maior parte das atividades trazia três tipos de interação (professor x alunos, alunos x alunos, aluno x material), obedecendo ao que preveem os documentos, promovendo a negociação de sentido e facilitando a aprendizagem de LE. Entretanto, para a autora, o manual do professor pouco orientou os professores a incentivarem a interação entre os alunos.

Quanto aos critérios relativos aos aspectos discursivos, foi constatado que poucas atividades apresentavam a situação comunicativa. Em outras palavras, muitas estavam descontextualizadas, algo essencial para a adequação da linguagem e, conseqüentemente, da

aprendizagem da habilidade. Quanto aos aspectos comunicativos baseados na AC, a autora considerou que as atividades eram satisfatórias, visto que abordavam temas relacionados ao cotidiano dos alunos, o que poderia ampliar as oportunidades de uso deste aprendizado fora da sala de aula. Com isso, a autora concluiu que as atividades atenderam aos documentos oficiais, mas houve muitos pontos a serem reexaminados, como instruções mais claras aos professores sobre uso do conhecimento prévio dos alunos, o incentivo à interação e a contextualização das situações comunicativas.

Assim como a pesquisa de Cavalcanti (2012), o trabalho de Lombardi e Silva (2013) também focalizou a produção oral em uma série didática do PNLD 2011: “as atividades de produção oral no livro didático de língua inglesa sob a perspectiva das teorias dos gêneros textuais e dos estudos de letramento”. Porém, o objeto de estudo, neste caso, foi a coleção *Links – English for Teens*, da Editora Ática. O objetivo do trabalho foi analisar algumas atividades de *speaking* do livro relativo ao 6º ano do ensino fundamental verificando se havia estímulo ao letramento e se estava presente a noção gêneros e de língua como prática social.

Após a análise, as autoras constataram que a noção de gênero estava presente, mas carecia de uma maior variedade de gêneros orais. Muitas atividades privilegiavam o diálogo, que servia de apoio para o desenvolvimento da oralidade, caracterizando momentos de oralização da escrita, ao invés de produção oral propriamente dita. Em outras palavras, os alunos apenas deveriam ler o que estava escrito no LD, não construindo a oralidade baseando-se em algum gênero. Quanto à promoção do letramento, verificou-se que poucas atividades proporcionavam práticas possíveis de serem realizadas fora da sala de aula, como em discussões sobre profissões, por exemplo. Entretanto, as autoras perceberam falta de um propósito comunicativo, pois os alunos eram solicitados apenas a reproduzir diálogos prontos.

De um modo geral, a pesquisa mostrou que o livro apresenta propostas interessantes, mas as autoras consideraram que ainda há muito o que ser reexaminado, como o trabalho efetivo com gêneros orais ao invés da leitura de diálogos prontos sem propósitos comunicativos. Ademais, concluíram que a promoção do letramento também precisa ser reavaliada com o desenvolvimento de tarefas em que os alunos possam construir um aprendizado que será útil além da escola. Sendo assim, as pesquisadoras consideraram que o professor que utiliza o livro deve estar atento a estas questões, pois é possível adaptar algumas destas atividades para que haja um trabalho com a exploração adequada dos gêneros orais e das práticas de letramento.

Observa-se que os estudos de Cavalcanti (2012) e Lombardi e Silva (2013) trouxeram reflexões a cerca de duas coleções didáticas do PNLD 2011, possibilitando que os próximos

livros a serem elaborados levem em consideração os aspectos negativos e positivos buscando uma melhoria. Entretanto, como é possível verificar na figura 1 desta dissertação (página 13), que traz o quadro de avaliação das coleções didáticas do PNLD 2014, muitos livros têm pouca qualificação na produção oral, com exceção da coleção *It Fits*, de Wilson Chequi, objeto de estudo deste trabalho. É importante que os autores das coleções didáticas, além de seguirem os critérios definidos no edital do PNLD, atentem para trabalhos como o de Cavalcanti e Lombardi e Silva a fim de qualificar as atividades propostas nos livros.

Estudos como estes descritos ainda são poucos no universo de pesquisas sobre LDs de LE. Sendo assim, cada um deles traz muitas contribuições para professores que utilizam esses LDs, auxiliando-os a ter um olhar mais crítico em relação aos materiais didáticos, bem como em relação às atividades propostas por eles para o desenvolvimento da modalidade oral da língua nas salas de aula de LE. Ademais, essas pesquisas podem vir a auxiliar, também, os autores de LDs e pesquisadores a melhorar as publicações futuras, visando um ensino de LE ainda mais significativo.

No entanto, é possível observar que poucos estudos aqui relatados abordaram questões de gêneros textuais e letramento, essenciais para a formação cidadã do aprendiz e para que a aprendizagem da língua não ocorra de forma isolada. Além disso, percebe-se que nenhum deles enfatiza a colaboração no processo de construção da fala. Colaboração considerada, neste estudo, um elemento facilitador da aprendizagem.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação contribui com as discussões a respeito da produção oral em LDs de LE, pois engloba três aspectos importantes no processo de ensino-aprendizagem de línguas: a colaboração, a construção de gêneros e letramento, permitindo que os alunos, por meio da interação e do apoio mútuo, desenvolvam-se como cidadãos, sabendo agir nas mais diversas práticas sociais, ao mesmo tempo em que aprendem – e falam – uma LE na escola regular.

Conclui-se, assim, que a habilidade oral ainda é pouco estudada e enfatizada, o que pode ser um reflexo de crenças de professores e pesquisadores de que não há espaço para a produção oral na sala de aula regular brasileira. Entretanto, acredita-se que, se for direcionado um olhar para esta habilidade e mais pesquisas forem realizadas, é possível melhorar o modo como é ensinada a produção oral nas escolas regulares. Isso abre espaço para o desenvolvimento da habilidade nas salas de aula regulares, promovendo aos alunos algo que, geralmente, é negado a eles. Este processo é o primeiro passo para a mudança da crença de que aprender a falar inglês (e outras LEs) somente é possível por meio de cursos livres.

Como antes mencionado, no PNLD-2014 houve apenas uma coleção que recebeu pontuação máxima para as atividades de *speaking: It Fits*, de Wilson Chequi. Observando o que o livro propõe em termos de produção oral é possível perceber que há uma grande variedade de gêneros e temas. Porém, com um olhar mais atento, é possível perceber que há pontos a serem melhorados a fim propiciar aos alunos uma produção oral mais significativa.

Assim, considerando os pressupostos teóricos que serviram de base para o estudo e as pesquisas sobre produção oral em LDs de LE apresentadas nesta seção, o próximo capítulo trata das questões metodológicas utilizadas para analisar as atividades do LD *It Fits*, descrevendo o objeto de estudo e os critérios de análise adotados para descrever e aprimorar as atividades de *speaking*.

4 METODOLOGIA

Nesta seção serão apresentadas as características da coleção *It Fits* e os critérios de análise desenvolvidos. Este é um estudo de cunho descritivo e qualitativo que tem o intuito de responder às perguntas de pesquisa apresentadas no início da dissertação, a saber:

- a) como é tratada a produção oral no material didático?;
- b) o que é considerado satisfatório nas atividades de produção oral?;
- c) o que pode ser melhorado nas atividades de produção oral?.

4.1 O Objeto de Análise

O material a ser analisado é constituído por uma coleção didática de língua inglesa do PNLD – 2014. A coleção intitulada *It Fits*, tendo como editor responsável Wilson Chequi, da editora SM (2014), é composta de quatro livros destinados aos anos finais do ensino fundamental, a saber, do sexto ao nono ano, a serem utilizados em escolas públicas de todo o Brasil. Esta é uma das três coleções escolhidas como parte do PNLD 2014, estando à disposição dos professores da rede pública brasileira para que estes escolham o material mais adequado para seus contextos de trabalho. Os livros são distribuídos gratuitamente e, como já mencionado, são caracterizados como consumíveis, ou seja, podem ser utilizados e mantidos pelos alunos, pois não precisam ser devolvidos à escola ao final do ano.

Os quatro volumes da coleção *It Fits* possuem a mesma organização, sendo cada livro dividido em oito unidades. Cada unidade apresenta um tema diferente, como identidade, internet, alimentação, esportes, meio ambiente, entretenimento, entre outros. Para cada unidade, há duas seções de abertura para introduzir o tópico (*Quick challenge* e *A first approach*). Nessas seções, o aluno é apresentado brevemente ao conteúdo da unidade. Após, o livro traz as práticas de leitura com a seção *Reading corner*. É positivo o fato de o livro apresentar atividades de pré-leitura e pós-leitura, além de utilizar diferentes gêneros em cada unidade.

Após a prática de compreensão textual, vem a seção *Words, words, words*, destinada a atividades de vocabulário e escrita, que também envolvem um pouco de leitura e interpretação textual. Trabalhadas as práticas de leitura e escrita, o livro traz a seção *Grammar bits* em que alguns textos e frases vistos anteriormente são explicados gramaticalmente, seguidos de atividades focadas na forma e no significado. Ou seja, somente após compreender a

mensagem e exercitar a escrita que o aluno terá uma explicação direta da gramática contida no que praticou anteriormente.

Há também a seção *Pen to paper* com atividades e tarefas de escrita. Geralmente, os alunos são convidados a escrever mais do que na seção *Words, words, words*, tendo de elaborar um gênero. Por fim, a parte final das unidades, geralmente, é destinada à compreensão e produção oral com as seções *Speaker's corner* (focalizando a produção oral) e *Open your ears* (compreensão oral), nem sempre nesta ordem. As duas seções são relacionadas sempre pela temática e vocabulário, mas não pelo gênero. Percebe-se que na seção de produção oral há sempre um gênero e contexto bem definidos, ao contrário da seção de compreensão oral. Como já apontou o Guia do PNLD-2014 (BRASIL, 2013), as atividades de *speaking* são adequadas à faixa-etária dos alunos nos quatro livros da coleção e explora gêneros diversos, levando a coleção a ser a única de LE a obter nota máxima neste critério.

Ao final do livro, há seções extras como: *Self assessment*, na qual os alunos podem fazer uma auto avaliação para cada unidade; *Grammar reference*, com quadros que mostram a síntese de cada tópico gramatical aprendido no livro; *Glossary*, com a lista de palavras utilizadas e trabalhadas em cada livro; *Ideas for reading*, seção na qual há indicações de livros em inglês com diferentes histórias; *Useful links*, que contém uma lista de sites úteis que podem trazer mais atividades e recursos para os aprendizes; e, por último, *Bibliography*, com a bibliografia utilizada pelos autores. Todas as seções giram em torno do tema trabalhado, focalizando as estruturas e vocabulário específicos do tópico nas quatro habilidades⁷.

4.2 Critérios para a Análise

A análise será baseada nos conceitos e princípios norteadores do estudo apresentados na seção 2.4. Dessa forma, os pressupostos para boas tarefas de produção oral em LDs de LE apresentados no Quadro 1 (página 39) serão utilizados como critérios, apresentados em forma de perguntas, que serão respondidas durante a análise de cada atividade:

- a) Há estímulo à colaboração?;
- b) Há estímulo ao conhecimento sistêmico, de mundo e textual?;
- c) Há relação com as demais habilidades trabalhadas na unidade?;
- d) Há a construção de um gênero textual?;
- e) Há estímulo ao letramento?;

⁷ Há a reprodução de uma unidade da coleção no anexo A.

f) Há etapas de pré-produção, produção oral e pós-produção?.

Assim, a partir desses critérios, na próxima seção, serão apresentadas e analisadas algumas atividades de produção oral dos LDs da coleção. Ao observar as 31 atividades de produção oral da coleção, constatou-se que elas não são totalmente diferentes entre si, sendo possível perceber que seguem determinados padrões, mudando somente o foco da atividade. Logo, as atividades da coleção podem ser divididas em quatro padrões:

- a) Padrão 1- atividades de reprodução (sem construção criativa da produção): são aquelas nas quais a produção oral se dá por meio da leitura em voz alta de um texto pronto dado pelo livro. Há reprodução ao invés de produção propriamente dita;
- b) Padrão 2 - atividades de reprodução com pré-produção (sem construção criativa da produção): o que será falado é dado pelo livro por meio de frases e expressões prontas. Entretanto, há alguma etapa anterior à produção que permite ao aluno refletir sobre quais expressões são apropriadas dentro do gênero abordado;
- c) Padrão 3 - atividades de reprodução com estímulo à construção criativa da produção: o que os alunos produzirão oralmente é trazido pelo livro através de modelos ou etapas de pré-produção (que permitem ao aluno observar quais as expressões que irá utilizar no gênero). Porém, há estímulo para que o aluno complemente a produção oral, indo além dos modelos do livro, adicionando mais itens a sua fala;
- d) Padrão 4 - atividades de construção criativa da produção: o LD dá apenas as orientações para a produção oral, não apresentando modelos, dizendo, apenas, as características do gênero. Não há modelos a serem seguidos, ficando a produção oral totalmente sob responsabilidade do aluno.

Assim, duas atividades foram selecionadas para ilustrar cada um dos quatro tipos acima mencionados. Considerando que o LD apresenta boas atividades de produção oral, a escolha das atividades apresentadas aqui se deu devido ao fato de elas possuírem potencial para serem transformadas em tarefas. Logo, além da análise a ser realizada, que pretende descrever as atividades e destacar pontos a serem melhorados, são feitas sugestões de adaptações, de modo a transformar as boas atividades proporcionadas pelo livro em tarefas. Dessa forma, há a possibilidade de poder proporcionar momentos de produção oral ainda mais significativos para alunos e professores que utilizam o material em questão.

5 ANÁLISE DO MATERIAL

Nesta seção serão apresentadas e analisadas oito atividades dos livros da coleção. Como já mencionado, as oito atividades foram escolhidas por terem potencial de serem adaptadas e complementadas com o intuito de serem caracterizadas como tarefa, promovendo a colaboração.

5.1 Características Gerais das Atividades de Produção Oral

Como aponta o Guia do PNLD-2014, na coleção *It Fits*, há uma ampla variedade de temas, como meio ambiente, internet, identidade, convívio social, entre outros, que tratam de assuntos pertinentes à faixa-etária dos alunos em cada um dos livros. O mesmo se refere à diversidade de gêneros orais, pois a coleção apresenta diferentes formas de expressão na língua alvo, incluindo formas de se apresentar, conversas cotidianas, apresentações, entre muitos outros, o que propicia interlocuções semelhantes às vivenciadas dentro e fora da sala de aula. (DIAS, 2009).

Segundo o manual do professor disponível na coleção (CHEQUI, 2012, p. 23), na seção destinada à produção oral (*Speaker's Corner*), “[...] há um cuidado no sentido de contemplar as funções comunicativas de acordo com o gênero em questão”. Ainda, o manual do professor enfatiza que a habilidade oral pode ser trabalhada ao longo das atividades em outras seções. De acordo com o manual (CHEQUI, 2012, p. 23), “[...] atividades nas quais os alunos são convidados a ‘falar’, em pares ou em grupos, são frequentes no volume”. Entretanto, apesar desta afirmação, o livro não explica como o professor pode conduzir estas atividades, ficando o docente encarregado de conduzi-las da maneira que considerar mais apropriada. Isto, apesar de não estar destacado, é um fato importante e o professor deve estar atento, visto que as atividades de produção oral não trazem a modalidade oral da língua, apenas a escrita, o que pode levar os alunos a uma falta de conhecimento da forma falada para levar a cabo a tarefa.

É interessante observar, também, que o manual do professor oferece, ao final do livro, sugestões de atividades complementares para cada unidade. Dentre elas, há algumas em que a habilidade oral é trabalhada juntamente com as outras habilidades. Em outras palavras, são atividades nas quais a habilidade oral não é o foco, como na sugestão dada na página 40 do livro destinado ao 6º ano:

Figura 2 – Exemplo de atividade complementar

Atividades
Ouvir, cantar e escrever
A sequência a seguir é uma sugestão de aula para nível intermediário. Adaptações para outros públicos podem ser feitas.

- 1 Performance artística
Peça aos estudantes que cantem uma canção em inglês. Encoraje-os a cantarem juntos.
- 2 Discuta o contexto de produção
Pergunte aos alunos o que gostam de ouvir ou estão ouvindo no momento, quando, onde e por que ouvem música. Deixe-os discutir seus gostos, bandas e canções favoritas. Peça que cantarem as que você não conhece. Discuta em que situações apreciam músicas, dançam ao som delas, ou apenas curtem com amigos.
- 3 Categorias de canção
Faça um registro aleatório de tipos de canção na lousa e peça para que categorizem de alguma forma. Esta sugestão pode vir deles ou de você. Pode ser uma lista de preferências, uma tabela com tipos de canções e ícones relacionados a eles, um diagrama organizador, ou outra categorização qualquer, como: para ouvir com amigos, para ouvir com a namorada, para ouvir na hora da ginástica etc.
- 4 Preferências musicais
Considere as situações para compartilhar o prazer e as preferências musicais. Em pares, peça para os alunos comentarem suas categorizações. Sugira que produzam possíveis perguntas a serem feitas durante a conversa (*What kind of music do you like most? What do you like to listen to when you exercise?*). Encoraje-os a dar exemplos de respostas e a usar expressões que avivem a conversa (*Really? Me too. You're kidding!*)
- 5 Linguística e vocabulário
Faça uma lista de perguntas que tenham sido produzidas e peça a eles que procurem regularidades entre elas. Pergunte a eles o que faz uma boa canção. Ofereça a eles uma diversidade de elementos para que possam discutir a complexidade da produção musical (*lyrics, rhythm, melody, performers, instruments, media conveyed...*). Toque trechos de canções famosas e peça para que eles identifiquem e expliquem como e quais dos elementos discutidos a levaram ao sucesso.
- 6 Produção e circulação
Toque para eles uma canção como *Wonderful world* e encoraje-os a cantá-la. Pergunte sobre quem a conhece e o que sabe sobre ela. Discuta o contexto em que foi criada e foi/é ouvida.

Aborde filmes em que ela aparece e mostre os contextos em que foi trabalhada. Questione a opinião deles sobre esses contextos.

- 7 Organização textual
Ainda com a mesma canção, pergunte se ela tem um foco em descrever sentimentos, pessoas, situações, em convencer ou expressar uma ideia, em narrar uma história ou situação. Peça para que justifiquem sua resposta, utilizando elementos da canção. Peça que notem também outros aspectos do texto (*verses, rhymes, repetitions...*) e seus efeitos de sentido sobre os apreciadores.
- 8 Trabalhe com produção escrita
Peça para que façam, em duplas ou trios, uma nova versão da mesma canção, imaginando o seu mundo e descrevendo o que veem. Na sequência, sugira que cantem a sua versão da canção para o grupo.

ANOS DO CICLO: 6º ao 9º
ÁREA: Língua Inglesa
POSSIBILIDADE INTERDISCIPLINAR: Artes
DURAÇÃO: 2 a 6 aulas
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM:
Cantar ouvindo a canção, observando a pronúncia e a entonação; expressar preferências musicais; utilizar vocabulário referentes ao campo lexical das canções, emoções, sentimentos e impressões.

LIBERALI, Fernanda; MEANEY, Maria Cristina. "O inglês na música". Revista *Carta Fundamental*, São Paulo, p. 20-23, agosto, 2011.

Unit 6 → **Food**

Sugestões de atividades complementares

- 1) Mona Lisa
O conteúdo desta unidade permite mostrar algumas obras de arte aos alunos de maneira bastante descontraída. Você pode, por exemplo, reproduzir o texto e as imagens abaixo com o recurso de uma máquina fotocopiadora. No caso, poderá até ampliar as imagens para melhor visualização. Havendo possibilidade de acessar a Internet na escola, mostrar aos alunos essas imagens em versão colorida. O texto abaixo também poderá ser reproduzido no quadro de giz, caso ache melhor.

Humans are very creative. They create things and they also recreate things. For example, a famous artist from Italy created one of the most notable masterpieces in the world: *Mona Lisa* (or

Fonte: Chequi (2012, v.6, p. 40).

Neste exemplo, a partir do tema música, várias habilidades são trabalhadas e, como é possível perceber no item 4, a produção oral pode ser desenvolvida por meio do ato de cantar a música e, principalmente, por meio de uma conversa cotidiana sobre gostos musicais. Neste exemplo, os alunos são convidados a se engajarem em uma conversa na língua alvo usando as expressões sugeridas pelo livro/professor com o uso de expressões como *Really? Me too. You're kidding!*. Trata-se de um tema interessante para a faixa-etária, que contempla o gênero conversa cotidiana. Considerando que a atividade foi pensada para nível intermediário e que a produção oral não é o foco, pode-se dizer que é significativa para os alunos, pois tem relação

com a realidade deles, considerando a faixa-etária, o gênero e o tema. Entretanto, se a oralidade fosse o produto final, o item 4 poderia servir como atividade preparatória, de modo que os alunos não apenas leiam perguntas previamente elaboradas e, sim, as produzam de fato.

Apresentadas as características gerais da produção oral na coleção didática, nas próximas quatro subseções serão analisadas duas atividades de *speaking* para cada um dos padrões encontrados:

- a) padrão 1- atividades de reprodução (sem construção criativa da produção);
- b) padrão 2 - atividades/ tarefas de reprodução com pré-produção (sem construção criativa da produção);
- c) padrão 3 - atividades/ tarefas de reprodução com estímulo à construção criativa da produção;
- d) padrão 4 - atividades de construção criativa da produção.

Primeiramente, a fim de apresentar uma visão geral de como as atividades de *speaking* da coleção se dividem entre os padrões encontrados, a tabela abaixo ilustra a forma como estão divididas todas as 31 atividades:

Tabela 1 - Padrões de atividades nos LDs da coleção

	Padrão 1: atividades de reprodução (sem construção criativa da produção).	Padrão 2: atividades de reprodução com pré-produção (sem construção criativa da produção)	Padrão 3: atividades de reprodução com estímulo à construção criativa da produção	Padrão 4: atividades de construção criativa da produção
LD 6º ano	2	1	4	0
LD 7º ano	0	4	4	0
LD 8º ano	0	0	7	1
LD 9º ano	0	0	6	2
Total	2	5	21	3

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se que o padrão de atividade mais recorrente é o 3, no qual há reprodução de algo pronto no LD, mas há, também, estímulo para que o aluno vá além dos modelos prontos do livro. Ademais, observa-se que as atividades dos padrões 1 e 2 não aparecem nos livros de 8º e 9º anos. Tais atividades não são complexas e, assim, podem não ser significativas para

alunos com mais proficiência na língua alvo. Na mesma direção, as atividades que se enquadram no padrão 4 não aparecem nos LDs de 6º e 7º ano, momentos nos quais, geralmente, os alunos possuem menos proficiência na língua inglesa e, portanto, atividades como a do padrão 4 podem exigir mais maturidade para os alunos no nível em questão.

Para a análise individual das atividades, serão utilizados os critérios/ pressupostos do Quadro 1. Considerando que, nesta dissertação, consideram-se tarefas como situações pedagógicas que envolvem a colaboração entre indivíduos para atingir objetivos comuns de aprendizagem, focalizando o sentido e a forma da língua (SWAIN; LAPKIN, 2001; FIGUEIREDO, 2006), é possível dizer que as situações de produção oral propostas na coleção caracterizam-se mais como atividades do que como tarefas.

Portanto, pensando que a coleção traz boas atividades de produção oral, algumas delas foram escolhidas para análise por possuírem potencial de serem transformadas em tarefa, já que o objetivo do estudo é, além de descrever as atividades do livro, promover sugestões de tarefas que envolvam mais colaboração no processo de construção da produção oral.

5.2 Atividades de Reprodução (sem construção criativa da produção)

Esta subseção é destinada às atividades que têm como principal característica a produção oral por meio da oralização da leitura de um texto pronto, trazido pelo LD. Em outras palavras, há a reprodução ao invés de produção criativa. Considera-se aqui reprodução como algo já trazido pelo LD, não permitindo a construção do texto por parte dos alunos.

A primeira atividade a ser analisada é da unidade 1 do LD do 6º ano, sendo a primeira situação de produção oral com a qual o aluno que usa a coleção tem contato. O tema da unidade é *Identity*, na qual os alunos aprendem a dar informações pessoais, formas do verbo *to be* e o alfabeto. Encontra-se ao final da unidade, após as práticas de leitura e escrita e antes da atividade de compreensão oral.

Aqui os alunos têm contato com os sons das letras do alfabeto e os utilizam na prática de um diálogo em que alguém se apresenta a uma recepcionista e precisa soletrar o nome. Após, os estudantes devem alterar os nomes dos personagens e o contexto e ir praticando o diálogo em duplas.

Figura 3 – 6º ano, unidade 1

SPEAKER'S CORNER

Spelling your name

1. To do this oral activity, practice saying the alphabet first. Listen and repeat.



Words and letters that rhyme

Day: a, h, j, k

Tree: b, c, d, e, g, p, t, v, z*

Bed: f, l, m, n, s, x, z*

Do: q, u, w

My: i, y

Car: r

Go: o

* Na variante do inglês britânico, a pronúncia é /zéd/. Na variante do inglês estadunidense, a pronúncia é /zi/.

Teacher: Se notar que o grupo está realizando a atividade com facilidade, acrescentar nome do país de origem. Você poderá também acrescentar a pergunta *Can you spell that, please?* à fala do(a) Receptionist.

2. Look at this conversation. In your opinion, what is the context?

Receptionist: Hi. What's your name?

Tilly: My name is Tilly.

Receptionist: Milly?

Tilly: No! My name is Tilly.

Receptionist: Willy?

Tilly: No. It's Tilly. T-I-L-L-Y.

Receptionist: OK, I understand. Tilly.

Tilly: Yes.

Teacher: Sugerir que os alunos pensem em um possível ambiente para a conversa: Consultório médico? Recepção do clube? Conversa presencial ou telefônica? O importante é que eles notem que uma pessoa não entende o que a outra diz e esta tome a iniciativa de soletrar a palavra.

Ao soletrar consoantes dobradas (por exemplo, Milly), você pode dizer, no caso, *double L*. Isso vale para outros casos também, como Larry, Patty, Alissa, entre outros.



One person is being very rude with the other person.

One person is having problem to understand what the other person is saying.

One person is speaking slowly and the other person is speaking fast.

Be ready to do the same. Choose from these groups of names or create your own names.

Elisabete, Bernadete, Ivanete

Darnell, Denzel, Daniel

Cássio, Inácio, Horácio

Cayla, Bailey, Kaylee

Adelaide, Jade, Wade

3. Choose one of these situations. Then practice saying dialogues similar to the one above with a classmate.

at a dentist's office at the reception of a club other: _____ Personal answers.

4. In what other situations in your life is it necessary to spell the words or repeat them?

- Há estímulo à colaboração?

Não parece haver a possibilidade de construção conjunta da produção oral, estimulando a produção colaborativa, pois, apesar de ser uma atividade em duplas, os alunos reproduzem um texto já elaborado e apenas trocam os nomes dos personagens. Considerando que durante toda a unidade (antes de chegar à seção de produção oral), os alunos aprenderam formas de se apresentar e falar de si mesmo, é possível que haja a produção oral de fato, ao invés da leitura de um texto previamente elaborado. Sendo o primeiro contato com este tipo de atividade, seria interessante que este trabalho fosse feito em pequenos grupos, de modo a propiciar momentos de troca colaborativa.

- Há estímulo ao conhecimento sistêmico, de mundo e textual?

O aluno deve reproduzir os enunciados utilizando o tópico gramatical trabalhado durante a unidade, neste caso, o verbo *to be* e vocabulário relacionado à apresentação pessoal. Entretanto, como o estudante não produz efetivamente na língua-alvo, ele deixa de construir e ampliar o conhecimento sistêmico. De modo semelhante, cria-se um contexto em que, provavelmente, o aluno já teve contato (consultório médico, recepção de um clube etc.), o que ativa seu conhecimento de mundo. Porém, se trata de um texto artificial, que poderia ser utilizado como atividade preparatória para trabalhar formas de se apresentar e/ou soletrar. Como é um diálogo pronto, em que os alunos apenas alteram o contexto e os nomes dos personagens, o conhecimento textual pode ficar prejudicado.

- Há relação com as demais habilidades trabalhadas na unidade?

Sim. O vocabulário e os conteúdos gramaticais necessários para a produção oral têm relação com o que foi trabalhado nas outras habilidades desenvolvidas na unidade. Sendo assim, considera-se que a produção oral é possível, já que, durante toda a unidade, o aluno teve insumo suficiente. Dessa forma, a atividade que o livro propõe pode servir como preparatória.

- Há a construção de um gênero textual?

Nesta atividade os alunos reproduzem um diálogo pronto e fictício. Portanto, pode-se dizer que é mais uma oralização de um texto previamente elaborado do que uma construção de um gênero textual. Deste modo, não são proporcionadas oportunidades de produzir efetivamente um gênero.

- Há estímulo ao letramento?

Percebe-se que a oralidade é trabalhada contemplando um contexto e uma interação que podem ocorrer fora da sala de aula, convidando o aluno para pensar onde uma conversa como a trazida pelo livro pode ocorrer de forma semelhante. Assim, o aluno tem a chance de relacionar o que aprendeu com aspectos do cotidiano fora do ambiente escolar. Entretanto, trata-se de um texto previamente elaborado, em que o aluno não utiliza seu conhecimento prévio para *produzir* na língua alvo. Portanto, um processo de produção oral que envolva o aprendiz a utilizar seu conhecimento sistêmico, de mundo e textual com o objetivo de produzir para alcançar determinado interlocutor, em contexto e fim comunicativo específicos, estimularia mais o letramento do aluno do que um texto previamente elaborado, em que há apenas a leitura em voz alta.

- Há etapas de pré-produção, produção oral e pós-produção?

Pode-se dizer que há a etapa de pré-produção, quando os alunos aprendem as letras do alfabeto, há a etapa de produção, quando observam o texto e o leem e há a etapa de pós-produção quando os alunos são convidados a praticar o diálogo imaginando outros contextos. Entretanto, a produção oral está mais na reprodução de um diálogo pronto do que na produção propriamente dita. Portanto, esta atividade é válida como uma preparação para a produção dentro de um gênero oral que contemple uso de informações pessoais e um momento em que um dos interlocutores deve soletrar alguma palavra.

Quadro 2 - Sugestão para aprimorar a proposta 1

• **escolha do gênero a ser trabalhado com os alunos:** considerando que a seção de produção oral é a última ou penúltima da unidade, o gênero escolhido deve levar em conta os tópicos gramaticais e temas trabalhados durante toda a unidade. Assim sendo, o tema orientador é *identity* e os alunos devem aprender como expressar informações pessoais. Portanto, uma sugestão de gênero a ser trabalhado é o preenchimento presencial de um cadastro que realizamos quando vamos pela primeira vez a algum estabelecimento. Esta escolha se deve ao fato de que é algo possível de ocorrer no cotidiano e uma sugestão de contexto pode ser a primeira vez que vamos a um consultório médico, momento no qual a recepcionista deve preencher uma ficha com nossas informações pessoais.

• **pré-produção:** primeiramente, para dar início à tarefa com os alunos, pode-se usar a atividade do livro como preparatória para a produção oral. Os alunos seguem os passos do livro conforme os itens 1 e 2, nos quais escutam e repetem as letras do alfabeto e, após lerem um

diálogo, devem identificar o contexto. Dando continuidade, ao invés de seguir com o item 3, no qual os aprendizes devem reproduzir o diálogo com outros nomes, como proposto pelo material, os alunos serão solicitados a criar seus próprios diálogos tendo em mente um gênero textual. Assim, o educador expõe aos alunos o gênero a ser trabalhado: preenchimento presencial de cadastro em consultório médico. O professor, primeiramente, com o grande grupo, pode guiá-los antes da construção do gênero, estimulando-os a citar características de um diálogo como o trazido pelo LD, mas pensando no gênero escolhido. Também, o professor pode estimular os aprendizes a citar informações que nos são perguntadas e que devemos relatar dentro deste contexto (considerando o vocabulário aprendido na unidade). Na medida em que os alunos forem identificando as características do gênero com a mediação do professor, é possível criar um guia no quadro da sala para orientá-los no momento da produção, como no exemplo abaixo:

Quadro 3 - Sugestão de sequência para a construção do gênero 1 – LD 6 – un. 1

- Greetings.
- *Is this your first time here? I need some information.*
- Questions and answers about: a) name; b) last name (if the name is difficult, spelling may be necessary); c) age; d) birthplace; e) nationality; f) weight and height
- *Thanks. You're all set./You're welcome.*

Fonte: Elaborado pela autora.

• **produção oral:** tomando como base o conhecimento construído durante a unidade e no momento de pré-produção, os alunos realizam a produção em duplas, podendo escrever os diálogos antes de produzi-los oralmente. À medida que os alunos forem produzindo, o professor pode circular pela sala de aula, auxiliando as duplas na construção do gênero.

• **pós-produção:** após construírem os diálogos e os produzirem em duplas, o professor pode ir até o item 4 do LD, estimulando os alunos a pensarem em outras situações em que é possível que ocorra um diálogo semelhante, nos quais precisamos dar informações pessoais, como em uma loja antes de finalizar a compra ou em um clube, por exemplo. Assim, é possível discutir com os alunos o que muda de um contexto para o outro, mostrando a eles como a linguagem é adaptada dependendo da situação comunicativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda atividade a ser analisada faz parte da unidade 5, também do LD do 6º ano, que fala sobre meio ambiente (*the environment*), trabalhando o vocabulário sobre o tema e números decimais e a forma imperativa como tópico gramatical. A lição focaliza como cuidar do meio ambiente e apresenta várias músicas com o tema.

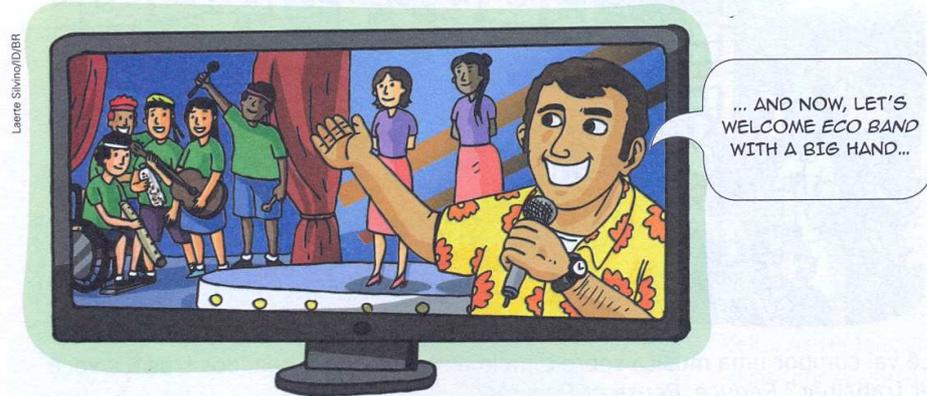
No livro os alunos devem apresentar uma banda em um programa de televisão. Primeiramente, olham para uma figura e devem identificar do que se trata, assinalando opções. Após isso, são convidados a apresentar uma banda em um programa de TV com base em um texto dado pelo livro. Além disso, o livro chama a atenção para o modo como o apresentador deve se portar e falar e apresenta informações sobre o gênero, como o uso do *teleprompter*, a espontaneidade em ler o texto e a improvisação. Abaixo, a análise:

Figura 4 – 6º ano, unidade 5

SPEAKER'S CORNER

Introducing a band in a TV show

1. Look at this picture and check (✓) the appropriate sentences.



- a) This is a news program.
 b) This is a musical TV show.
 c) The TV host is a woman.
 d) The TV host is speaking to the band members.
 e) The TV host is introducing an attraction.

2. Be a TV host! Follow these steps to introduce your classmates' musical group.

- Prepare the text to be used in the introduction of the band. Imagine this is the text of a teleprompter. Follow as a guide.

Good morning/afternoon/evening, ladies and gentlemen.
 I'm ...(your name). I'm your host for one more ...(the name of your TV show).
 This morning/This afternoon/Tonight, our first attraction is ... (the name of your classmates' band). The band members are ... (the names of the band members).
 They are here today to present to us their new song. The name of the song is ...(the title of their song).
 The writer is ...(the name of the composer). Are you ready?
 So, ladies and gentlemen, let's welcome ... (the name of your classmates' band)... giving them a big hand.

- Include other information in this introduction, if you want.
- Read your text many times to become familiar with it.
- When you are ready, stand up and introduce the band to your classmates. Be natural. Look at the audience. Use gestures. Show enthusiasm...



A maioria dos apresentadores de TV lê um texto escrito antes pela produção do programa. Esse recurso se chama *teleprompter*. O texto aparece em caracteres numa câmera colocada na frente do apresentador. Cabe à pessoa ler o texto com espontaneidade e com alguma improvisação também, pois a passagem do texto escrito para o oral prevê isso. Quais são as outras situações que também exigem que nós criemos um "roteiro" antes de falar alguma coisa?

- Há estímulo à colaboração?

De acordo com as instruções dadas, não há uma construção conjunta da produção. Os alunos recebem um texto elaborado previamente e preenchem com as informações necessárias.

- Há estímulo ao conhecimento sistêmico, de mundo e textual?

Neste caso, o vocabulário e estruturas utilizados para a apresentação da banda não estão relacionados com a temática da unidade. Há estruturas que o aluno conhece, pois foram utilizadas em outras unidades do livro. Porém, como não há relação direta com o que foi trabalhado na unidade sobre *environment*, o conhecimento sistêmico deixa de ser desenvolvido, já que se trata mais de uma situação de leitura e preenchimento de lacunas do que produção oral. Quanto ao conhecimento de mundo, é provável que o aluno já tenha contato com este tipo de gênero (apresentando uma banda em um programa de tv) e é interessante que o livro chame a atenção do aluno para a espontaneidade e a improvisação ao ler um texto na televisão. Entretanto, assim como o conhecimento textual, o conhecimento de mundo dos alunos poderia ser mais bem aproveitado, pois, ao invés de dizer abertamente como se estrutura o gênero e suas características, seria interessante que os alunos trouxessem estas características com a mediação do livro e do professor, o que incentiva o uso e a construção do conhecimento de mundo.

- Há relação com as demais habilidades trabalhadas na unidade?

A única relação da atividade de produção oral com o que foi trabalhado na unidade é o fato de que há muitas músicas nas outras seções. Com exceção disso, não há relação com as outras habilidades trabalhadas, ou com o vocabulário sobre meio ambiente, nem com a gramática abordada (imperativos).

- Há a construção de um gênero textual?

Assim como na atividade 1, nesta, os alunos novamente reproduzem um texto pronto, apenas preenchendo lacunas, o que faz com que todos falem o mesmo texto, não abrindo espaço para a criatividade e para a construção de um gênero textual por parte dos alunos.

- Há estímulo ao letramento?

A atividade propõe a produção dentro de um gênero presente na sociedade, fazendo com que a aprendizagem da língua não esteja dissociada da realidade do educando. Este

gênero é, assim, socialmente relevante e possui interlocutor e fim comunicativo específico. Ademais, o livro atenta para o registro do gênero, no qual o aluno deve se portar de forma descontraída e espontânea. Esses aspectos fazem com que o aluno aprenda algo sobre um gênero que circula na sociedade, mas, assim como na atividade anterior, haveria mais estímulo ao letramento caso o aluno fosse convidado a produzir de fato dentro do gênero focalizado, situação na qual serão estimulados os conhecimentos sistêmico, de mundo e textual para uma produção significativa, pressupondo contextos, interlocutores e fim comunicativo específicos.

- Há etapas de pré-produção, produção oral e pós-produção?

Conforme o que se pode observar, o livro começa com um *warm-up*, em que os alunos identificam, por meio da imagem, do que se trata a atividade. Porém, não há etapas de pré-produção ou pós-produção. Ademais, a etapa de produção caracteriza-se mais como uma reprodução.

Quadro 4 - Sugestão para aprimorar a proposta 2

• **escolha do gênero a ser trabalhado com os alunos:** de modo a aproveitar os bons aspectos da atividade proposta pelo livro, o gênero a ser trabalhado pelos alunos será o mesmo da atividade: realizar a apresentação de uma banda em um programa de TV.

• **pré-produção:** os alunos realizam o que pede o item 1, identificando o gênero. Porém, antes de partir para o item 2, o professor pode trazer um vídeo na língua-alvo em que uma banda ou artista é apresentado. Uma sugestão é o vídeo que traz uma entrevista da banda *One Direction*, no programa de TV *Late show with David Letterman*. Nos primeiros trinta segundos do vídeo a banda é apresentada e, assim, o professor pode reproduzir o vídeo em aula e solicitar, por meio de uma discussão com o grande grupo, algumas características do gênero, como por exemplo:

- a) o apresentador fala diretamente quem é a atração?;
- b) o que é dito para dar “pistas” sobre quem é a atração?;
- c) o tom utilizado é sério ou descontraído?.

Quadro 5 – Identificando as etapas da construção do gênero 1 –LD 6 – un. 5

After watching the video, read what the presenter says, discuss the order of the sentences with your group and match the columns:

- (1) Our next guests are a popular group of musicians.
 (2) And their sophomore CD “take me home” debuted last month as the number one album in thirty-six countries around the world! Thirty-six countries! Number one!
 (3) Please welcome Harry Styles, Louis Tomlinson, Zayn Malik, Liam Payne and Niall Horan.
 (4) One Direction, come on now!
 () The band members
 () Information about the new album
 () Introducing the attraction
 () Calling the band

Fonte: Elaborado pela autora e texto adaptado do vídeo One... (2013).

Após identificarem as etapas da apresentação da banda *One Direction* no vídeo, os aprendizes podem seguir para o item 2 da atividade do livro, que contém um texto a ser usado pelos alunos. Assim, é possível fazer comparações com o roteiro proposto pelo LD e o vídeo assistido:

Quadro 6 – Identificando as etapas da construção do gênero 2 - LD 6 – un. 5

Get together with your group and compare the two texts. What do they have in common? Mark 1 if the element is present in the text from the video, and mark 2 if the element is present in the text from the book. If the element is present in both texts, mark 3.

- () Introducing the host
 () Greetings
 () Introducing the attraction
 () Information about the new album or songs
 () Presenting the band members

Fonte: Elaborado pela autora.

• **produção oral:** após identificarem as etapas da apresentação da banda, conforme o que foi discutido e estudado na etapa de pré-produção, os alunos produzem, em pequenos grupos, a apresentação de uma banda em um programa de TV adequando a linguagem de acordo com o gênero, considerando as características estudadas, podendo usar os textos como modelos;

• **pós-produção:** os pequenos grupos podem apresentar ao grande grupo o roteiro que criaram para a apresentação da banda, considerando as características que estudaram sobre o gênero e as orientações do LD, que explica que ao fazer este tipo de apresentação, é possível ler um texto previamente produzido.

Fonte: Elaborado pela autora

As duas atividades analisadas aqui apresentam muitos pontos positivos, como o uso de gêneros significativos adequados à faixa-etária dos alunos e a relevância dos temas. Apresentam diversos registros e o momento da produção oral é significativo, visto que trabalha com gêneros relevantes promovendo letramento por meio da LE. Entretanto, as atividades originais pouco estimulam o trabalho em grupos e, na maior parte das vezes, trazem um texto pronto para o aluno reproduzir sem incentivá-lo a produzir de forma criativa a partir de um gênero ou modelo.

Atividades como estas, nas quais o texto já é trazido pelo LD ao invés de ser produzido pelos alunos também podem ser consideradas úteis, devido à pouca carga-horária de inglês nas escolas. Porém, ao ler um texto já pronto, o aluno perde a chance de produzir significativamente dentro de um gênero, o que pode levar a um baixo grau de engajamento (CERQUEIRA, 2010; GREEN et al. 2002) e, conseqüentemente, não estimula de modo satisfatório os conhecimentos de mundo e textual. (BRASIL, 1998). Não despertando e nem auxiliando a ampliar esses conhecimentos, os alunos não são estimulados ao letramento (BIONDO, 2012), pois perdem oportunidades de articular seus conhecimentos de mundo com o que aprendem em inglês.

Como os alunos deixam de produzir, acabam por não linguizar (SWAIN, 2006) e, assim, dificilmente perceberão lacunas na língua alvo, testarão hipóteses e/ou refletirão sobre esta língua. Além disso, não conseguem produzir com seus pares, perdendo oportunidades de atuar em sua ZDP (LANTOLF, 2000) e de obter e fornecer andaimento (DONATO, 1994), deixando de contribuir para a sua aprendizagem e a dos colegas.

Entretanto, de modo a aproveitar os bons aspectos do material e o insumo proporcionado por ele, as atividades podem servir como preparatórias para o uso de gêneros, como sugere Hadley (2002). Logo, o professor que utiliza o material pode aproveitar as sugestões dadas, de modo a realizar o que Swain (1985) chamou de produção forçada, em que os alunos terão a oportunidade de perceber o que sabem e o que ainda precisam aprender e aperfeiçoar na língua que estão aprendendo.

As sugestões de adaptações para as atividades buscam promover tarefas que possibilitam a construção colaborativa do gênero. Assim, além de propiciar o trabalho em grupos, os alunos são incentivados a, primeiramente, identificar as características do gênero com o qual estão trabalhando, permitindo que o gênero seja explorado em etapas, estimulando os conhecimentos sistêmico, de mundo e textual (BRASIL, 1998), o que contribui para o letramento do aluno. Desse modo, é possível produzir de maneira criativa a partir do que aprenderam. Além disso, mais do que reproduzir um diálogo pronto em duplas, as tarefas auxiliam os aprendizes a produzirem um texto em conjunto de forma colaborativa, abrindo espaço para o andamento (WOOD et al., 1976) e, assim, para a construção da aprendizagem da língua e de práticas sociais.

5.3 Atividades de Reprodução com Pré-produção (sem construção criativa da produção)

Nesta subseção, serão ilustradas algumas atividades nas quais o que será falado na língua alvo pelos alunos é dado pelo livro por meio de frases e expressões prontas. Entretanto, há alguma etapa anterior à produção que permite ao aluno refletir sobre quais expressões são apropriadas para ser usadas dentro do gênero abordado. Porém, não há estímulo para que aprendiz inclua novas expressões e frases que também poderiam ser aproveitadas no momento da produção.

A primeira atividade a ser analisada é da unidade 1 Meu Corpo (*My Body*) do livro do 7º ano. Nesta unidade, os alunos aprendem vocabulário relacionado às partes do corpo humano e características físicas. Trabalham o conteúdo gramatical relativo ao presente simples, falando sobre habilidades com o uso do *can* e *can't* e como expressar atividades que fazemos com verbos como *I read, I don't read, she paints, she doesn't paint*, etc. O gênero trabalhado nas atividades de leitura é o artigo de jornal. Na atividade de produção oral, os aprendizes são convidados a desenhar um avatar que represente a turma. Após desenhar o avatar, eles devem apresentá-lo aos colegas e tentar convencê-los de que o desenho do grupo é o que melhor representa a turma como um todo.

Figura 5 – 7º ano, unidade 1

SPEAKER'S CORNER

Introducing your avatar

1. Design an avatar to represent your class.
In groups, choose the characteristics of your avatar. Remember: You are taking part in a competition. Only one avatar will be chosen.

AVATAR BUILDER

FACE
BODY

a. Using the characteristics selected, draw your avatar on a separate piece of paper.
b. Prepare your talk. Match the steps of this presentation to the sentences you may use.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducing the presentation 2. Describing the avatar's physical characteristics 3. Talking about the avatar's abilities 4. Persuading your classmates 	<ol style="list-style-type: none"> <li style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">4 Well, my opinion is: this avatar is super / really special /the best and he/she can represent our group really well. Thank you! <li style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">3 (name of your avatar) is very talented and he/she can do somersaults / play the piano, etc. The only problem about my avatar is that he/she can't speak Portuguese / can't peel a potato, etc. <li style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">1 Hello/hi, there! My name is... and this is..., my avatar. <li style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">2 He/she has big / small / brown... eyes. He/she has long /short / blond... hair. His/her nose is big. He/she's really cute / funny / friendly, etc.
--	--

2. Practice the presentation with your group. Use your notes and the suggestions above to help you present your avatar. Teacher: Aproveitar este momento em que os alunos estão trabalhando em grupos para ajudá-los com pronúncia e vocabulário. Lembrar que o objetivo da atividade é escolher um representante para o grupo e que, portanto, o entusiasmo deles também é muito importante na apresentação do avatar.

3. When you are ready, present your avatar. Be natural and prove that your avatar can represent your class. Good luck!

- Há estímulo à colaboração?

É possível perceber que há uma sugestão de trabalho em grupos no início da atividade, momento no qual os alunos devem decidir as características do avatar. Porém, não está claro se este trabalho em grupos é realizado durante toda a atividade ou somente no momento em que desenham e no momento em que apresentam o avatar. Assim, é preciso que haja mais incentivo à colaboração em todas as etapas da atividade. Ademais, a fim de proporcionar um momento de construção colaborativa da produção de forma mais criativa, seria interessante que no item 1 B o livro trouxesse apenas um exemplo de cada passo da apresentação, a fim de evitar que os alunos somente reproduzam o que o livro traz. Isso é possível, pois antes de chegar à seção *speaker's corner*, os estudantes já praticaram formas de falar sobre habilidades e descrever partes do corpo, e o auxílio dos demais colegas do grupo facilita o desenvolvimento da produção.

- Há estímulo ao conhecimento sistêmico, de mundo e textual?

O vocabulário e as estruturas utilizadas na produção oral são os mesmos já trabalhados durante a unidade, o que estimula o conhecimento sistêmico que o aluno construiu. Entretanto, a fim de tornar a produção mais criativa, seria importante que os alunos fossem além dos modelos dados pelo material. Pensando no estímulo ao conhecimento de mundo, pode-se dizer que é uma situação comunicativa comum na vida cotidiana, em que se deve convencer alguém de que algo é melhor. Isso ocorre em épocas de eleições, até mesmo considerando disputas internas, como a escolha do professor representante da turma ou do líder da sala, levando os estudantes a relacionar o que aprendem em sala de aula com a realidade deles. Percebe-se também que o livro auxilia os alunos no modo como se portar durante a apresentação, colaborando para a construção e para o estímulo ao conhecimento textual.

- Há relação com as demais habilidades trabalhadas na unidade?

A atividade utiliza o vocabulário, as estruturas e tópicos gramaticais já vistos na unidade em outras habilidades, o que auxilia o aluno na construção da produção oral. Sendo assim, os alunos estão aptos a ir além do modelo dado pelo livro e podem produzir de forma criativa de acordo com o gênero, evitando ler um texto já trazido pelo LD.

- Há a construção de um gênero textual?

Ao apresentar o avatar, os aprendizes produzem para um interlocutor específico, dentro de um gênero, fazendo com que a produção seja significativa. Ademais, o livro sinaliza para o modo como o aluno deve se portar durante a apresentação, enfatizando o entusiasmo e a naturalidade. Desse modo, a produção não é feita somente pensando na avaliação do professor, mas tem um fim além da sala de aula.

- Há estímulo ao letramento?

Ao trabalhar o gênero apresentação, com a intenção de convencer o público, a atividade estimula o letramento do aluno, visto que se trata de uma situação comum no dia-a-dia que, provavelmente, os alunos já vivenciaram. Seria interessante que o professor solicitasse aos alunos expressões que conhecem em sua LM usadas como estratégia de convencimento para desenvolvê-las em inglês. Isso sensibiliza o aprendiz para o modo como as pessoas no cotidiano convencem umas às outras de que algo é melhor.

- Há etapas de pré-produção, produção oral e pós-produção?

No item 1, é possível perceber uma etapa de pré-produção que auxilia os aprendizes na produção do avatar e na sequência da apresentação do mesmo. Após praticarem a fala com os colegas, os estudantes apresentam ao grande grupo, caracterizando a etapa e pós-produção. Esta sequência facilita a construção do gênero focalizado, pois a etapa de pré-produção mostra a sequência e vocabulário a ser desenvolvido e a apresentação final faz com que os estudantes se engajem em deixar a produção melhor.

Quadro 7 – Sugestão para aprimorar a proposta - 3

• **escolha do gênero a ser trabalhado com os alunos:** considerando a relevância do gênero e da atividade, a prática social será mantida e os alunos produzirão um texto oral que visa a apresentar um avatar e tentar convencer os colegas de que esse avatar é o melhor para representar a turma. O desenho do avatar pode ser feito em sala de aula ou em ambiente digital.

• **pré-produção:** de modo a estimular a criatividade do aluno e chamar a atenção para a função social do gênero, é interessante que, antes de realizar o item 1b, professor convide os alunos para pensarem em que situações na LM devemos convencer o público de que algo é melhor, como fazemos isso e quais expressões utilizamos. Desse modo, os alunos

conseguem entender a função social do gênero e utilizam seu conhecimento prévio da LM para realizar a atividade e, também, o aplicam na produção em LE. Após essa discussão com o grande grupo, os alunos realizam o item 1b como solicita o LD. Além disso, é importante deixar claro que toda a atividade deve ser feita em pequenos grupos, não somente no momento da apresentação e do desenho do avatar, a fim de propiciar a construção colaborativa do gênero.

- **produção oral:** durante a etapa de produção, o produto final (apresentação do avatar) deve ser produzido por pequenos grupos e é importante que o professor encoraje os aprendizes a ir além do modelo do livro, fazendo com que eles utilizem seu conhecimento prévio e outros tipos de conhecimento construídos durante a unidade. É possível que, na parte *persuading your classmates*, os alunos utilizem outras estratégias de convencimento, produzindo com a ajuda do professor e de seus pares, colaborando entre eles.

- **pós-produção:** o momento de pós-produção será o que propõe o LD no item 3: a apresentação para os colegas do que os pequenos grupos prepararam e a escolha do melhor avatar para representar a turma, caracterizando a tarefa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A próxima atividade pertence à unidade 8 (*leisure activities*), do livro destinado ao 7º ano. A unidade fala sobre atividades de lazer, trabalhando com o vocabulário relacionado ao tópico e tem como foco gramatical o presente simples e o presente contínuo, mas também exercitando os advérbios de frequência. Os gêneros trabalhados são o poema, o cartão postal e questionário. A atividade de produção oral é a última seção desta unidade e consiste em elaborar uma lista com cinco coisas que o aluno gosta de fazer em seu tempo livre. O LD convida o aluno a imaginar uma situação na qual o diretor da escola quer saber quais são as atividades de lazer mais populares entre os alunos. Para ajudar o diretor, é preciso que o aprendiz encontre cinco pessoas que gostam de fazer as mesmas atividades.

Figura 6 – 7º ano, unidade 8

SPEAKER'S CORNER

Doing a survey

1. Make a list of things you like doing at your leisure. Use your mind map (see *Words, Words, Words*) to make your selection.
2. Choose your top five leisure activities and copy them here.

Activity	Yes	No
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

3. The principal of your school wants to know some popular activities in your class to have a big end of year event with your school community. Help the principal and find out five people who like doing the same things as you do.
4. Get ready for the survey. You may ask any of the questions in the box below.

Do you like _____ in your free time?
 Do you enjoy _____ for fun?
 What do you like doing for leisure? I mean, do you enjoy _____?

5. Your friends are asking you questions too. Copy these expressions in the correct column below.

Oh, I just love doing that. It depends. Sometimes I do, sometimes I don't.
 Not really. I hate that! Well, it's not my favorite thing, but I like it.
 Yes, it's my favorite thing! No, I really don't like that!

😊	😐	☹️
Oh, I just love doing that.	It depends. Sometimes I do, sometimes I don't.	Not really. I hate that!
Yes, it's my favorite thing!	Well, it's not my favorite thing, but I like it.	No, I really don't like that!

6. Remember to begin and finish your survey in a friendly way. Make eye contact, smile and be chatty.



- Há estímulo à colaboração?

O trabalho proposto pela atividade não cita que as etapas podem ser feitas em duplas ou pequenos grupos. Trata-se de uma atividade a ser feita individualmente e o trabalho com outros colegas se dá durante a entrevista. Entende-se que a etapa na qual os aprendizes devem separar as frases nas colunas apropriadas (item 5) poderia ser realizada colaborativamente.

- Há estímulo ao conhecimento sistêmico, de mundo e textual?

No exercício proposto pelo item 5, no qual os alunos separam as expressões nas colunas, percebe-se que há estímulo ao conhecimento sistêmico, pois auxilia o aluno a identificar respostas nas quais ambos gostam das mesmas atividades e respostas que mostram certo, parcial ou total desacordo entre as preferências. Já o conhecimento textual é estimulado no item 6, no qual o LD chama a atenção do educando para iniciar e encerrar a conversa de um modo amigável. O conhecimento de mundo (e também o textual) poderia ser mais estimulado no item 6, fazendo com que os alunos selecionem quais expressões seriam mais adequadas para iniciar e encerrar este tipo de interação. Ademais, ao invés de dizer quais são as perguntas que podem ser feitas (item 3), seria melhor que os alunos as trouxessem, através de um *brainstorm*, por exemplo, o que estimularia mais os três tipos de conhecimento.

- Há relação com as demais habilidades trabalhadas na unidade?

A atividade de produção oral mantém o mesmo tema e vocabulário trabalhados durante a unidade e mantém o tópico gramatical (presente simples), o que facilita o desenvolvimento da produção oral na atividade. Por esta razão, a produção criativa do aluno poderia ser mais estimulada, solicitando que eles elaborassem as perguntas a serem feitas ao colega.

- Há a construção de um gênero textual?

Observa-se que se trata de uma atividade interessante, na qual há a interação com interlocutor específico, no caso, seus colegas, que darão respostas pessoais para as perguntas realizadas, caracterizando um fim comunicativo. Porém, o gênero não é construído pelos alunos, considerando que o LD traz as perguntas da entrevista já prontas.

- Há estímulo ao letramento?

O que o LD propõe é um gênero comum nas interações cotidianas, o que possibilita ao aluno aprender algo por meio da língua alvo. Os itens 5 e 6 auxiliam o estudante a refletir sobre as expressões mais adequadas a serem utilizadas no gênero em questão e o modo de se portar (fazer contato visual, sorrir e falar bastante). Porém, haveria mais estímulo ao letramento se no item 3 os alunos elaborassem as perguntas ao invés de reproduzi-las do livro. Além disso, no item 6, os alunos poderiam identificar quais expressões são mais apropriadas para iniciar este gênero e para concluir a conversa. Isso é possível, pois são estruturas e vocabulário já aprendidos pelos alunos e, portanto, estes estão aptos a elaborá-las ou identificá-las como apropriadas.

- Há etapas de pré-produção, produção oral e pós-produção?

A atividade inicia solicitando aos alunos que escrevam suas atividades de lazer favoritas e os situa no contexto. Após isso, o LD traz as perguntas que podem ser realizadas na entrevista. A seguir, há expressões que devem ser separadas conforme a tabela, o que orientará as respostas de quem for entrevistado. A atividade é finalizada com um lembrete do LD de que a conversa deve iniciar e encerrar de um modo amigável. Pode-se dizer que estas etapas caracterizam uma pré-produção, pois preparam o estudante para a fala. Entretanto, não há nenhuma etapa de pós-produção.

Quadro 8 – Sugestão para aprimorar a proposta - 4

- **escolha do gênero a ser trabalhado pelos alunos:** por ser uma atividade interessante e significativa, o gênero proposto pelo LD será mantido e, assim, os alunos tentarão encontrar cinco pessoas que gostam das mesmas atividades de lazer que assinalaram no quadro.
- **pré-produção:** no item quatro, é possível solicitar aos estudantes que marquem quais perguntas seriam apropriadas naquele contexto, o que possibilita a reflexão sobre a língua e o gênero, como no quadro abaixo:

Quadro 9 – Pré-produção para a seção *speaker's corner* - LD 7 – un. 8

What questions can you use in this activity? Get together in pairs and mark the appropriate options:

- () What is your favorite sport?
- () Do you like _____ in your free time?
- () What do you like doing for leisure? I mean, do you enjoy _____?
- () Do you play soccer every day?
- () Do you enjoy _____ for fun?

Fonte: Elaborado pela autora.

Dando continuidade à etapa de pré-produção, os alunos realizam o item 5 como está no LD - porém em duplas. Considerando que o LD já traz a forma de iniciar a conversa, os alunos podem fazer algum exercício que os lembre de quais expressões são mais adequadas para terminar a conversa:

Quadro 10 – Pré-produção 2 para a seção *speaker's corner* - LD 7 – un. 8

Remember to begin and finish your survey in a friendly way. Make eye contact, smile and be chatty. Get together in pairs and mark the appropriate options to finish the conversation:

- () Your answers are correct. Congratulations!
- () Thanks for participate.
- () Thanks. We have a lot in common.
- () Bye. See you.
- () Well, we don't like the same things, but thanks.

Fonte: Elaborado pela autora.

- **produção oral:** após a prática dos exercícios de pré-produção com a ajuda de seus pares, que permitem aos alunos entender quais expressões são mais apropriadas para o gênero, os aprendizes podem fazer a entrevista como o LD pede.

- **pós-produção:** de modo a incentivá-los a realizar a atividade, o professor pode solicitar que os alunos digam quantas pessoas concordaram, discordaram ou parcialmente concordaram com as atividades que gostam de fazer por meio da construção de um pequeno gráfico, momento que pode ser aproveitado para o trabalho em conjunto com o

professor de matemática. Esse momento é interessante para o letramento dos educandos, visto que muitas pesquisas de opinião utilizam gráficos para mostrar seus resultados, como as intenções de voto nas épocas de eleição, por exemplo.

Fonte: Elaborado pela autora.

O que se pode perceber das atividades deste padrão é que há estímulo aos conhecimentos sistêmico, de mundo e textual como orientam os PCNs (BRASIL, 1998), promovendo o letramento. Apesar de a produção oral ser uma reprodução do que há no LD, os momentos de pré-leitura preparam o aluno para entender o gênero em foco, fazendo-os examinar estruturas e vocabulário para completar a atividade. Entretanto, Willis (1996) explica que não somente a etapa de pré-produção é importante, como também deve haver o momento de pós-produção, como alguma apresentação ou discussão, possibilitando que haja um esforço maior na etapa de produção.

Apesar dos pontos positivos, ainda considera-se importante que o aluno vá além do que o LD traz. Uma sugestão é estimular os aprendizes a irem além dos modelos do livro e incluir outras falas na sua produção oral, levando em conta o conhecimento que construíram durante a unidade, processo este que estimula ainda mais o letramento. Ademais, considera-se que ainda é preciso que haja mais colaboração no processo de construção da produção oral. A aprendizagem colaborativa permite o andaimento (WOOD et. al, 1996), pois, considerando que as atividades não apenas propõem a reprodução de algo e o aluno precisa observar quais estruturas são mais adequadas, sempre há momentos nos quais haverá dúvidas e o trabalho em conjunto pode ajudar a solucionar as lacunas encontradas durante a execução da tarefa, promovendo a lingualização (SWAIN, 2006) e o diálogo colaborativo. (SWAIN, 2000).

As sugestões para aprimorar as atividades buscam promover momentos mais colaborativos, estimulando os aprendizes a compartilhar o conhecimento, contribuindo para a aprendizagem de todos. Além disso, as sugestões também buscam aprimorar os momentos de pré-produção e pós-produção, essenciais para que o estudante entenda a função do gênero trabalhado. Desse modo, as tarefas elaboradas visam à construção conjunta do gênero textual, auxiliando a impulsionar a aprendizagem da língua por meio da lingualização (SWAIN, 2006) e do andaimento coletivo (DONATO, 1994), e promovendo ao aluno um momento de aprendizagem de práticas sociais, estimulando o letramento na sala de aula de LE. (DUBOC, 2011; SCHLATTER, 2009).

5.4 Atividades de Reprodução com Estímulo à Construção Criativa da Produção

Aqui serão analisadas atividades cuja característica marcante é a produção oral guiada por modelos ou por uma etapa de pré-produção (que permite ao aluno observar quais as expressões que irá utilizar no gênero) já trazidos pelo livro. Porém, há estímulo para que o aluno seja criativo, indo além dos modelos do LD.

A atividade que segue pertence ao livro do 8º ano. Encontra-se na unidade 3, cujo tema é pessoas famosas (*famous people*). A unidade trabalha com vocabulário relacionado a profissões e carreiras e os tópicos gramaticais são os pronomes relativos e os adjetivos superlativos. O gênero trabalhado em todas as habilidades é a biografia. Na seção de *speaking* os alunos devem entrevistar uma celebridade (situação fictícia). Assim, eles começam lendo um texto que fala sobre Pelé. Baseando-se no texto, os alunos devem escrever perguntas para as respostas que está no livro. A seguir, eles praticam as perguntas que elaboraram com as respostas como se fosse uma entrevista, utilizando as dicas dadas em um quadro ao lado, que explica que a entrevista não pode soar artificial e deve haver improvisações e marcas de oralidade como *cool! Really?*, etc.

Figura 7 – 8º ano, unidade 3

SPEAKER'S CORNER

Interviewing a celebrity

1. Read this short biography about a very famous person worldwide.

Edson Arantes do Nascimento, most commonly known by his nickname "Pelé", was born in Três Corações, Minas Gerais, Brazil. He grew up in poverty in Bauru, São Paulo. He earned extra money by working in tea shops as a servant. Taught to play by his coach, he could not afford a proper football and usually played with a sock stuffed with newspaper, tied with a string. In 1954, aged fourteen, he joined Bauru Athletic Club juniors. In 1956, Pelé was taken to Santos, an industrial and port city in the state of São Paulo, to try out for professional club Santos Futebol Clube. It was said at the time that the 15-year-old would be "the greatest football player in the world."

Adapted from: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Pelé%C3%A9>> Accessed on: September 20, 2011.



2. Based on the text above, write questions for the following answers. The first question is done for you.

a) *What's your real name?*

It's Edson Arantes do Nascimento.

b) *Where were you born?*

I was born in Três Corações, Minas Gerais, in Brazil.

c) *Did you grow up there/in Três Corações?*

No, I didn't. Actually I grew up in a city called Bauru, in the state of São Paulo.

d) *How did you play football? (or) What did you play football with?*

Oh, I played it with a sock stuffed with newspaper. I was really poor.

e) *How old were you when you joined Bauru Athletic Club juniors?*

I was fourteen.

f) *When did you go to Santos?*

I went to Santos in 1956.



As perguntas que formulamos para o roteiro de uma entrevista oral às vezes soam artificiais, pois elas são apenas um guia. É na hora da entrevista em si que improvisações e marcas de oralidade vão surgindo, como *Oh, really?*, *Cool!* e *You're kidding!* Hesitações também costumam ocorrer, pois nem sempre o entrevistado tem as respostas "na ponta da língua".

3. Work in pairs (A and B). Student A plays the interviewer and Student B plays Pelé. Memorize your parts and act out the dialogue.

4. Still in pairs, prepare another interview. Follow these guidelines.

- Choose a celebrity to interview. It can be someone you know well or a person you want to know more about.
- If you decide to interview someone you want to know more about, do a research. You can also choose to interview an imaginary celebrity. In this case, use your creativity.
- Write at least five questions to ask during the interview. Ask your teacher for help!
- Decide how the person will answer each question. Write down the answers.
- Rehearse the interview. Memorize your parts. When you are ready, present your "talk show" to your classmates.

Teacher: Percorrer a sala enquanto os alunos preparam os textos, monitorando-os. Lembrá-los de quando e como usar, por exemplo, os auxiliares *do/does/did*. Respostas em entrevistas devem ser expandidas e não restritas a *yes* ou *no*. Acompanhar o ensaio dos alunos, auxiliando na pronúncia e entonação. Se necessário, fazê-los repetir várias vezes os trechos mais complexos. O objetivo é representar a entrevista sem ler o *script*. Se for possível, filmar as entrevistas e exibí-las depois, comentando posturas, pronúncia, tiques verbais, etc, numa espécie de laboratório em sala de aula.

Fonte: Chequi (2012, v. 8, p. 44).

- Há estímulo à colaboração?

Percebe-se que o momento da produção oral, no qual os alunos devem preparar sua própria entrevista (item 4), é realizado colaborativamente. Há uma colaboração em duplas e, também, com o professor, já que o manual do professor explica que este deve monitorar a construção da produção, auxiliando os aprendizes quando necessário. Além disso, o LD também os auxilia, visto que dá as orientações para a produção. Assim, pode-se dizer que este tipo de atividade aproxima-se mais do que aqui é entendido como tarefa. Porém, é importante que o momento de pré-produção, no qual os aprendizes devem elaborar as perguntas para as respostas que livro traz, seja feito também de forma colaborativa, pois este momento auxilia na preparação do produto final.

- Há estímulo ao conhecimento sistêmico, de mundo e textual?

É possível dizer que esta é uma atividade que engloba satisfatoriamente os três tipos de conhecimento. O conhecimento sistêmico é estimulado quando os alunos devem elaborar as perguntas para as respostas do LD, baseando-se no texto dado anteriormente. O conhecimento de mundo é estimulado na etapa de produção, quando os estudantes precisam imaginar quem entrevistarão e adequar as perguntas e respostas ao entrevistado. Já o conhecimento textual é estimulado tanto na etapa de pré-produção como na etapa de produção, quando o LD dá sugestões de como deve ser a fala do aluno. Na pós-produção, o manual do professor recomenda que, se possível, as entrevistas sejam filmadas e assistidas para que os alunos e professor possam detectar lacunas na fala e pontos a serem melhorados, o que também contribui para o estímulo e construção dos três tipos de conhecimento.

- Há relação com as demais habilidades trabalhadas na unidade?

Sim. A atividade de produção oral mantém o que a unidade vinha trabalhando: utiliza a biografia como um dos gêneros trabalhados, e mantém o tema (pessoas famosas). O tópico gramatical (pronomes relativos e adjetivo superlativos) não está explícito na etapa de produção. Porém, se tratando de uma produção oral mais criativa, sem muita reprodução do que há no LD, é possível que esta e outras estruturas apareçam na fala dos alunos.

- Há a construção de um gênero textual?

Sim, pois percebe-se que, na etapa de pré-produção, há uma preparação para a construção do gênero. Para a construção do gênero entrevista, o livro também auxilia o aluno,

explicando as características e dizendo que pode haver improvisações ou soar de forma artificial, pois as perguntas feitas à celebridade foram pensadas anteriormente. Dessa forma, o aluno consegue produzir o gênero de forma criativa, pois vai além da reprodução dos modelos do livro.

- Há estímulo ao letramento?

Ao trabalhar com o gênero entrevista com uma celebridade, dando exemplos de perguntas a serem realizadas e o modo como devem ser perguntadas, o LD auxilia o aluno a entender o gênero em questão, fazendo com que ele seja explorado e não apenas utilizado como pretexto para trabalhar vocabulário ou gramática. Além disso, abre espaço para que o estudante produza o gênero de forma criativa, evitando que reproduza modelos prontos do livro e o estimulando a exercitar o que aprendeu na língua alvo e no gênero em questão.

- Há etapas de pré-produção, produção oral e pós-produção?

As três etapas estão bem definidas nesta atividade. A etapa de pré-leitura começa no item 1, quando os alunos devem ler uma breve biografia sobre Pelé para, então, realizarem o que solicita o item 2: criar perguntas para as respostas que o LD traz com base no texto e trabalham em duplas realizando a entrevista como está no livro como atividade preparatória para a produção, momento no qual os alunos devem criar, em duplas, uma nova entrevista com o auxílio de seus pares, do professor e do LD. A etapa de pós-produção é feita quando as duplas se apresentam para turma. O manual do professor ainda sugere que esta etapa seja gravada para que os aprendizes possam notar falhas em suas produções.

Quadro 11 – Sugestão para aprimorar a proposta - 5

• **escolha do gênero a ser trabalhado pelos alunos:** levando em consideração que o gênero trazido pelo LD é significativo, este será mantido e os aprendizes produzirão uma entrevista com alguma celebridade.

• **pré-produção:** uma sugestão a ser dada neste caso é que o item 2, no qual os alunos elaboram as perguntas, seja feito em duplas ou pequenos grupos, levando em consideração que pode ser algo que leve mais tempo, pois os aprendizes precisam estar atentos à estrutura da pergunta, o vocabulário, tempos verbais, etc. Essa etapa inicial auxilia os aprendizes a construírem suas próprias entrevistas. Desse modo, é importante que, desde o início, o trabalho seja colaborativo, abrindo espaço para a troca de

conhecimentos, tanto de língua, como de práticas sociais, estimulando e promovendo o letramento desde o princípio da tarefa e a possibilidade de correção mútua.

• **produção oral:** a fim de propiciar uma tarefa ainda mais significativa para os aprendizes, seria interessante seguir uma das sugestões do LD: pesquisar sobre alguma celebridade que gostam. Se possível, realizando esta pesquisa na escola ou em casa, trazendo um texto similar ao apresentado pelo LD sobre Pelé a fim de construir as perguntas. O exemplo abaixo traz um texto que pode ser usado para que os estudantes formulem as perguntas da entrevista. O texto traz informações sobre a cantora Demi Lovato, celebridade famosa entre adolescentes:

Quadro 12 - Exemplo de texto - informações sobre Demi Lovato

Demi Lovato



Lovato at the Inaugural Dignity Gala on October 18, 2013

Born	Demetria Devonne Lovato August 20, 1992 (age 22) Albuquerque, New Mexico, U.S.
Residence	Los Angeles, California, U.S.
Occupation	Singer, songwriter, philanthropist, actress
Years active	2002–present
Home town	Dallas, Texas, U.S.
Television	<i>Barney and Friends, As the Bell Rings, Sonny with a Chance, The X Factor, Glee</i>
Relatives	Madison De La Garza (half-sister)
Musical career	
Genres	Pop, pop rock dance R&B
Instruments	Vocals, guitar, piano
Labels	Hollywood
Associated acts	Jonas Brothers
Website:	demilovato.com

Fonte: Demi... (2015).

Ao pesquisarem sobre algo que gostam, a tarefa se aproxima mais da realidade do aluno, estimulando ainda mais seus conhecimentos sistêmico, de mundo e textual

(BRASIL, 1998), por meio de um gênero significativo. Além disso, de modo a promover um momento não somente relevante e significativo, é importante que a construção da entrevista, assim como o momento de pré-produção, seja feita de forma colaborativa, propiciando a troca de saberes, o que auxilia a impulsionar e facilitar a aprendizagem da língua e do gênero.

- **pós-produção:** este momento pode ser realizado conforme a orientação do LD, que sugere que os alunos apresentem a entrevista para a turma. Outra opção é o que sugere o manual do professor: se possível, gravar as entrevistas para detectar algumas lacunas e, posteriormente, discutir com os alunos o que pode ser melhorado.

Fonte: Elaborado pela autora.

A última atividade a ser analisada nesta seção pertence ao livro do 9º ano e encontra-se na unidade 8, que fala sobre o mundo do trabalho (*the world of work*). A unidade discute diferentes profissões e mercado de trabalho para adolescentes. Assim, os gêneros trabalhados são o artigo e o currículo, além de vocabulário relacionado a habilidades e profissões. A gramática abordada são os adjetivos superlativos. Na atividade de produção oral os alunos devem simular uma entrevista de emprego e, para isso, discutem o que conhecem sobre o gênero e realizam a pré-produção, na qual devem identificar as respostas para possíveis perguntas de uma entrevista de emprego. O momento da produção oral se dá quando a entrevista é realizada em duplas, podendo usar as perguntas e respostas do item anterior como base para suas falas. O LD incentiva que as respostas sejam mudadas de acordo com a profissão que têm em mente.

Figura 8 – 9º ano, unidade 8

SPEAKER'S CORNER

Having a job interview

Teacher: Escrever *job want you do why this* no quadro e pedir que os alunos desembaralhem as palavras. Você pode então perguntar em qual situação eles ouviriam uma pergunta como essa (*Why do you want this job?*) e propor que eles preparem mais duas ou três perguntas que poderiam ser usadas numa entrevista para um emprego.

1. In your opinion, are the young people in these pictures causing a good impression in the interview? Explain.



2. Tell a classmate what you know about job interviews. Consider: clothes and general appearance body language oral communication
3. Here are some questions you may be asked in a job interview. Match them to their possible answers.

Teacher: Perguntar aos alunos que estratégias eles podem usar para esta atividade e então escrever *you should / you shouldn't* no quadro. Propor que eles tomem notas em seus cadernos e usem suas ideias como ponto de partida para a atividade oral.

- a) Why do you feel you are the best candidate for this job?
- b) Do you have any experience in this type of work?
- c) What's your greatest strength?
- d) What's your greatest weakness?
- e) Are you available on weekends?
- f) What would you do to handle a difficult customer?
- g) How would you handle working with someone you didn't particularly like?
- h) What position do you think would fit you best?
- i) Do you have your own transportation?
- j) Why should I hire you?

- h I would like to learn as many different positions and jobs as I can. I'm really flexible.
- a Because I'm responsible, reliable, and a hard worker.
- c I'm a good listener and I like to be around people.
- f I would politely listen to their complaint without interrupting them, and then try to help them solve the problem.
- b Not exactly, but I am a fast learner and want to learn as much as I can about it.
- g I get along easily with people – I don't think that would be a problem.
- j Because I have a positive attitude and I'll work hard every day.
- d I've been called a perfectionist, but I like to do things right.
- i Yes. (*if you do*) or I don't have my own car, but my parents have agreed to drive me to work.
- e Yes, I am. And if ever I'm not, I'll be sure to let you know in advance.

Source: <<http://www.millionaire-kids.com/interviewquestions.html>>. Accessed on: March 18, 2012.

4. Get prepared for your interview. Considering the job you are applying for, think of the best answers you could give. Change the answers above to make them as true to you as possible.
5. In pairs, take turns interviewing each other. You may begin your interview like this:

Job interviewer: Hello, come in, please. I'm _____. Have a seat.
The applicant: Hi, I'm _____. Nice to meet you.

Fonte: Chequi (2012, v. 9, p. 136)

- Há estímulo à colaboração?

Nesta atividade, há momentos em que há o trabalho em pares, mas não necessariamente um processo de colaboração. No item 2, no qual os alunos devem conversar com um colega sobre o que sabem a respeito de entrevistas de emprego, e no item 5, no qual realizam a entrevista, são momentos de trabalho em duplas. Porém, é importante que haja auxílio mútuo nas etapas que exigem construção de algo, ou seja, no momento de pré-produção e de produção oral de forma a facilitar a construção da fala que desejam produzir, o que não é estimulado na proposição original.

- Há estímulo ao conhecimento sistêmico, de mundo e textual?

Percebe-se que a atividade estimula satisfatoriamente os três tipos de conhecimento. No item 1 os aprendizes devem utilizar seu conhecimento de mundo para verificar se as pessoas nas figuras estão causando boa impressão durante suas entrevistas. O mesmo ocorre no item 2, quando precisam discutir com um colega sobre o que sabem sobre o gênero, momento no qual também é estimulado o conhecimento sistêmico. O manual do professor orienta que os alunos que utilizem as expressões *should* e *shoudn't* para falar sobre o que se deve ou não fazer em uma entrevista de emprego com relação a aparência, linguagem corporal e comunicação oral. Os conhecimentos textuais e sistêmicos são estimulados no momento em que realizam as etapas de pré-produção (item 3) e, também, nos itens 4 e 5, momento em que há a produção oral e as respostas para a entrevista devem ser adequadas conforme o emprego que cada aluno têm em mente.

- Há relação com as demais habilidades trabalhadas na unidade?

Durante a unidade foram discutidas diferentes ocupações e profissões e a atividade de produção oral fecha a unidade com um gênero importante dentro do tema, englobando os aspectos linguísticos abordados nas outras habilidades e que contemplam, também, outras estruturas vistas ao longo do ano.

- Há a construção de um gênero textual?

Sim, pois, ao realizarem a etapa de pré-produção, ligando as perguntas com as respostas, os alunos conseguem perceber a estrutura da entrevista de emprego e a produção oral tem um fim fora da sala de aula. Percebe-se também que há interlocutores que exercem

papéis sociais definidos (entrevistador e candidato à vaga) e o fim comunicativo é obter sucesso em uma entrevista de emprego.

- Há estímulo ao letramento?

É indiscutível a importância do gênero entrevista de emprego, principalmente, na unidade final do livro do 9º ano, momento de transição para o Ensino Médio, no qual muitos alunos procuram a primeira oportunidade de trabalho. Ademais, a atividade proporciona ao aluno um momento de reflexão sobre a linguagem utilizada, a forma de se vestir, conversar e se portar, ao mesmo tempo em que este aprende a língua alvo. Além disso, ao incentivar o aprendiz a reproduzir a entrevista pensando no emprego que deseja, a atividade explora o gênero satisfatoriamente, preparando o estudante para agir além da sala de aula, promovendo, assim, o letramento.

- Há etapas de pré-produção, produção oral e pós-produção?

É possível observar que há um momento para introduzir o gênero: no item 1, com a discussão sobre as imagens, e no item 2, com a discussão em duplas sobre o que se deve ou não fazer em uma entrevista de emprego. A seguir, há o momento de pré-produção, no qual os alunos têm contato com possíveis perguntas a serem feitas e respostas adequadas para elas. No momento da produção, os estudantes têm a oportunidade de praticar a entrevista como uma situação real, visto que devem ter em mente o emprego que desejam para responder às perguntas. Entretanto, não há uma etapa de pós produção. Considerando o gênero em questão como algo importante para o momento no qual os alunos se encontram, uma sugestão é, se possível, gravar as entrevistas e pedir para que as duplas notem pontos a serem melhorados, como postura, linguagem, etc.

Quadro 13 – Sugestão para aprimorar a proposta 6

• **escolha do gênero a ser trabalhado pelos alunos:** o gênero apresentado nesta atividade é bastante significativo para os alunos e será mantido, visto que, provavelmente, todos passarão por uma entrevista de emprego durante a vida e, por isso, precisam ter consciência sobre como devem se portar, o que é mais apropriado responder e que imagem devem passar ao entrevistador.

• **pré-produção:** os alunos podem realizar o que pede o LD nos itens 1 e 2, momentos nos quais devem identificar o que as pessoas estão fazendo nas figuras

apresentadas e discutir com colegas o que sabem a respeito de entrevistas de emprego. No item 3, no qual os aprendizes devem relacionar as colunas, sugere-se seja um momento colaborativo, no qual os aprendizes realizam o momento em duplas ou trios, auxiliando-se mutuamente, de modo a contribuir ainda mais para a construção da produção e do aprendizado da língua e da prática social.

- **produção oral:** o LD orienta que os alunos pratiquem a entrevista que o livro traz, alterando as respostas conforme o emprego que têm em mente. De forma a propiciar uma tarefa ainda mais significativa, é importante que o professor oriente os alunos, para que, de forma colaborativa, pensando em um emprego que desejam, adicionem mais perguntas e avaliem se aquelas que o LD traz são necessárias ou não. Por exemplo, caso um dos estudantes deseje candidatar-se a uma vaga de professor, perguntas como *what would you do to handle a difficult customer?* não são apropriadas para tal. Neste caso, é interessante adicionar uma pergunta que tenha ligação com a profissão, como *how do you deal with students' difficulties/ behavior?*. A colaboração entre alunos e entre professor e alunos é importante nesse momento para que os estudantes consigam produzir de acordo com seus objetivos, pois podem compartilhar o conhecimento sistêmico, de mundo e textual.

- **pós-produção:** considerando a relevância do gênero abordado, sugere-se que, assim como na proposta para a atividade anterior, haja a gravação da entrevista, de modo que os alunos possam assistir posteriormente e, junto com o grande grupo, consigam perceber pontos positivos e aspectos a serem melhorados, contribuindo para que aprendam ainda mais sobre uma prática social que, provavelmente, todos poderão exercer algum dia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a análise realizada acima, é possível perceber que este tipo de atividade favorece a construção criativa do gênero, indo além de modelos prontos para serem reproduzidos. O LD permite que o aluno identifique as características do gênero textual: sua organização e características linguísticas, fator essencial para produzir oralmente na língua alvo. (BURNS; SEIDLHOFER, 2010). Esse processo estimula e ajuda na construção dos conhecimentos sistêmico, de mundo e textual (BRASIL, 1998), sendo a base para a promoção do letramento na sala de aula. (BUSETTI, 2014).

Com este modelo de atividade, a promoção do letramento pode ocorrer da maneira como Schlatter (2009) explica: o aluno é capaz de reconhecer o texto na LE, compreendê-lo e, assim, pode interagir na língua alvo. Entretanto, apesar de serem atividades que auxiliam o

aluno a produzir gêneros significativos, a aprendizagem da língua e da prática social seriam facilitadas caso todas as atividades envolvessem mais a colaboração no processo de construção, promovendo o diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) e a lingualização (SWAIN, 2006), possibilitando que o aluno atue em sua ZPD por meio da ajuda mútua. (LANTOLF, 2000).

Assim, as sugestões dadas visam proporcionar tarefas mais significativas, considerando a realidade do aluno ao trazer elementos de seu dia-a-dia para a sala de aula, além de abrir espaço para a troca colaborativa, impulsionando a aprendizagem da língua e do gênero, promovendo e estimulando o letramento. Além disso, salientam-se as etapas de pós-produção sugeridas nas tarefas: gravar as produções dos alunos e discutir os pontos a serem melhorados posteriormente. Isso auxilia os aprendizes a se tornarem mais críticos e amplia a prática da avaliação: não será somente o professor a identificar o que está correto e o que pode ser melhorado, pois o aprendiz também será responsável pela avaliação e, conseqüentemente, terá um papel mais ativo em seu processo de aprendizagem.

5.5 Atividades de Construção Criativa da Produção

A característica marcante deste tipo de atividades é o fato de que o LD dá apenas as orientações para a produção oral, não apresentando modelos. O LD diz apenas as características do gênero. Não há modelos a serem seguidos, ficando a produção oral totalmente sob responsabilidade do aluno.

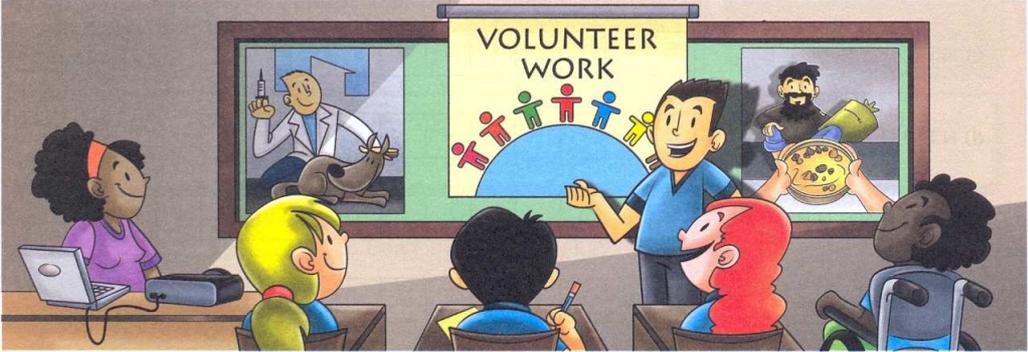
A primeira atividade a ser analisada é do LD do 8º ano e encontra-se na unidade 4 (*people who make a difference*). A unidade fala sobre voluntariado e as vantagens desse tipo de trabalho. Os gêneros abordados são a palestra e o formulário online. O vocabulário estudado envolve as qualidades de um bom voluntário e, como tópico gramatical, alguns verbos modais são abordados. Na atividade de produção oral, os aprendizes devem dar uma palestra a seus colegas falando sobre a importância do trabalho voluntário.

Figura 9 – 8º ano, unidade 4

SPEAKER'S CORNER

Presenting a speech in the classroom

1. Look at this picture and talk about what is going on.



2. Get ready to give a speech for your classmates about the importance of volunteer work. Consider the following ideas:

- what the problems are in your community
- what people can do to help
- what makes a good volunteer
- why volunteering is important for the community and for the person who helps

Teacher: Fazer com que os alunos passem pelas várias seções da unidade para buscarem ideias, vocabulário e estruturas para serem usadas em sua palestra.

3. Read these tips in order to give your speech with more confidence.

- Research your topic. Take detailed notes.
- Decide which information is necessary, and cut the rest.
- Familiarize yourself with your topic and write your speech.
- Give the text to your teacher to check. When you have the text back, write notes on index cards. Write them in large and neat letters.
- Practice your speech out loud until you are confident with it. Give your speech to things around your room. For example, a teddy bear, a doll, your cat, your dog...
- Choose what visual aids you will use to help you.
- When you have learned your presentation well, practice it in front of your family members or friends.
- Go to school and give your speech with confidence!

Teacher: Permitir que os alunos explorem as dicas e circulem as partes do texto que não entenderem. Depois que todos tiverem lido o texto pelo menos uma vez, passar a comentar item por item, esclarecendo dúvidas.

While you are presenting your speech:

- Put your notes in a place where you can see them easily.
- Pause after important points.
- Pronounce your words clearly and vary the way you speak to avoid a “robot-like” presentation.
- Don't read directly from your notes. Look at them sometimes to refresh your memory only.
- Close your speech by thanking the audience. Ask if they have any questions about the topic.

Based on: <<http://www.wikihow.com/Give-a-Speech-in-Front-of-Your-Class>> and <http://www.ehow.com/how_3476_deliver-speech.html>. Accessed on: September 29, 2011.

Fonte: Chequi (2012, v. 8, p. 58)

- Há estímulo à colaboração?

A atividade parece ter sido pensada para ser realizada individualmente. Não há alguma etapa com um trabalho colaborativo. Sugere-se, então, que a atividade seja feita

em duplas, pois além de proporcionar apoio mútuo na construção da fala, não tomaria tanto tempo de aula até que todos façam sua palestra. É interessante que o aluno aprenda a falar em público sozinho, mas outras questões devem ser levadas em conta na sala de aula, como os benefícios da construção colaborativa do gênero, o tempo limitado e a timidez que muitos alunos têm de falar individualmente em público.

- Há estímulo ao conhecimento sistêmico, de mundo e textual?

Ao ter de explicar os problemas na comunidade, o que as pessoas podem fazer para ajudar, o que faz de alguém um bom voluntário e a importância do voluntariado, o aluno deve utilizar o seu conhecimento de mundo para falar sobre o tema e, também, o seu conhecimento sistêmico que construiu durante a unidade até chegar à seção *speaker's corner*, pois esses tópicos foram abordados nas seções destinadas às outras habilidades. Já o conhecimento textual é guiado pelo LD, que dá as coordenadas e etapas do gênero em questão para que o aluno construa sua palestra.

- Há relação com as demais habilidades trabalhadas na unidade?

O que será exposto na palestra dos alunos foi discutido durante toda a unidade, utilizando vocabulário e gramática já abordados, o que facilita a elaboração da palestra.

- Há construção de um gênero textual?

Percebe-se que, ao produzir uma palestra em se que fala dos problemas da comunidade e as razões pelas quais se deve ajudar, o estudante está produzindo oralmente com o intuito de apresentar algo relevante para uma audiência específica. Mais do que uma atividade escolar, o aprendiz produz um gênero, aprendendo sua estrutura e desenvolvendo seu próprio texto de modo a apresentar algo socialmente relevante aos seus colegas.

- Há estímulo ao letramento?

Percebe-se que a atividade proporciona uma interlocução real, que vai além da mera avaliação da fala na língua alvo. Ou seja, há uma preocupação com algo além da sala de aula, fazendo com que os alunos reflitam sobre os problemas que os cercam e pensem em formas de ajudar quem precisa. Por se tratar de uma atividade que chama a atenção

dos alunos para a construção de um gênero significativo e aborda um tema relevante socialmente, pode-se dizer que é uma atividade que estimula e promove letramento.

- Há etapas de pré-produção, produção oral e pós-produção?

A atividade inicia com uma figura representando uma palestra sobre trabalho voluntário de modo que os aprendizes identifiquem do que se trata o tópico da atividade. A seguir, o LD explica que eles farão uma palestra e dá quatro itens que devem estar presentes na fala dos alunos. A seguir, como um momento de pré-produção, os alunos são convidados a pesquisar (na internet, por exemplo) sobre o que querem falar e devem produzir o texto que pretendem por escrito para usá-lo como guia na palestra. O LD orienta, ainda, que os alunos leiam o texto para a correção do professor e, após isso, ensaiem o texto em casa diversas vezes até estarem confiantes. No momento de pós-produção, no qual há a apresentação, o LD orienta que o texto escrito esteja em lugar visível, mas que a fala deve ser natural e clara. Ao final, recomenda-se que o palestrante agradeça a audiência e pergunte a eles se ainda restam dúvidas.

Quadro 14 – Sugestão para aprimorar a proposta 7

• **escolha do gênero a ser trabalhado pelos alunos:** o gênero apresentação será mantido. Uma sugestão é realizar a apresentação com o auxílio do PowerPoint. Porém, a fim de propiciar a construção colaborativa do gênero, será uma apresentação em duplas ou trios.

• **pré-produção:** os alunos seguem o que o LD propõe até o item 2. Porém, o momento da pré-produção proposto no LD pode ser aprimorado com o uso de vídeos que falam sobre como fazer boas apresentações. Uma sugestão é o vídeo do *YouTube Presentations: good/bad examples*. Trata-se de um vídeo de curta duração que demonstra de maneira divertida o que se deve ou não fazer em uma apresentação. Porém, antes de reproduzir aos alunos, o professor pode utilizar as dicas dadas no vídeo para testar o conhecimento prévio dos alunos sobre apresentações, ao mesmo tempo em que trabalham os verbos modais focalizados na unidade. Também é possível discutir com os aprendizes sobre apresentações que eles já viram, pedindo que comentem o que gostaram e o que não acharam interessante. Após esse momento, os alunos assistem ao vídeo a fim conferir suas respostas, como mostrado abaixo:

Quadro 15 – Pré-produção para a seção *speaker's corner* - LD 8 – un. 4

What do you know about presentations? Get together in pairs or small groups, talk to your partners, read the sentences and organize them in the columns below.

During a presentation, I should...	During a presentation, I should not...

1. ...carry a lot of items.
2. ...dress formal and be professional (in a company).
3. ...use clear texts and pictures/diagrams on the slides.
4. ...read from the screen.
5. ...speak in a mono-tone voice (robot-like).
6. ...have a good energy and smile to the audience.
7. ...wear informal clothes (in a company).
8. ...stand with your back to the audience.
9. ...write a big paragraph.
10. ...keep good body language.
11. ...give handouts (papers with the presentation) to the audience.
12. ...read directly from your notes.
13. ...use your cell phone.
14. ...fold your arms.

Now watch the video and check your answers! Then, discuss with your partner: what else can you write in the columns? You can use the suggestions from your book too!

Fonte: Elaborado pela autora e adaptado do vídeo Presentation... (2012).

• **produção oral:** a produção oral pode ser realizada como explica o LD: os alunos pesquisam (na internet, por exemplo) sobre o tópico voluntariado, tomam notas, preparam um texto que será corrigido pelo professor antes da apresentação.

Entretanto, a fim de que seja uma tarefa, propiciando a troca de conhecimentos e andamento, é importante que haja a colaboração durante o todo o processo de produção oral. Por isso, sugere-se que a construção do gênero palestra seja feita em duplas ou trios, considerando não somente os benefícios da colaboração para atingir objetivos de aprendizagem, como também o tempo disponível em sala de aula (pois se todos falarem individualmente, possivelmente, não haverá tempo suficiente) e o fato de que muitos alunos se sentem mais confortáveis quando trabalham com outro colega.

Ademais, durante as apresentações, os alunos podem usar o que construíram no momento de pré-produção para avaliar as apresentações dos colegas, percebendo pontos positivos e aspectos que podem ser melhorados em relação à apresentação, aos slides, à postura, etc.

. **pós-produção:** uma sugestão é aproveitar a avaliação dos alunos para discutir com o grande grupo o que foi bom e o que ainda precisa ser aprimorado nas apresentações dos grupos. Esse processo exercita a criticidade os aprendizes, ao mesmo tempo em que aprendem ainda mais sobre o gênero e a língua alvo.

Fonte: Elaborado pela autora.

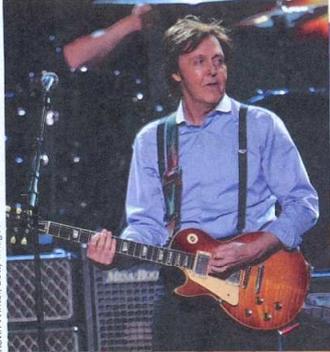
A segunda atividade deste tipo encontra-se no LD do 9º ano, na unidade 5, cujo tema é cultura e entretenimento (*culture and entertainment*). Durante a unidade o aluno é exposto a textos e imagens relacionados à música, filmes e pinturas. A gramática abordada é a voz passiva e os gêneros trabalhados são a entrevista e o cronograma de festivais, apresentando vocabulário relacionado a cultura, entretenimento e tipos de música. A atividade de produção oral consiste em realizar uma entrevista com Paul McCartney para um canal de TV, fazendo a ele, no máximo, quatro perguntas, pois, considerando que o artista tem pouco tempo, a entrevista deve ser rápida e ele falará somente sobre sua preocupação com questões ambientais.

Figura 10 – 9º ano, unidade 5

SPEAKER'S CORNER

Interviewing a celebrity for a TV channel

1. What is happening in this picture? Who are the people involved in this scene?
A famous singer is being interviewed by a journalist. The man on the left in the illustration is a bodyguard.




2. Imagine you are a journalist and you are at the backstage of this concert Paul McCartney has given. You are going to interview him for a TV channel after the concert.

3. Your task is to ask the singer no more than four questions. He is not going to have much time, so the interview will have to be quick. And he will talk only about his environmental cause.

Teacher: Dizer aos alunos que os jornalistas sempre criam um rovistado, os jornalistas são informados antes por seus assessores que só serão respondidas perguntas sobre determinado assunto.

4. Plan what you are going to ask in this specific type of interview. Choose some of the ideas below to create the script for the interview.

- ask why McCartney thinks this kind of event is important
- ask if he thinks that other artists should also use their popularity for this cause
- ask if the singer thinks that his fans really support this cause or just come to see "him"
- ask if the singer intends to continue promoting this kind of event
- ask when and why McCartney began to think he could do something for this cause
- ask if he thinks that fans from different countries react differently to this cause

Teacher: Fazer com que os alunos notem que eles precisarão usar basicamente o Simple Present na formulação das perguntas aqui sugeridas. Há uma única sugestão para que usem o Simple Past, mas, dependendo da turma, você pode encorajá-los a criarem um roteiro mais elaborado, com outros tempos verbais e outras estruturas.

5. After planning your questions, work with a classmate. He or she is going to be Paul McCartney. Remember that this is an interview for a TV channel, so you won't need to take notes. The conversation will be shown live. Tip: Greet the interviewee quickly in the beginning and ask him how the show was. At the end, don't forget to thank him for giving you this interview.

Teacher: Orientar os alunos que vão atuar como entrevistados sobre como podem responder às perguntas que lhes fizerem. Como a atividade também tem um caráter lúdico, o real envolvimento de dizer que eles poderão "inventar" as respostas. Mas, se quiserem, poderão fazer uma pesquisa rápida sobre McCartney com essa causa e responder com mais propriedade às perguntas dos colegas.

6. After you have finished the activity, discuss these questions as a group: In what other situations in life can we have an interview? What kind of preparation is usually necessary? Can we simply improvise the questions for an interview?

Fonte: Chequi (2012, v. 9, p. 80)

- Há estímulo à colaboração?

No momento em que realizam a entrevista com Paul McCartney, a atividade é feita em duplas. Porém, no processo de construção das perguntas a serem usadas na entrevista não há um trabalho colaborativo. Neste momento faz-se importante a ajuda mútua, pois é nesta etapa que os alunos constroem o que irão produzir oralmente e há a possibilidade de aprender mais com a ajuda de outro colega.

- Há estímulo ao conhecimento sistêmico, de mundo e textual?

Ao realizarem o que pede o item 4, quando há o planejamento do que será perguntado na entrevista, há estímulo ao conhecimento sistêmico, já que as perguntas a serem feitas não são dadas pelo LD: há apenas algumas ideias e o educando fica responsável pela elaboração das perguntas. O manual do professor chama a atenção para o fato de que as perguntas ficarão no presente simples, mas dependendo da turma, é possível que outros tempos verbais sejam abordados, estimulando ainda mais o conhecimento sistêmico. Quanto ao conhecimento textual, o manual do professor chama a atenção para as características desse tipo de entrevista: há, geralmente, um roteiro e, se o artista é muito famoso, os seus assessores orientam os jornalistas dizendo que a celebridade responderá perguntas sobre determinado assunto. É importante que o professor que usa a coleção esteja atento ao que diz o manual, pois ao explicar esse ponto para os alunos, estará contribuindo para o conhecimento textual e de mundo deles. Além disso, no item 5, o conhecimento textual também é estimulado, pois o LD chama a atenção para o fato de ser uma entrevista ao vivo e, por isso, o artista tem pouco tempo para responder. O conhecimento de mundo é novamente estimulado na etapa de pós-produção (item 6), quando alunos e professores discutem sobre outras situações em que é possível haver uma entrevista, a preparação necessária para tal, etc.

- Há relação com as demais habilidades trabalhadas na unidade?

Pensando que a unidade fala muito sobre shows, música e festivais, pode-se dizer que a seção de produção oral está coerente com o que foi visto nas outras habilidades, pois todas as atividades da unidade seguem o mesmo tema. Entretanto, na atividade de produção oral, as perguntas da entrevista que o aluno fará devem estar relacionadas com o engajamento de Paul McCartney com questões ecológicas.

- Há a construção de um gênero textual?

Sim, o LD estabelece o contexto e auxilia o aluno na construção do gênero, dizendo as etapas, mas criando espaço para a construção criativa do gênero, dando a possibilidade para o aluno de selecionar as perguntas que gostaria de fazer (no item 4).

- Há estímulo ao letramento?

Ao mostrar para o aluno os elementos de uma entrevista rápida com o artista após o show, fazendo-o refletir sobre situações semelhantes em sua vida e elaborando perguntas apropriadas dentro do gênero, a atividade estimula o letramento do aluno e o auxilia a entender uma situação comunicativa que ocorre fora da sala de aula.

- Há etapas de pré-produção, produção oral e pós-produção?

A figura no item 1 introduz o gênero, fazendo com que os aprendizes identifiquem o que será a produção oral. O momento de pré-produção ocorre nos itens 3 e 4, quando o LD orienta que a entrevista deve ser breve e que as perguntas devem ser apenas sobre determinado assunto. No item 4, o LD dá algumas ideias de perguntas que podem ser formuladas para uma entrevista com Paul McCartney, considerando seu envolvimento em causas ambientais. O momento da produção ocorre quando os alunos se reúnem em duplas, ficando um colega como o jornalista e o outro como Paul McCartney. Para finalizar, o LD propõe um momento de pós-produção no qual os alunos discutem em que situações há entrevistas e o tipo de preparação necessária.

Quadro 16 – Sugestão para aprimorar a proposta 8

- **escolha do gênero a ser trabalhado com os alunos:** o LD fornece a base para que o aluno produza o gênero de forma criativa, por meio das orientações dadas na seção *speaker's corner*. Assim, o gênero será mantido e os alunos farão uma entrevista com o cantor Paul McCartney.

- **pré-produção:** o momento de pré-produção proposto pelo LD ocorre nos itens 3 e 4, com as orientações sobre a entrevista (que deve ser curta) e sobre as perguntas que podem ser feitas. Uma sugestão para aprimorar este momento é explorar o vídeo disponível no *YouTube Muse Interview Rock in Rio 2013*. Nesse vídeo, a banda Muse acaba o show no Rock in Rio e, enquanto deixa o palco, os integrantes dão uma rápida

entrevista para o canal Multishow, com a repórter Luísa. Em um primeiro momento, os alunos assistem ao vídeo e, após esse momento, o professor pode promover uma discussão com o grande grupo, perguntando:

- a) em qual contexto ocorre a entrevista?
- b) a repórter faz muitas ou poucas perguntas? Por quê?;
- c) vocês acham que as perguntas precisam ser planejadas?;
- d) é preciso tomar notas das respostas? Por quê (não)?.
- e) nesse tipo de entrevista, o entrevistador pode fazer qualquer tipo de pergunta?
- f) quais perguntas seriam mais apropriadas para esse momento?

Após esse momento, os alunos assistem ao vídeo novamente a fim de realizar a proposta abaixo, com o intuito de explorar ainda mais o gênero, podendo auxiliar os alunos no momento da produção.

Quadro 17 – Pré-produção para a seção *speaker's corner* - LD 9 – un. 5

How is Luísa interviewing the band after the show? Get together in pairs and let's find out! Arrange the sequence of the video using numbers from 1 to 6.

- () The singer talks about other artists.
- () The band says good-bye.
- () Luísa asks about playing in a big festival.
- () Luísa asks how the show was.
- () Luísa thanks the band for the interview.
- () Luísa greets the band.

Fonte: Elaborado pela autora e adaptado do vídeo Muse... (2013).

• **produção oral:** após conhecerem um pouco mais do gênero por meio do vídeo e das orientações do LD, os aprendizes realizam a produção conforme orienta o livro. Porém, um dos pontos a serem melhorados é a construção colaborativa da produção: para que esta atividade se torne uma tarefa e propicie momentos de troca colaborativa, é preciso que haja o trabalho em conjunto desde o início, fazendo com que os aprendizes construam o gênero em duplas, facilitando o aprendizado da língua, do gênero e o desenvolvimento da produção oral. Outra sugestão é gravar as entrevistas em vídeo, realizando um momento de *role-play*.

- **pós-produção:** como momento de pós-produção, é possível manter a proposta do LD, que permite a reflexão sobre o gênero, propondo uma discussão com o grande grupo sobre a preparação em entrevistas. Caso as produções sejam gravadas, também é possível, como pós-produção, apresentá-las ao grande grupo para que a turma escolha a melhor.

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que estas atividades deixam a produção sob responsabilidade do aluno, o que é algo considerado bom, já que os estimula a construir dentro de um gênero de maneira criativa, usando o insumo proporcionado pelo livro e os três tipos de conhecimento: sistêmico, de mundo e textual (BRASIL, 1998), o que estimula o letramento, fazendo com que o ensino da língua alvo prepare o aluno para agir em diversos contextos comunicativos presentes na sociedade. (BIONDO, 2012).

Percebe-se que este padrão de atividade é menos recorrente em toda a coleção e aparece apenas nos LDs do 8º e do 9º ano. Apesar de ser um ponto positivo ter algum modelo que oriente o aluno na construção do gênero, também é interessante que haja atividades deste padrão no LD de modo a proporcionar aos alunos momentos mais desafiadores, nos quais estes têm total responsabilidade da produção do gênero. Isso é possível nas atividades apresentadas, pois o LD dá a base para a construção da prática social por meio de *guidelines* e estas atividades aparecem em LDs de turmas com mais insumo para tal.

Apesar de serem consideradas boas, novamente, enfatiza-se a necessidade do processo colaborativo: as atividades analisadas pouco exploram o trabalho em grupos, não oportunizando momentos de troca colaborativa, que permitem a aprendizagem da prática social (gênero textual) e da língua, pois o trabalho com outros colegas pode abrir espaço para a lingualização (SWAIN, 2006), fazendo com que os aprendizes possam notar falhas nos seus conhecimentos linguísticos e tentem solucioná-los com base na ajuda mútua. (DONATO, 1994).

Assim, embora considerando que estas atividades são satisfatórias, visto que auxiliam na construção do gênero textual, promovendo o letramento, as sugestões dadas salientam a importância do trabalho colaborativo, elemento que não está presente neste e nos outros padrões encontrados na coleção. Dessa forma, enfatiza-se a construção colaborativa do gênero.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta a boa avaliação das atividades de *speaking* da coleção didática do PNLD-2014 *It Fits*, esta dissertação teve como objetivo investigar como a produção oral é tratada nos quatro LDs dessa série didática, procurando identificar aspectos positivos e pontos a serem melhorados nas atividades, tendo como base uma abordagem sociocultural. (VYGOTSKY, 2007; SWAIN, 2006; LANTOLF, 2000; DONATO, 1994). Assim, a partir da análise das atividades de produção oral, sugestões de adaptações foram elaboradas com o intuito de promover, principalmente, a construção colaborativa do gênero oral, buscando propiciar aos alunos dos anos finais do ensino fundamental a troca colaborativa, o andaimento (WOOD et al, 1976; DONATO, 1994), o estímulo ao letramento (BIONDO, 2012; SCHLATTER, 2009) e aos conhecimentos sistêmico, de mundo e textual. (BRASIL, 1998).

Para atingir esse objetivo, esta pesquisa foi situada teoricamente sob o viés sociocultural (VYGOTSKY, 2007), pois considera-se que o processo de aprendizagem se constrói a partir da interação do homem com o mundo e com outros indivíduos. Logo, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem de LE também é construído por meio da interação e, principalmente, da colaboração, permitindo que o aprendiz consiga ir além de sua capacidade, atuando em sua ZDP, pois conta com o apoio de um interlocutor, seja um colega ou o professor. (LANTOLF, 2000). Uma maneira de promover essa colaboração é por meio de tarefas que estimulam o trabalho em pequenos grupos ou duplas, fazendo com que os aprendizes produzam um texto escrito ou oral na língua alvo. (LIMA; COSTA, 2010).

Essa colaboração abre espaço para a produção do diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) e da lingualização (SWAIN, 2006), momentos nos quais os alunos, por meio do uso da língua alvo, conseguem fornecer andaimento para seus colegas, refletir sobre a língua, identificar lacunas na produção e testar hipóteses. Porém, sabe-se que na escola regular atual, os alunos têm pouca oportunidade de engajar-se em um ato de lingualização, pois a produção oral é pouco enfatizada nesse contexto, principalmente, na escola pública. Por isso, uma forma de propiciar aos aprendizes momentos mais significativos de *speaking* na escola é por meio do trabalho com gêneros textuais, fazendo com que a língua seja aprendida e ensinada por meio de práticas sociais. (BYGATE, 2002).

Atualmente, os professores de inglês da rede pública brasileira contam com o apoio de LDs para auxiliar nas suas práticas. Porém, nem sempre a construção colaborativa de um gênero textual ou a promoção do letramento está presente nos livros distribuídos e, por vezes, o LD não consegue atender a todas as necessidades de cada contexto. Assim, de acordo com

Silva (2009), adaptações são possíveis e necessárias para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos.

Pensando nesses aspectos teóricos, foram elaborados critérios/ pressupostos para a produção oral em LDs de LE, levando em consideração a construção de um gênero textual oral, a colaboração, o estímulo aos três tipos de conhecimento (sistêmico, de mundo e textual) e ao letramento. A análise baseada nesses critérios buscou responder a três perguntas de pesquisa, são elas:

- a) como é tratada a produção oral no material didático?;
- b) o que é considerado satisfatório nas atividades de produção oral?;
- c) o que pode ser melhorado nas atividades de produção oral?.

Os resultados revelaram que a série didática traz, em sua maioria, boas atividades de produção oral, com gêneros significativos. Como mencionado na metodologia, percebe-se quatro padrões de atividades em toda a coleção, que, de forma geral, estimulam o letramento e os três tipos de conhecimento (sistêmico, de mundo e textual). Porém, percebe-se que as atividades carecem, principalmente, da colaboração no processo de construção do gênero oral.

A partir dessa constatação e, de modo a aproveitar os bons aspectos do material e o insumo proporcionado por ele, atividades de *speaking* dos quatro LDs, com potencial de serem transformadas em tarefas, foram selecionadas para a análise, seguidas de sugestões de adaptações com o intuito de propiciar aos alunos a construção colaborativa do gênero oral, abrindo ainda mais espaço para o estímulo ao letramento e aos três tipos de conhecimento. (BRASIL, 1998).

Portanto, com esta dissertação, espera-se contribuir para as discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE, principalmente, no que se refere à produção oral, habilidade pouco explorada na sala de aula regular e, também, ainda pouco estudada em contexto brasileiro. Espera-se, também, que este trabalho auxilie professores que utilizam a coleção *It Fits* a aproveitar as sugestões e colocá-las em prática, procurando mostrar a alunos, educadores e pesquisadores que é possível haver espaço para a produção oral significativa na sala de aula de LE.

A partir dos resultados e das sugestões, pretende-se divulgar o trabalho na comunidade acadêmica e para professores do ensino regular, por meio de cursos de formação de professores e publicações futuras em periódicos da área. Além disso, esta pesquisa abre espaço para estudos futuros: uma possibilidade é estudar como o *It Fits* está sendo usado na

prática, examinando se é recorrente a escolha por esta coleção, a opinião de docentes e alunos a respeito dos LDs, o que é, de fato, trabalhado em sala de aula, entre outras questões.

Por fim, considerando o estímulo à colaboração na construção de gêneros textuais, aos três tipos de conhecimento e ao letramento discutidos aqui, sugere-se que os critérios/pressupostos elaborados para análise da produção oral nesta pesquisa sejam utilizados também em outros trabalhos acadêmicos e, se possível, sejam incorporados ao edital do PNLD, que traz poucos critérios específicos para as atividades e tarefas de *speaking*. (BRASIL, 2011). Com isso, espera-se que a produção oral comece a ganhar ainda mais espaço para que os alunos falem inglês ou outra LE no local no qual se aprende não somente a língua, mas também a ser cidadão: na escola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BIONDO, F. P. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático *Por uma vida melhor* e os estudos do(s) letramento(s). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 245-260, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a13.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

BITTENCOURT, Circe. Circe Bittencourt: "O bom livro didático é aquele usado por um bom professor". Entrevista concedida à Fernanda Salla. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 269, 2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/circe-bittencourt-bom-livro-didatico-aquele-usado-bom-professor-780314.shtml>>. Acesso em: 26 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do PNLD 2014**. Brasília: MEC/SEEF, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014**. Brasília: MEC/SEB, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v.11, n. 1, p.103-135, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppglettras/edital2014/bulla_et_al_2012.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BURNS, A.; SEIDLHOFER, B. What are speaking and pronunciation?. In: SCHMITT, N. (Ed.). **An introduction to applied linguistics**. Londres: Arnold, 2010. p. 197-213.

BUSETTI, D. **Proposta de tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para um livro didático: uma perspectiva sociocultural no ensino-aprendizagem de LE**. 2014. 138 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000b/00000b40.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Org.). **The Cambridge guide to teaching english to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 14-19. Disponível em: <<http://assets.cambridge.org/052180/1273/sample/0521801273ws.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

BYGATE, M. Speaking. In: KAPLAN, R. (Ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. Oxford University Press, 2002. p. 27-28.

CAVALCANTI, L. M. S. C. **A produção oral na série *Keep in Mind* à luz de diretrizes educacionais e das visões interacional, discursiva e comunicativa do ensino-aprendizagem de LE**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3313/1/DISSERTAÇÃO_ProduçãoOralSérie.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2014.

CERQUEIRA, M. S. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 129-143, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n1/10.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

CHEQUI, W. **It Fits**. São Paulo: Edições SM, 2012.

COUGHLAN, P.; DUFF, P. Same task, different activities: analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 173-193.

DELL'ISOLA, R. L. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 99-120.

D'ELY, R. C. S. F.; MOTA, M. B. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 65-98, 2004. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/208/175>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

DEMI Lovato. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. San Francisco, CA, 11 jan. 2015. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Demi_Lovato>. Acesso em: 15 jan. 2015.

DIAS, R. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-55.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/07.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

FARACO, C.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 15, p. 1-9, 2000. Disponível em: <www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2014.

FERREIRA, M. M. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 50, n. 1, p. 75-95, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v50n1/a05v50n1.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

FIGUEIREDO, F.; ASSIS, N. A autoestima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006. p. 165-200.

FROST, Robert **The road not taken**. [S.l.], 1920. Disponível em: <<http://www.poetryfoundation.org/poem/173536>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

GREEN, C. F.; CHRISTOPHER, E. R.; LAM, J. Developing discussion skills in the ESL classroom. In: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. A. (Ed.). **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 225-231.

HADLEY, A. **Teaching language in context**. Boston: Heinle & Heinle, 2001. Cap. 6: Developing oral proficiency, p. 230-278.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n3/a06v12n3.pdf>> Acesso em: 3 jul. 2014.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: issues and implications**. New York: Longman, 1985.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Vygostkian approaches to second language learning research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p.167-184, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n1/12.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

LIMA, M. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M. D. S.; GRAÇA, R. M. O. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007. p. 87-104.

LOMBARDI, R. S.; SILVA, M. C. As atividades de produção oral no livro didático de língua inglesa sob a perspectiva das teorias dos gêneros textuais e dos estudos de letramento. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 1-20, 2013. Disponível em: < <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/22447/22447.PDF>> Acesso em: 3 jul. 2014.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. **Second language learning theories**. London: Routledge, 2013.

MULIK, K.; FERNANDES, K. A. R. C. M.; DAGIOS, M. G. (Re) pensando as atividades de produção oral no livro didático de língua inglesa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais Eletrônicos...** Curitiba: PUCPR/ Editora Champagnat, 2013. p. 16876 – 16890. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/6912_6142.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MUSE interview Rock in Rio 2013. [S.l.], 3 out. 2013. (2min 7s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BWhGClA85F4>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

NEVES, C. S. **Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em português como língua adicional**. 2012. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56167/000859669.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

OLIVEIRA, E.; FURTOSO. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 235-264.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <<http://wac.colostate.edu/siget/rbla/socorro.pdf>> Acesso em: 3 jul. 2014.

ONE direction best interview. [S.l.], 26 maio 2013. (9min 29s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G3p1f3WgygM>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PINHO, I. C.; LIMA, M. S. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p. 38-48, 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/157/13>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

PINHO, I. C. **A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual**. 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000007/00000757.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.79-98.

PRESENTATION good/bad examples. [S.l.], 21 jun. 2012. (2min 28s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S5c1susCPAE>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua estrangeira para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

RICHARDS, J. C. **Teaching listening and speaking: from theory to practice**. New York: Cambridge University Press, 2008. Cap. 2: The teaching of speaking, p. 19-40. Disponível em: <http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Teaching-Listening-Speaking.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2014.

SARMENTO, S.; SILVA, L. G. The book is (not) on the table: o programa nacional do livro didático no cotidiano escolar na educação linguística. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB, 2013. Disponível em: <http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/24_12.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SILVA, L. G. **A seleção do livro didático de língua estrangeira do Programa Nacional Do Livro Didático**. 2014. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/105260/000941508.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

SILVA, W. M. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 57-78.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n.1, p. 11-23, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851/2109>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

STORCH, N. Patterns of interaction in ESL pair work. **Language Learning**, [S.l.], v. 52, p. 119-158, 2002. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9922.00179/pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. (Ed.). **Input in second language acquisition**. Cambridge, MA: Newbury House Publishers, 1985. p. 235–253.

SWAIN, M. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, H. (Ed.) **Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky**. New York: Continuum, 2006. p. 95 – 108.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond. Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). **Principle and practice in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **The Canadian Modern Language Review**, [S.l.], v. 58, n.1, p. 44-63, 2001.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.), **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and assessment**. London, UK: Pearson International. 2001. p. 98-118.

TENUTA, A. M.; OLIVEIRA, A. L. A. Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 315-336, 2011. Disponível em: <www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/30/16>. Acesso em: 3 jul. 2014.

VIDAL, R. T. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 179-205, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/10.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, Londres, v. 17, p. 89–100, 1976. Disponível em: <<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>>. Acesso em 3 jul. 2014.

ANEXO A - EXEMPLO DE UNIDADE COMPLETA

Identity

UNIT 1

In this unit you will learn to introduce yourself (name, age, nationality) and work with activities related to identity. The main text presents two different types of ID cards that will help you explore some basic items of the English language. All over the unit you will be engaged in activities that feature the following elements:

- # **Genre:** ID card
- # **Vocabulary:** countries and nationalities, colors
- # **Grammar:** forms of *to be*, alphabet

Quick Challenge

Look at these blurred images. Scan the pages of unit 1 and find where the original versions are.

<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 1  </div> <p>Page (in full): <u>fourteen</u></p>	<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 3  </div> <p>Page (in full): <u>nineteen</u></p>
<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 2  </div> <p>Page (in full): <u>eighteen/twenty</u></p>	<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 4  </div> <p>Page (in full): <u>twenty-three</u></p>

Teacher: O objetivo destas atividades com imagens em todas as aberturas é convidar o aluno a fazer uma exploração prévia da unidade. Por meio de um simples desafio, pode-se gerar um interesse em conhecer o livro, além de favorecer um tipo de prática de leitura de imagens. O aluno também exercita a escrita dos números por extenso em inglês. O aspecto lúdico da atividade também deve ser considerado aqui.

A FIRST APPROACH

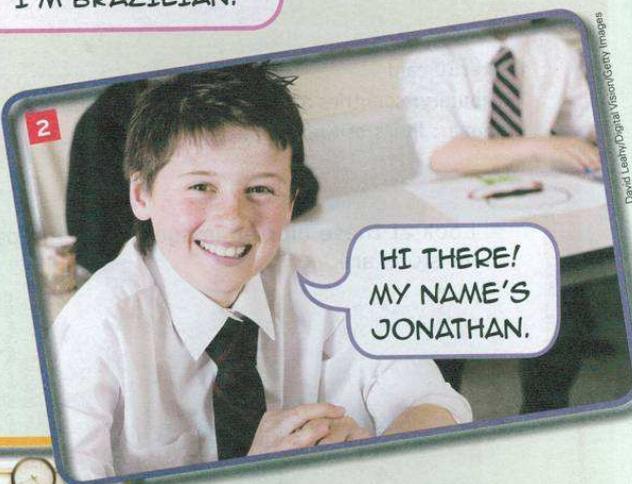
❖ Talking about the topic ○

1. Que lugares são estes mostrados nas imagens?
2. Qual deve ser a idade destas pessoas? Como você sabe?
3. O que elas estão dizendo nos balões?
4. Com quem você acha que elas estão falando?

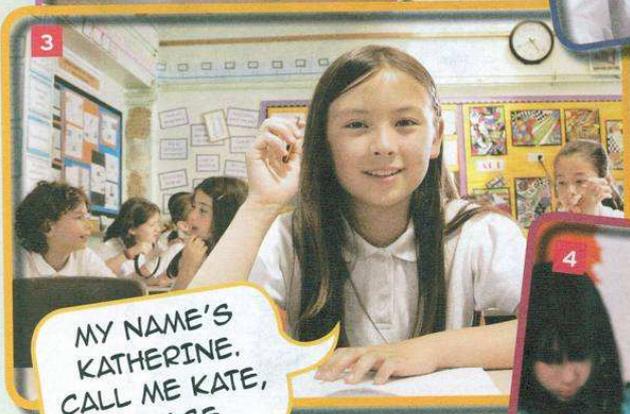
Teacher: Fazer com que seus alunos notem que as situações aqui são de apresentação. Ao lidar com a pergunta 4, você pode especular que os professores de todos os alunos representados nessas fotos estão filmando as apresentações. Você poderá realizar esse projeto com seus alunos posteriormente, isto é, gravar a fala de cada um em vídeo e exibir as imagens depois para a turma toda. Não havendo tal recurso, você pode improvisar câmeras com caixinhas de papelão e fazer de conta que está filmando os alunos enquanto se apresentam.



HELLO. MY NAME IS FERNANDA. I'M BRAZILIAN.



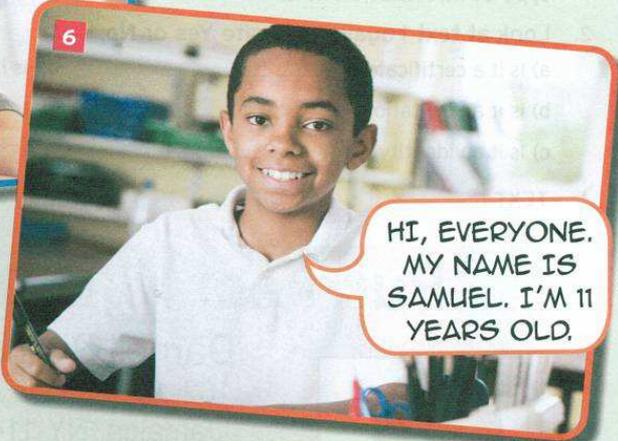
HI THERE! MY NAME'S JONATHAN.



MY NAME'S KATHERINE. CALL ME KATE, PLEASE.



HELLO. MY NAME IS AMANDA. I'M FROM CANADA.



Teacher: Pedir que os alunos justifiquem suas respostas. A rigor, as informações nos itens **b e g** até poderiam ser incluídas em uma apresentação, mas normalmente não se inicia um texto de apresentação dessa forma. Discutir com os alunos em que contexto elas seriam apropriadas. Nomes de origem indígena como Jaci ou Aruã podem justificar a resposta *I'm not a girl. I'm a boy.*

Exploring the topic

1. This student doesn't use the word name in the introduction.

- | | | |
|-----------------------------------|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Fernanda | <input type="checkbox"/> Jonathan | <input type="checkbox"/> Katherine |
| <input type="checkbox"/> Amanda | <input checked="" type="checkbox"/> Diego | <input type="checkbox"/> Samuel |

This student says: I'm Diego Freitas and I'm from Minas Gerais, in Brazil.

2. Check (✓) the sentences that are **not** appropriate to start an introduction.

- a) Hello. I'm from Brazil and my name is Marcelo.
- b) My telephone number is 9876-5432.
- c) I'm Vivian and I'm eleven years old.
- d) My name is Daniel Janowiak.
- e) Hello! I'm Diego, I'm from Spain, and I like soccer.
- f) Hi, everyone. My name's Melissa. Call me Mel, please.
- g) I'm not a girl. I'm a boy.

Looking around

- 1. A sua sala de aula se parece com a sala mostrada na foto número 3?
- 2. Na sua sala de aula, os alunos se apresentaram no primeiro dia de aula?
- 3. Na sua escola, os alunos usam uniforme?

Teacher: Aproveitar este momento para levantar questões interculturais. Estas perguntas podem contribuir para que os alunos observem sua própria cultura a partir das características da cultura do outro. O contexto em todas as imagens é o mesmo (escolar), mas há variações no modo como se vestem, na carga horária, nas matérias estudadas, etc.

Em inglês, assim como em português, você pode usar saudações diferentes ao se apresentar. Por exemplo: *Hi, my name is... / Hello, I'm... / Hi there.* Isso varia de acordo com sua preferência, o lugar e, em alguns casos, dependendo da pessoa com quem você está falando.

Você acharia apropriado cumprimentar a prefeita ou o prefeito de sua cidade dizendo "E aí, tudo bem?". Do mesmo modo, em inglês, se você cumprimentasse alguém, numa situação formal, dizendo *Hey, what's up?*, o que poderiam pensar de você?

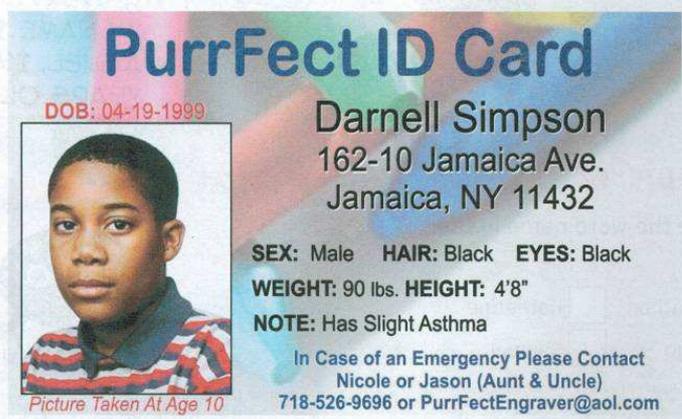
READING CORNER

Pre-reading

- Look quickly at text 1. Then cover it and answer: Is it possible to know the type of information in it?
- Look at text 1 again and write **Yes** or **No**.

a) Is it a certificate? _____ <i>No.</i>	d) Is it an email message? _____ <i>No.</i>
b) Is it an invitation? _____ <i>No.</i>	e) Is it a bus ticket? _____ <i>No.</i>
c) Is it an identity card? _____ <i>Yes.</i>	f) Is it a poster? _____ <i>No.</i>

TEXT 1



Teacher: O objetivo aqui é lidar com inferência e chamar a atenção dos alunos para o gênero textual em questão (um tipo específico de documento de identidade). Ao mesmo tempo, são apresentados os nomes de outros gêneros. O fato de que algumas palavras são cognatas (por exemplo, *certificate*, *identity*, *message* e *poster*) pode ajudar na compreensão. Pedir que os alunos justifiquem as respostas dizendo o que sabem sobre os outros gêneros textuais.

Exploring the text

- Look at text 1 and answer.

Os alunos podem responder oralmente. Conversar com eles sobre a habilidade de comparar. Perguntar o que poderiam fazer para obter uma resposta segura caso não vissem a imagem de Darnell. Por exemplo, poderiam digitar esse nome num site de buscas, clicar em "Imagens" e ver os resultados.

 - Se não fosse mostrada uma foto, você saberia que Darnell Simpson é um menino? O que você poderia fazer para descobrir?
 - Que palavra é usada no texto para indicar o sexo de Darnell? _____ *Male*
 - Darnell tem cabelo e olhos pretos. Que palavras são usadas antes dessas informações sobre cor?
Cabelo: _____ *Hair* Olhos: _____ *Eyes*
 - O texto traz várias informações sobre Darnell. Marque uma informação que o texto **não** traz.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> endereço | <input checked="" type="checkbox"/> escola em que estuda |
| <input type="checkbox"/> data de nascimento | <input type="checkbox"/> problema de saúde |
| <input type="checkbox"/> peso e altura | <input type="checkbox"/> pessoas responsáveis por ele |

Teacher: As atividades do livro permitem sempre acionar conhecimento prévio do aluno. Lidar com isso promovendo trabalhos em dupla ou grupo para intercâmbio de conhecimento. É certo que em alguns momentos você precisará apresentar alguns itens; entretanto, um texto em outra língua sempre traz marcas que permitem fazer inferências.

2. Underline three words in text 1 that are not very different from Portuguese. Copy them here.

Teacher: Dizer aos alunos que a presença de palavras cognatas num texto em outra língua auxilia na compreensão.

Comentar, porém, que há falsos cognatos também, dando o exemplo de *actually* (parece "atualmente", mas significa "na verdade"). Respostas possíveis aqui: *sex, note, asthma, in case, emergency, contact*.

3. Look at text 2. Compare it to text 1. Check (✓) the information each text contains.

TEXT 2



	Text 1	Text 2
Endereço residencial	✓	✓
Data de nascimento	✓	✓
Peso e altura	✓	✓
Sexo	✓	✓
Cor dos olhos e cabelo	✓	✓
País de nascimento		✓
Email e telefone	✓	
Data de expedição e de validade		✓
Assinatura		✓

DOB é a abreviação de *date of birth* (data de nascimento). O peso da pessoa nos Estados Unidos é informado em libras (*pounds*). Uma libra (*one pound*) corresponde a 0,454 kg. A altura é informada em pés (*feet*) e em polegadas (*inches*). Um pé (*one foot*) corresponde a 30,48 cm e uma polegada (*one inch*) corresponde a 25,40 mm. Use seus conhecimentos matemáticos e calcule agora o peso de Darnell em quilos e a altura dele em metros.

Peso: cerca de 41 quilos; altura: cerca de 1,42 m.



❖ Post-reading ○

Teacher: Opcionalmente, levar para a aula vários documentos de identidade para que os alunos possam olhar e comparar. É possível imprimir modelos disponíveis na Internet (em inglês e em outros idiomas).

Consider text 1 and text 2 and talk about these questions.

- Você acha que os dois textos são usados para os mesmos fins?
- Você já viu algum documento de identidade (seu ou de outras pessoas) que informa uma doença do portador?
- Você tem carteira de identidade? Quais informações do texto 2 constam de seu documento? Quais não constam?

WORDS, WORDS, WORDS

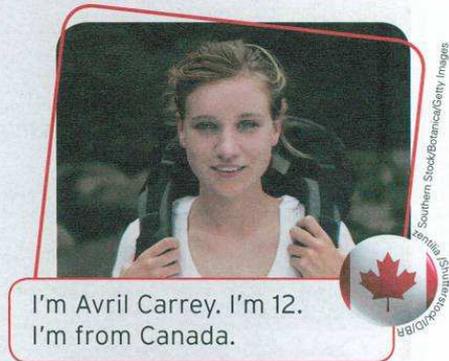
1. Look at these *tweenagers*. Check (✓) what they have in common.

- a) They are all football fans.
- b) They are all pre-teens.
- c) They all love pop music.
- d) They are all from English-speaking countries.

Teacher: Fazer com que os alunos cheguem às respostas com base nas informações do texto e nas imagens. É possível que essas pessoas gostem de *pop music* ou de futebol, mas tais informações não aparecem no texto. Você poderá comentar que as apresentações aqui são um pouco mais formais que as da seção *A first approach*, pois aqui todos se apresentam dizendo o nome completo.



Hi, I'm Tilly Smith. I'm 11 years old. I'm from England.



I'm Avril Carrey. I'm 12. I'm from Canada.



Hello! I'm Everlyn Sampi. I'm 14. I'm from Australia.



I'm Daniel Lopez. I am 12 years old. I'm from the United States.



I'm Kylie Crowe. I'm 14. I'm from New Zealand.

2. Write the names according to the countries.

- a) Who's Australian? Everlyn Sampi.
- b) Who's Canadian? Avril Carrey.
- c) Who's American? Daniel Lopez.
- d) Who's English? Tilly Smith.
- e) Who's New Zealander? Kylie Crowe.

3. Now, on your notebook, create your own profile based on the profiles in activity 1.

Teacher: Sugerir que os alunos desenhem ou coleem uma foto do rosto deles perto do texto. Pedir também que eles incluam a bandeira do país em que nasceram. Uma possibilidade é pedir que façam isso em papel separado e depois decorem o mural da sala com seus perfis.

Teacher: Tilly Smith e Everlyn Sampi de fato existem e você pode pedir que os alunos façam uma rápida pesquisa na internet para saber um pouco mais sobre cada uma delas. Pedir que mostrem os resultados na aula seguinte.

DICTIONARY

tweenager *noun* UK /'twi:n.eɪ.dʒə/ US /-dʒə/

Definition: a young person between the ages of 8 or 10 and 12 or 14.

Available at: <<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/tweenager?q=tweenager>>. Accessed on: December 2, 2011.

4. Copy the names of these countries in alphabetical order. Write the corresponding nationalities.

The United States

Australia

New Zealand

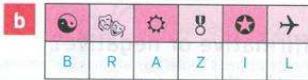
Canada

England

Brazil

Country	Nationality
<i>Australia</i>	<i>Australian</i>
Brazil	Brazilian
Canada	Canadian
England	English
New Zealand	New Zealander
The United States	American

5. Solve the puzzle and complete the sentence.



Fernando Liano/AP/Getty Images

- (a) English is not the official language in
- (b) Brazil. The official language here is
- (c) Portuguese.

6. Considering the countries on this page, which continents were not included?
Antarctica.

Quick Quiz

The World Cup in 2010 was in:
South America • South Africa • South Korea
 The champion was the team from:
Scotland • Slovenia • Spain

Você notou que várias nacionalidades em inglês terminam com *-an*? Esse tipo de detalhe pode ajudá-lo a "adivinhar" o significado de outras palavras em inglês que encontrar. Não vale para 100% dos casos (Greek e Spanish, por exemplo), mas vale para *Colombian, Venezuelan, Argentinian, Moroccan*, entre outros.

BRAZILIAN

Fonte: Chequi (2012, v. 6, p. 19).

GRAMMAR BITS

Forms of *to be*

1. Circle the groups of words that repeat in each introduction.



"Hello! I'm Everlyn Sampi. I'm 14. I'm from Australia."

"I'm Daniel Lopez. I am 12 years old. I'm from the United States."



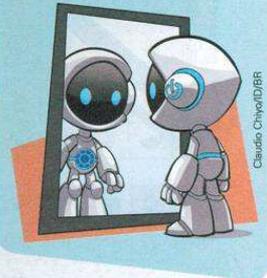
"I'm Avril Carrey. I'm 12. I'm from Canada."

"Hi, I'm Tilly Smith. I'm 11 years old. I'm from England."



"I'm Kylie Crowe. I'm 14. I'm from New Zealand."

Note que falamos muito sobre nós mesmos quando nos apresentamos. As partes que você circulou na atividade 1 indicam que as informações se referem a estas quatro pessoas. Qual é o equivalente em português?



2. Look at the introductions in activity 1. Are the sentences affirmative or negative?

3. Read this example again. Circle the part that expresses negative idea.

I'm not a girl. I'm a boy.

4. Write three sentences about you (two in the affirmative and one in the negative).

I'm Personal answers.
 I'm _____
 I'm not _____

5. Read these sentences and write the corresponding names.

She is 11 years old. She is from England. Tilly Smith.

He is 12 years old. He is from the United States. Daniel Lopez.

They are 14 years old. Everlyn Sampi and Kylie Crowe.

MAKING SENSE

Complete os espaços de acordo com as informações da atividade 5.

A palavra em inglês usada para se referir a menina (ela) é she.

A palavra usada para se referir a menino (ele) é he. A palavra usada

para se referir a mais de uma pessoa (eles/elas) é they.

6. Look at this picture. What colors can you say in English?

Teacher: Esta atividade permite acionar conhecimento prévio dos alunos. É interessante, no entanto, dispor de elementos (objetos ou figuras) para auxiliar na apresentação dessas cores, quando necessário.



Ilustrações: Luete Silveira/IDBR

7. Look at the picture in activity 6. Complete the sentences with **is**, **is not**, **are**, **are not**. One verb form will not be used!

- a)  The butterflies are orange, purple, blue, red, and yellow.
- b)  The ladybugs are not green.
- c)  One ladybug is red with black spots.
- d)  The clouds are blue and white.
- e)  The bird is yellow, orange, and red.
- f)  The flowers and the rainbow are multicolored.

8. Which verb form is not used in activity 7? is not
Use this verb form to make two real sentences about the picture.

Teacher: Checar a pertinência das sentenças dos alunos com base na figura.

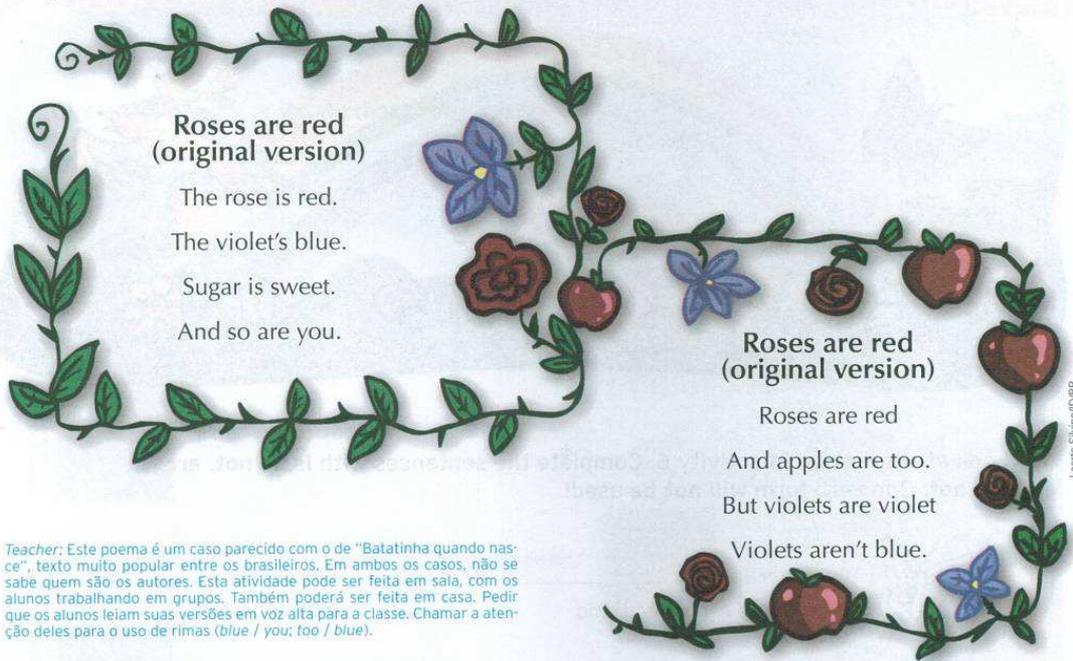
Personal answers: _____

MAKING SENSE

- ▶ Use as palavras *plural* ou *singular* para completar esta informação, com base na atividade 7.
- ▶ We use **is** and **is not** for singular and **are** and **are not** for plural.

Teacher: Notar que a informação "plural", neste caso, se refere apenas ao uso de *to be* na atividade 7. Na página seguinte os alunos verão que as expressões *are/are not* também são usadas para a segunda pessoa do singular (*you are/are not*).

9. "Roses are red" é um poema tradicional da língua inglesa. É comum as pessoas criarem versões bem-humoradas dele.



**Roses are red
(original version)**

The rose is red.
The violet's blue.
Sugar is sweet.
And so are you.

**Roses are red
(original version)**

Roses are red
And apples are too.
But violets are violet
Violets aren't blue.

Teacher: Este poema é um caso parecido com o de "Batatinha quando nasce", texto muito popular entre os brasileiros. Em ambos os casos, não se sabe quem são os autores. Esta atividade pode ser feita em sala, com os alunos trabalhando em grupos. Também poderá ser feita em casa. Pedir que os alunos leiam suas versões em voz alta para a classe. Chamar a atenção deles para o uso de rimas (*blue / you; too / blue*).

10. Write your own version of "Roses are red". Use your notebook.

Quick Quiz

O autor da conhecida frase em inglês "To be, or not to be: that is the question" é:

Mark Twain • Charles Dickens • William Shakespeare

Já a frase "Tupi or not tupi – this is the question", que brinca com a anterior e que foi escrita bem depois dela, é de autoria de:

Oswald de Andrade • Raquel de Queiroz • Clarice Lispector

Teacher: Dizer aos alunos que um texto geralmente se relaciona com outros, mas que nem sempre é fácil notar isso, como no caso da frase de Oswald de Andrade ou da versão adaptada de "Roses are red", acima. Dizer que toda releitura leva em conta o contexto atual (lugar, tempo, idioma). No caso de Oswald de Andrade, o idioma até permitiu brincar com as palavras, relacionando o som de *to be* com o som da palavra de origem indígena *tupi*.

11. Answer these questions about yourself. Write complete answers.

- a) Is your English teacher a woman or a man? Personal answers.

- b) Is your classroom large or small?

- c) Are the desks in your classroom comfortable or uncomfortable?

- d) Are you sometimes late for class?

- e) Are you and your classmates interested in music?

Go to Grammar Reference (Unit 1).

PEN TO PAPER

Writing an introduction for a website

Pre-writing

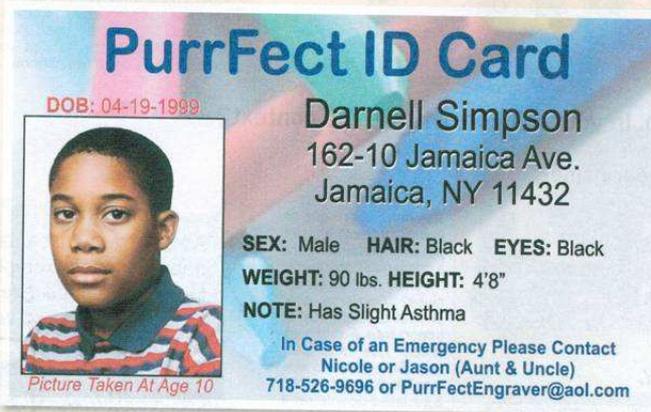
- Você se lembra de Darnell Simpson? Prepare-se para escrever um texto de apresentação para postar num *site* de rede social. Faça de conta que você é o próprio Darnell Simpson. Quais formas verbais você usará no texto?

You are He is She is They're She isn't

- Veja como as pessoas se apresentam nas seções *A first approach* e *Words, words, words*. Lembre-se de incluir uma saudação inicial, informar seu nome, sua idade e o país onde nasceu. Você também poderá informar a cor de seu cabelo e de seus olhos, bem como seu peso e altura.

Follow these steps to write the text of the introduction

- Leia o texto abaixo novamente e escreva a apresentação, como se você fosse Darnell Simpson.



Teacher: Supõe-se apenas que Darnell tenha nascido nos EUA, já que o texto não menciona o país de origem. Chamar a atenção dos alunos para o fato de que, embora a palavra *Jamaica* apareça duas vezes no documento, não se trata do país, mas de um bairro na cidade de Nova York. A idade dele dependerá do ano em que o texto for produzido. Opcionalmente, orientar os alunos a escrever sobre peso e altura (*I'm 90 lbs. and I'm 4'8"*). Perguntar se eles acham que ficaria bem informar o problema de saúde neste contexto, ou os nomes dos tios dele.

- Mostre o texto que você produziu a alguns colegas de sala. As apresentações ficaram parecidas? Vocês usaram saudações diferentes? Os textos deixaram de incluir alguma informação?
- Em seu caderno, escreva agora um texto de apresentação sobre você mesmo. Entregue-o a seu professor na aula seguinte.
- Além de um *site* de rede social, você poderá usar o texto dessa apresentação no mural da sala de aula, perto de sua foto. Onde mais seria possível?

É interessante fazer parte de redes sociais, mas é necessário tomar muito cuidado com as informações que postamos na Internet. Endereço residencial e telefone não devem ser informados, pois alguém poderá fazer mau uso deles.



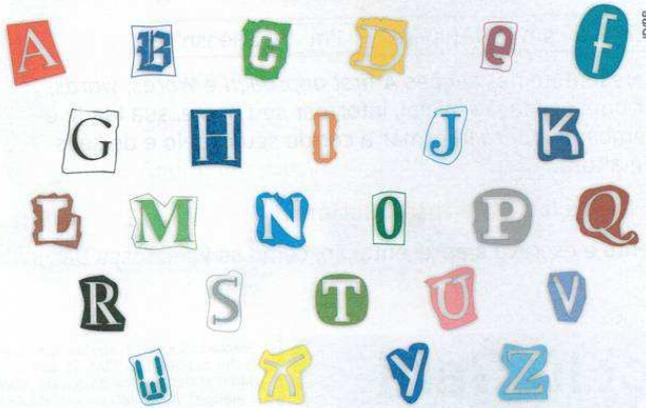
Claudio Chivari/DBR

Teacher: Se achar conveniente, conduzir uma breve discussão sobre outros cuidados que devem ser tomados em redes sociais.

SPEAKER'S CORNER

Spelling your name

1. To do this oral activity, practice saying the alphabet first. Listen and repeat.



Words and letters that rhyme

Day: a, h, j, k

Tree: b, c, d, e, g, p, t, v, z*

Bed: f, l, m, n, s, x, z*

Do: q, u, w

My: i, y

Car: r

Go: o

* Na variante do inglês britânico, a pronúncia é /zéd/. Na variante do inglês estadunidense, a pronúncia é /zi/.

Teacher: Se notar que o grupo está realizando a atividade com facilidade, acrescentar nome do país de origem. Você poderá também acrescentar a pergunta *Can you spell that, please?* à fala do(a) Receptionist.

2. Look at this conversation. In your opinion, what is the context?

Receptionist: Hi. What's your name?

Tilly: My name is Tilly.

Receptionist: Milly?

Tilly: No! My name is Tilly.

Receptionist: Willy?

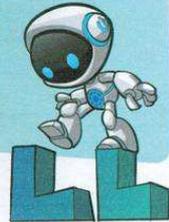
Tilly: No. It's Tilly. T-I-L-L-Y.

Receptionist: OK, I understand. Tilly.

Tilly: Yes.

Teacher: Sugerir que os alunos pensem em um possível ambiente para a conversa: Consultório médico? Recepção do clube? Conversa presencial ou telefônica? O importante é que eles notem que uma pessoa não entende o que a outra diz e esta tome a iniciativa de soletrar a palavra.

Ao soletrar consoantes dobradas (por exemplo, Milly), você pode dizer, no caso, *double L*. Isso vale para outros casos também, como Larry, Patty, Alissa, entre outros.



- One person is being very rude with the other person.
- One person is having problem to understand what the other person is saying.
- One person is speaking slowly and the other person is speaking fast.

Be ready to do the same. Choose from these groups of names or create your own names.

Elisabete, Bernadete, Ivanete

Darnell, Denzel, Daniel

Cássio, Inácio, Horácio

Cayla, Bailey, Kaylee

Adelaide, Jade, Wade

3. Choose one of these situations. Then practice saying dialogues similar to the one above with a classmate.
 at a dentist's office at the reception of a club other: _____ *Personal answers.*
4. In what other situations in your life is it necessary to spell the words or repeat them?

OPEN YOUR EARS

A famous song

1. Match the words to the pictures. Write the letter.

Teacher: Esta atividade permite acionar conhecimento prévio. Sugerir que os alunos a façam em dupla ou em grupo pequeno, para um trabalho colaborativo.

d rainbow

a roses

f night

g clouds

b hands

e trees

h faces

c world



2. Listen to the song and point at the words as you hear them.

3. Use the words in activity 1 to fill in the gaps.
Then listen to the song again and check.

What a Wonderful World

(Bob Thiele and George David Weiss)

I see trees of green, red roses too

I see them bloom for me and you

And I think to myself what a wonderful world.

I see skies of blue and clouds of white

The bright blessed day, the dark sacred night

And I think to myself what a wonderful world.

The colors of the rainbow so pretty in the sky

Are also on the faces of people going by

I see friends shaking hands, saying how do you do

They're really saying I love you.

I hear babies cry, I watch them grow

They'll learn much more than I'll never know

And I think to myself what a wonderful world.

Yes I think to myself what a wonderful world.

Available at: <<http://www.azlyrics.com/lyrics/louisarmstrong/whatawonderfulworld.html>>. Accessed on: April 26, 2012.

Esta música, gravada pela primeira vez em 1967, fala de um mundo maravilhoso em que todos se amam e se cumprimentam. Por que você não faz uma pesquisa para saber se os autores realmente viam o mundo assim? Aproveite e descubra quem foi seu primeiro intérprete.



Claudio Chequi/DBR

AM/STATUS/DBR