

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

LARISSA BORGES CHARÃO

**PRODUÇÃO ESCRITA E ENSINO COMUNICATIVO: ANÁLISE DE TAREFAS
PEDAGÓGICAS DO MATERIAL DIDÁTICO DE UM CURSO LIVRE**

SÃO LEOPOLDO

2016

Larissa Borges Charão

PRODUÇÃO ESCRITA E ENSINO COMUNICATIVO: ANÁLISE DE TAREFAS
PEDAGÓGICAS DO MATERIAL DIDÁTICO DE UM CURSO LIVRE

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização apresentado como requisito
parcial para obtenção do título de Especialista
em Ensino de Língua Estrangeira, pelo Curso
de Especialização em Ensino de Língua
Estrangeira da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Paola Guimaraens Salimen

São Leopoldo

2016

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado forças para ir até o fim.

Aos meus pais pelo amor, apoio e incentivo aos estudos.

Ao Thiago por ter me ajudado quando eu precisava e por ter compreendido os momentos em que não pude estar junto dele.

À minha querida orientadora, Paola, pela paciência que teve comigo durante essa trajetória, aconselhando-me e confortando-me quando eu não acreditava mais que chegaria até aqui.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as tarefas de produção escrita do material didático de um curso livre, a fim de verificar em que medida elas se relacionam a metodologia comunicativa proposta por ele. Partindo do pressuposto de que aprender uma língua é aprender a utilizá-la para interagir em diferentes contextos sociais, as tarefas pedagógicas devem expressar de forma e clara, em seus enunciados, as informações referentes à posição enunciativa do autor, ao interlocutor projetado e ao propósito de uso da linguagem. A partir das análises, concluiu-se que, das seis tarefas do material, três estão alinhadas de modo satisfatório à visão de uso da língua como ação social, visto que apresentam propósitos coerentes e informações claras quanto à posição enunciativa do autor e quanto ao interlocutor projetado. Já as outras três precisam de adaptação para que se alinhem de modo mais contundente à visão de uso da linguagem como ação social, pois não expressam seus propósitos e/ou interlocutores de maneira apropriada.

Palavras-chave: Ensino comunicativo, tarefas de produção escrita, Língua Inglesa.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the writing tasks from the textbook of a language course in order to verify to what extent they relate to the communicative methodology proposed by the school. Based on the perspective that learning a language is learning how to use it to interact in different social contexts, the pedagogical tasks should express in their statements information regarding the position of the author, the interlocutor, as well as the purpose of language use. The results show that, out of the six tasks analyzed, three are satisfactorily aligned to the vision of language as social practice, since they present coherent purposes and clear information on the author's position and interlocutor. The other three tasks, however, need adaptation to align more strongly to this view, because they don't express purposes and interlocutors in an appropriate way.

Key-words: Communicative approach, writing tasks, English.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Duração dos cursos	27
--	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Exemplo de análise.....	29
Figura 2 - Tarefa de produção escrita da unidade 1.....	31
Figura 3 - Tarefa de produção escrita da unidade 1.....	32
Figura 4 - Tarefa de produção escrita da unidade 1.....	33
Figura 5 - Tarefa de produção escrita da unidade 5.....	34
Figura 6 - Tarefa de produção escrita da unidade 5.....	35
Figura 7 - Tarefa de produção escrita da unidade 6.....	36
Figura 8 - Tarefa de produção escrita da unidade 6.....	37
Figura 9 - Tarefa de produção escrita da unidade 6.....	37
Figura 10 - Tarefa de produção escrita da unidade 2.....	39
Figura 11 - Página Humans of New York.....	40
Figura 12 - Sugestão de texto para adaptação da tarefa da unidade 2	40
Figura 13 - Tarefa de produção escrita da unidade 3.....	41
Figura 14 - Texto retirado do site Trip advisor.....	42
Figura 15 - Tarefa de produção textual da unidade 4	43
Figura 16- Página "Buy nothing project" no <i>Facebook</i>	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1 O papel do livro didático no ensino de línguas adicionais	14
2.1.2 Pesquisas em análise de livros didáticos: gêneros do discurso como índice de análise de tarefas de materiais didáticos.....	16
2.2 Tarefas pedagógicas no contexto do ensino de línguas comunicativo: a trajetória até a ratificação da importância dos gêneros do discurso	19
2.3 Produção escrita no contexto comunicativo: escrever para quê?	22
4 METODOLOGIA	26
4.1 Elaboração das perguntas de pesquisa	26
4.2 Escolha do material didático	27
4.3 Análise das tarefas de produção escrita	28
5 ANÁLISE DE TAREFAS DE PRODUÇÃO ESCRITA POR UMA PERSPECTIVA COMUNICATIVA	30
5.1 Tarefas que se alinham à visão de língua como prática social: mobilizar recursos linguísticos para fazer ações no mundo mediante a escrita na língua adicional	30
5.1.1 Tarefa I – Falando sobre planos futuros por meio de um cartão postal	31
5.1.2 Tarefa II – Avaliando uma experiência em um restaurante	33
5.1.3 Tarefa III – Escrevendo um <i>e-mail</i> para um amigo	35
5.2 Tarefas que precisam de adaptação	38
5.2.1 Tarefa IV – De um texto genérico sobre eventos passados para um texto para a <i>fanpage Humans of New York</i>	38
5.2.2 Tarefa V – Da produção de um artigo em um jornal local genérico para a descrição de lugares no <i>Trip advisor</i>	41
5.2.3 Tarefa VI – Da produção de um anúncio genérico para um post na página <i>Buy nothing project</i> do <i>facebook</i>	43
7 TAREFA COMO CONVITE PARA DESEMPENHAR AÇÕES NO MUNDO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS ANÁLISES DAS TAREFAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO MATERIAL YEP 1B	47
REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

O livro didático é a ferramenta mais comum no ensino de língua adicional. Ele permeia diversos contextos, estando presente tanto em escolas regulares, públicas e particulares, quanto em cursos de idiomas. Contudo, muitas vezes o que o livro propõe não corresponde às crenças do professor, deixando-o sem muitas alternativas. Não sendo possível abolir o uso do livro em alguns contextos, a solução encontrada por muitos professores é adaptar as tarefas propostas por ele, tornando-as mais relevantes e significativas aos alunos, fazendo-os, assim, utilizar a língua para desempenhar ações no mundo, quando essa é a proposta de ensino do professor.

Em cursos de idiomas de redes franqueadas, tais como CCAA, Yázigi e Fisk, a presença do material didático é fundamental, pois serve como um roteiro para o professor, estabelecendo os conteúdos que devem ser trabalhados em cada nível. Além disso, o material é importante porque, de certo modo, padroniza os conteúdos que são ensinados nas franquias dessas escolas e provê exemplos concretos acerca do modo como tais conteúdos devem ser ensinados. Assim, o livro didático nesse cenário também tem papel importante na formação do professor dessas redes, moldando alguns modos possíveis de se fazer ensino segundo um determinado padrão.

Lajolo (1997, p.6) afirma que “se através do livro didático o aluno vai aprender, é preciso que os significados com que o livro lida sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete”. Sendo assim, é importante que o que a escola propõe esteja de acordo com a metodologia subjacente ao livro. É esperado que uma escola que se diga adepta do ensino comunicativo, por exemplo, trabalhe com tarefas que propiciem momentos de uso real da língua, fazendo-os agir no mundo em diferentes situações sociais (Schoffen, 2009).

Nesse contexto comunicativo, as tarefas buscam desenvolver as habilidades de forma integrada, envolvendo compreensão e produção. Uma tarefa pode, por exemplo, solicitar que o aluno escreva um e-mail para um amigo, sugerindo atividades para o fim de semana, com base na leitura da seção de programação de um jornal (manual Celpe-Bras, 2003). Tarefas assim podem fazer o aluno desenvolver as habilidades de forma mais contextualizada e relevante.

Atuo como professora em um curso de idiomas de uma franquia nacional de escolas de idiomas há dois anos. A metodologia adotada na rede é a comunicativa, tendo a concepção de língua como prática social. Existe um investimento bastante grande na formação e

desenvolvimento da equipe de professores não só na escola em que atuo, mas na rede nacional como um todo, havendo congressos nacionais e regionais de professores e de coordenadores da rede, um *site* que funciona como um repositório de conteúdos paradidáticos e de reflexão pedagógica, entre diversas ações locais em cada escola. Nesse contexto, os materiais didáticos são importantes e devem ser utilizados, visto que estão incluídos na proposta da escola. Entretanto, o professor tem total liberdade para adaptar e até omitir tarefas quando julga necessário. O que está no livro não precisa ser seguido rigorosamente pelo professor e, assim, temos autonomia para trazer recursos diferentes e interessantes para nosso trabalho em sala de aula, tais como textos, vídeos e tarefas.

Durante a minha especialização em Ensino de Língua Estrangeira: Contextos de aprendizagem e tecnologias, realizada na Unisinos, tive oportunidades de realizar leituras e participar de discussões que ampliaram meu conhecimento como professora. Cada módulo e unidade temática foram importantes, pois me fizeram pensar em tudo o que envolve ensino de língua, trazendo inúmeros questionamentos à tona.

No quinto módulo, em que trabalhamos com análises de livro didático, pude refletir muito sobre as metodologias dos livros didáticos por meio da análise de tarefas. Passei a analisar o material que utilizo no curso e, ao olhar para ele de forma mais crítica, acabei percebendo pontos que ainda poderiam ser melhorados, principalmente com relação à produção escrita. Antes de começar a especialização, eu acreditava que a produção escrita tinha como função apenas fazer o aluno praticar a língua que estava aprendendo. No entanto, por meio das leituras e discussões realizadas, percebi que ela tem uma finalidade muito mais importante na formação do aluno, servindo para desenvolver seu letramento em diferentes contextos, tornando-o capaz de se comunicar adequadamente por meio da língua adicional escrita.

O livro didático do curso em que leciono apresenta grande foco na produção oral, trazendo muitas tarefas de encenação, em que o aluno deve utilizar a linguagem para agir e interagir com os colegas. Existem tarefas preparatórias para que o aluno consiga realizar a tarefa principal, capacitando-o a falar em diferentes contextos, usando a linguagem para agir no mundo. Nas tarefas pedagógicas de produção oral, sempre é apresentado um cenário específico de uso da linguagem, um propósito para a comunicação, bem como os interlocutores que estão atuando em tal situação. Contudo, no que diz respeito às tarefas de produção escrita, percebi que faltava contextualização, ou seja, faltava dizer com que propósito o aluno está escrevendo e com quem ele está se comunicando. Em algumas tarefas, propunha-se a escrita de um texto para um *site*, sem que fosse especificado o tipo de *site* para

o qual se escreveria (um portal para turistas?, um portal de notícias?, para adolescentes?, para adultos?), de modo que o contexto parecia estar relegado a segundo plano. Assim, nota-se que a visão de produção escrita expressa pelas tarefas não apresentava uma adesão tão forte à visão de uso da língua adicional observada nas tarefas de produção oral.

As tarefas de produção escrita, de certo modo, aderem a um discurso da metodologia comunicativa, uma vez que convidam o aluno a escrever em diferentes contextos e por meio de diferentes gêneros textuais. Entretanto, esta adesão não é feita por completo, pois, em algumas tarefas, faltam informações referentes ao interlocutor, aquele a quem o aluno estaria se dirigindo, afetando, conseqüentemente, o propósito da escrita. Assim, o convite à produção escrita feito na tarefa acabava sendo um convite para que o aluno escrevesse em inglês, mas não necessariamente para que ele se comunicasse por meio da língua.

Acredito que o livro didático seja muito importante na rede em que atuo, pois é uma rede nacional com 420 escolas, tendo em torno de 4500 colaboradores. O livro, ao mesmo tempo em que baliza os conteúdos e o modo como eles são ensinados, serve como modelo de tarefas correspondentes à filosofia de ensino da rede, já que é utilizado nos cursos de formação inicial e continuada propostos, bem como na formação dos coordenadores pedagógicos. Assim, as tarefas presentes nos materiais didáticos acabam servindo como modelo aos professores para que eles produzam novas tarefas pedagógicas para suas aulas.

Por esse motivo, neste trabalho de pesquisa, decidi analisar as tarefas de produção escrita de um dos materiais didáticos da rede. O programa específico a que o material a ser analisado integra é o Yázigi English Program 1B, nível básico, destinado a adolescentes e adultos, com o qual trabalho atualmente. Almejo, por meio desta pesquisa, verificar de que modo as tarefas de produção escrita se alinham à proposta metodológica comunicativa da escola.

O objetivo geral deste trabalho de conclusão é discutir tarefas de produção escrita dentro do contexto do ensino comunicativo. De modo mais específico, os objetivos dessa pesquisa são: 1) analisar as tarefas de produção escrita do material, verificando o quanto elas se relacionam à visão de uso da linguagem da escola e 2) sugerir adaptações nas tarefas, para que elas se alinhem de maneira mais contundente à visão de uso da linguagem como ação.

Para alcançar esses objetivos, foram criadas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Em que medida as tarefas de produção escrita se relacionam com a proposta metodológica comunicativa da escola?

1.1 As tarefas de produção escrita estabelecem um propósito claro de uso da linguagem?

1.2 As tarefas de produção escrita apresentam de forma clara a posição enunciativa do autor?

1.3 As tarefas de produção escrita expressam de forma clara o interlocutor projetado?

2. De que forma essas atividades poderiam ser aprimoradas, tornando-se mais significativas?

Por meio da análise das tarefas pedagógicas, pude constatar que as tarefas de produção escrita do nível básico correspondem em certa medida à metodologia da escola, visto que convidam o aluno a utilizar a língua em diferentes contextos e com diferentes propósitos. Entretanto, em algumas tarefas, adaptações precisam ser feitas a fim de tornar a adesão da visão de língua como prática social mais forte, incluindo informações sobre o gênero abordado e/ou apresentando o interlocutor de maneira mais precisa.

Acredito que este trabalho possa contribuir com melhorias para o ensino de línguas na rede, visto que analisa as tarefas propostas no material didático oferecido por ela e propõe reflexões e adaptações relevantes que podem ser apresentadas em oficinas e seminários da rede. Além disso, a pesquisa pode ajudar professores que trabalham nesse cenário, pois pode despertar neles um olhar crítico com relação ao material, fazendo-os refletir sobre os propósitos das tarefas, para que possam identificar tarefas que necessitem de adaptações (e adaptá-las quando possível), contribuindo, assim, para seus trabalhos em sala de aula.

A presente pesquisa está dividida em cinco capítulos, além desta introdução. O Capítulo 2: Revisão de literatura, é composto por três seções e aborda o livro didático no ensino de língua, a tarefa no contexto comunicativo e a produção escrita. No Capítulo 3: Metodologia, apresento informações sobre a rede de escolas na qual o material analisado se insere, bem como o material que apresenta as tarefas pedagógicas analisadas, e os índices de análise. No Capítulo 4: Análise de tarefas de produção escrita por uma perspectiva comunicativa, apresento as análises feitas, bem como os resultados obtidos. Por fim, no Capítulo 5: Tarefa como convite para desempenhar ações no mundo: considerações a partir das análises de produção escrita do material YEP1B, busco responder as perguntas de pesquisa, fazendo

reflexões sobre as tarefas de produção escrita no contexto comunicativo e abrindo caminhos para pesquisas futuras.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, será apresentada uma revisão dos conceitos centrais desta pesquisa. Iniciaremos falando sobre o livro didático no ensino de línguas adicionais, apontando suas vantagens e desvantagens, bem como seu papel na formação do professor. Apresentaremos também os estudos sobre livros didáticos que foram encontrados por meio de um levantamento bibliográfico, destacando de que forma eles dialogam com essa pesquisa. A seguir, abordaremos a tarefa no contexto comunicativo, tendo como foco as tarefas de produção escrita. Por fim, discutiremos a definição de produção escrita nesse contexto, apresentando de que forma ela é apresentada em alguns manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais.

2.1 O papel do livro didático no ensino de línguas adicionais

Mesmo com o surgimento de novas ferramentas, produtos da era digital em que nos encontramos, o livro didático continua sendo a principal tecnologia em se tratando de ensino de línguas. Seu uso é recorrente e perdura por anos. Pereira (2004) acredita que a sobrevivência do livro didático de língua estrangeira se deve a sua praticidade no dia-a-dia do professor, suprimindo, muitas vezes, a falta de tempo para preparação de aulas, bem como a falta de outros recursos didáticos. Ainda segundo a autora, os livros enriquecem o trabalho do professor por meio da

organização sequenciada do conteúdo linguístico e cultural; da proposição de atividades que contemplam o desenvolvimento das quatro habilidades (produção oral, compreensão oral, leitura e escrita); da apresentação de informações e explicitações adicionais sobre o conteúdo linguístico e cultural através do manual do professor; da orientação metodológica; e do acompanhamento de material complementar para o livro (livro de atividades, fitas cassetes e de vídeo, CD-ROM). (PEREIRA, 2004, p.202)

Sendo reconhecido como um material importante no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, o livro didático de língua inglesa passa por um rigoroso processo de avaliação para chegar às escolas públicas do país. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é encarregado da distribuição dessas obras, avalia vários aspectos dos livros, possibilitando que professores utilizem um material de boa qualidade em suas aulas.

Percebemos, portanto, que o livro didático pode ser de grande valia para o professor. Todavia, como toda ferramenta de ensino, ele possui vantagens e desvantagens. Richards (2002, p.1) lista as principais vantagens e limitações desse recurso. Segundo ele, em relação às vantagens, os livros: 1) fornecem um programa de ensino; 2) padronizam o conteúdo de forma que alunos de um mesmo nível em diferentes turmas aprendam o mesmo conteúdo; 3) mantêm a qualidade de ensino; 4) oferecem uma rica variedade de recursos aos professores e alunos, como CD-ROMs e vídeos; 5) são eficientes, pois facilitam o planejamento para os professores; 6) fornecem modelos de linguagem e *input*; 7) treinam professores ainda inexperientes; 8) são visualmente atraentes. Alinho-me ao autor quanto às vantagens citadas. Elas são, de fato, visíveis e úteis a professores e alunos.

Já com relação às desvantagens, Richards (2002, p.2) afirma que os livros: 1) podem conter linguagem não-autêntica; 2) podem distorcer o conteúdo a fim de evitar tópicos polêmicos e contraditórios; 3) podem não refletir as necessidades dos alunos; 4) podem reduzir o papel do professor a um mero apresentador de conteúdos desenvolvidos por terceiros; 5) são caros em algumas partes do mundo. Assim como o autor, creio que lidar com essas limitações é um verdadeiro desafio para professores em qualquer contexto. Muitos buscam remediá-las da maneira que podem, tendo que remanejar seus planejamentos de aula.

São essas questões que fazem com que o livro didático seja muito discutido entre docentes e discentes. Se o livro é um dos recursos mais presentes e utilizados no contexto escolar, e ainda contém limitações, devemos ser críticos em relação ao seu uso, buscando adaptá-lo quando necessário. Richards (2002) comenta que os professores devem ser orientados a utilizarem os livros apropriadamente, buscando amenizar os impactos negativos que ele traz. Essa orientação deve, idealmente, fazer parte da formação do professor enquanto aluno. Segundo Dionísio (2002, p. 85)

“É preciso reforçar a tese de que a formação do professor é tarefa da instituição de ensino, quer seja nos cursos de Magistério quer seja nos cursos universitários. Deve ser, pois, com base nas orientações recebidas nessas instituições que o professor poderá saber o que fazer com o livro ou com os livros didáticos em suas aulas. O professor deveria saber o porquê dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos.”

Apesar de este ser o cenário ideal, em que o professor, em sua formação, aprende como lidar com o material didático da melhor forma possível, sabe-se que esta nem sempre é a realidade. Muitos professores começam a trabalhar enquanto ainda estão estudando, especialmente em cursos de idiomas, tendo que utilizar os livros da rede sem qualquer conhecimento prévio sobre eles. Nesta realidade tão comum, Lamberts (2015, p.21) afirma

que “instrumentos como o manual do professor (quando disponível e de qualidade), com indicações de possibilidades de uso do livro didático e sugestões de materiais e leituras extras, e o acesso a pesquisas envolvendo as questões relacionadas ao material podem auxiliar na formação desse profissional.”.

Eu sou um exemplo desses professores. Comecei a trabalhar no curso durante o quinto semestre da faculdade, e, sem conhecer muito bem a metodologia da escola, aprendi a usar o material didático por meio da leitura do manual do professor. Este recurso teve grande importância em minha formação, pois, por meio das instruções e sugestões presentes nele, pude entender como as tarefas do livro didático se organizavam, quais eram seus objetivos, e de que formas elas poderiam ser trabalhadas em sala de aula. O auxílio deste material, somado ao pensamento crítico do professor, pode resultar em um bom uso do livro didático. Segundo Lajolo (1996, p.6):

No processo de seleção do livro didático e ao longo de sua presença na sala de aula, é preciso planejar seu uso em relação aos conteúdos e comportamentos com que ele trabalha. É só a partir disso que se pode descobrir a melhor forma de estabelecer o necessário diálogo entre o que diz o livro e o que pensam os alunos. Pois é só na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança.

O professor deve, portanto, ser o mediador do conhecimento provido pelo livro didático. É seu papel interferir nas tarefas quando necessário, tornando-as mais relevantes aos alunos e propiciando um aprendizado de língua mais eficiente. A pesquisa que apresento se justifica, então, por apresentar uma reflexão acerca das tarefas de produção escrita e de modos de se adaptar tarefas de produção escrita, visando minimizar as desvantagens do uso do livro didático e contribuindo para o uso do livro didático como um aliado do professor. A seguir, apresentarei os estudos relacionados à análise de livro didático que foram encontrados por meio do levantamento bibliográfico.

2.1.2 Pesquisas em análise de livros didáticos: gêneros do discurso como índice de análise de tarefas de materiais didáticos

Com o intuito de verificar o que tem sido estudado e publicado com relação à análise de livro didático, foi realizado um levantamento bibliográfico nos seguintes periódicos: Calidoscópico, Delta, Scielo, Trabalhos em linguística aplicada e Ilha do desterro. Foram

procurados trabalhos dos últimos cinco anos que continham como temática *análise de livros didáticos*. Os estudos encontrados foram:

- O livro didático como mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos (Tagliani, 2015);
- Textos argumentativos em materiais didáticos: que proposta seguir? (Campos, 2011);
- Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. (Tilio, 2012);
- Análise visual de livros didáticos de Inglês: multimodalidade facilitando a aprendizagem. (Balén, Herbele, Salbego, 2015).

Dentre esses quatro trabalhos, três (Tagliani, 2015; Campos, 2011 e Tilio, 2012) dialogam com esta pesquisa de forma mais precisa, visto que apresentam conceitos que são tratados aqui, como gêneros discursivos e produção textual e os tratam como índices relevantes para a análise de tarefas pedagógicas. O que menos dialoga é o de Balén, Herbele e Salbego, que apresenta análise de imagens. Apesar de eu considerar esse estudo importante e relevante, visto que se propõe a verificar como as imagens auxiliam os alunos no processo de aprendizagem de uma língua, não tratarei dele aqui de forma direta, visto que não se relaciona diretamente com o objeto desta pesquisa.

O estudo de Tagliani (2011) buscou analisar de que forma o livro didático e o professor trabalham a produção escrita em uma escola pública do município de Rio Grande. A autora tinha como objetivo verificar em que medida o uso desse recurso proporciona práticas de produção de textos escritos voltadas para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Para atingir este objetivo, foram realizadas observações em uma turma de 5ª série.

Durante as observações, a professora propôs uma tarefa de produção escrita, que, contudo, não foi mediada pelo livro didático. A autora, então, fez um paralelo entre o que a professora propôs e o que o livro didático apresentava. Segundo ela, a professora solicitou que os alunos escrevessem um texto argumentativo sobre o tema dia das mães, apresentando um roteiro com questões como “o que deixa minha mãe feliz?” para servir de apoio a eles. O texto foi produzido em aula e entregue a professora, sem ter sido devolvido nas aulas posteriores. A autora afirma, então, que esta atividade teve fins puramente avaliativos, não levando em conta o processo de escrita como interação. Ao não apresentar um gênero discursivo, outros aspectos importantes foram deixados de lado, como o propósito da escrita, o interlocutor, e o contexto de produção e circulação do texto.

O livro didático adotado pela escola, por outro lado, apresentava tarefas que envolviam inúmeros gêneros, explorando-os de modo a fazer com que os alunos pudessem produzir seus textos de forma contextualizada, dentro do gênero proposto. Assim, a autora conclui que, se a professora tivesse utilizado o livro para realizar a tarefa, esta teria sido muito mais proveitosa, pois possibilitaria aos alunos a apropriação de habilidades de escrita que poderiam ser úteis em suas práticas sociais diárias.

O artigo de Campos (2011) teve como objetivo descrever algumas propostas didáticas de produção de textos argumentativos presentes em dois livros didáticos de língua portuguesa. Estes livros eram dirigidos ao Ensino Médio e possuíam diferentes perspectivas linguístico-discursivas. A autora analisou os livros *Português*, de José de Nicola (2008) e *Português: língua e cultura*, de Carlos Alberto Faraco (2005). Segundo a autora, a concepção de texto que subjaz o capítulo de argumentação do primeiro é a de um objeto que existe em si, fora dos contextos de relações sociais, visto que “os aspectos de produção e circulação dos textos não aparecem para os alunos e os exemplos de argumentação são parágrafos descontextualizados.” (2011, p. 227). Ao estudar um texto, o autor do livro prioriza o conteúdo e a informação nele presente, sem apresentar atividades que explorem o gênero discursivo.

Já a obra de Faraco (2005) trata o texto argumentativo a partir da concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, apresentando ao aluno atividades que o façam refletir sobre o sentido do texto, levando em conta o processo de interação que a escrita proporciona.

O trabalho de Tilio (2012) teve como objetivo analisar como um livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD 2011 abordava o ensino de leitura. Partindo do pressuposto, e da orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), de que a habilidade de leitura é a que os alunos mais têm a chance de utilizar na vida fora da escola, o autor buscou verificar se o livro didático realmente promovia tarefas de leitura que desenvolvessem o letramento crítico dos alunos, como é esperado pelos critérios do PNLD.

Para tal, foi realizada uma análise das tarefas de leitura do livro do 9º ano da coleção *Links*, uma das duas únicas coleções aprovadas pelo PNLD 2011. Os índices de análise do autor consistiam em: tópico dos textos, gêneros discursivos e atividades de leitura. Nas análises, o autor discutiu se os tópicos dos textos eram relevantes aos alunos, se os gêneros discursivos, quando presentes, eram bem explorados, e se as atividades de leitura propostas promoviam o desenvolvimento do letramento crítico do aluno.

O resultado das análises mostrou que a maior parte dos textos abordava tópicos alienantes, tratados de forma superficial, sem grandes reflexões. Os textos pertenciam a

diferentes gêneros discursivos, todavia, não eram autênticos, sendo elaborados apenas para fins didáticos. As atividades de leitura, por sua vez, envolviam apenas operações mentais simples, como, por exemplo, retirar informações do texto e correlacionar um título a ele. Elas não promoviam reflexões e discussões que poderiam desenvolver o pensamento crítico do aluno. Assim, o autor concluiu que não entendeu como essa coleção foi aprovada pelo PNLD, uma vez que ela não coloca em prática a abordagem sociointeracional por ele esperada.

Em todos os estudos presentes nesse levantamento, elementos constituintes de gêneros discursivos foram índices de análise relevantes para discutir tarefas em materiais didáticos – índice também adotado na pesquisa que apresento aqui, entendido por mim como relevante para a discussão da escrita no ensino de línguas comunicativas. Contudo, os estudos revisados que discutem tarefas pedagógicas que não apresentam tais índices não propõem modos como tais tarefas pudessem ser adaptadas. A contribuição de minha pesquisa está, então, na apresentação de possíveis adaptações às tarefas que não aderem completamente à visão de linguagem a que se propõem.

Feita a apresentação de estudos que tratam de material didático, segue a seção que discute mais detidamente estudos que relacionam tarefas pedagógicas e gêneros do discurso.

2.2 Tarefas pedagógicas no contexto do ensino de línguas comunicativo: a trajetória até a ratificação da importância dos gêneros do discurso

Esta seção trata de tarefas pedagógicas no contexto de ensino comunicativo de línguas. Apresentarei, de forma breve, a trajetória do ensino de línguas até chegar nesse contexto que trabalha a língua adicional por meio de tarefas e gêneros discursivos.

O ensino de línguas teve, por muito tempo, foco no desenvolvimento da competência linguística, restringindo-se ao domínio de regras gramaticais e léxico apenas. Ser proficiente, nessa visão, significava conhecer as normas da língua. No método da gramática e tradução, por exemplo, o aluno precisava ter domínio da terminologia gramatical e conhecer todas as regras do idioma. Isto era feito por meio de exercícios envolvendo a tradução de textos da língua alvo para a língua materna (Leffa, 1988, p.4). O ensino de línguas era, portanto, totalmente voltado para o código.

Após muitas críticas às abordagens estruturalistas, surge, na década de 80, a abordagem comunicativa, visando o uso da língua em situações sociais. Desta forma, “a ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação” (Leffa, 1988, p. 21). A linguagem, nessa concepção, é utilizada para interagir, não fazendo sentido aprendê-la

de forma isolada. Segundo Clark (2000, p.49), “o uso da linguagem é realmente uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas, agindo em coordenação uma com a outra.” Sendo assim, para o autor, a linguagem é utilizada para se fazer coisas em diferentes instâncias, tais como: fazer negócios, planejar refeições e férias, discutir política, fazer fofocas. O ensino de língua deve, então, proporcionar momentos de uso real da língua, fazendo os alunos interagirem e fazerem coisas através da linguagem.

Segundo Andrighetti (2009, p.16) “A partir dessa perspectiva de uso da língua para comunicar-se, começa a ser desenvolvido o ensino por tarefas, que busca criar situações de comunicação envolvendo um propósito social”. Neste trabalho, tenho como foco as tarefas de produção escrita, desta forma, entendo tarefa como um convite para utilizar a língua para fazer coisas em determinados contextos sociais (Brasil, 2015, p.8). Uma tarefa pode, por exemplo, convidar o aluno a fazer um comentário em um vídeo do *Youtube* ou convidá-lo a fazer uma avaliação de um restaurante no site *Trip advisor*. Nessas duas situações, ele estaria agindo no mundo por meio da linguagem, utilizando-a para fazer coisas relevantes e com propósitos específicos. Sendo assim, as tarefas são importantes porque “visam a criar oportunidades de ação no mundo em diferentes situações sociais” (Schoffen apud Schlatter et al, no prelo, p.12).

O trabalho com gêneros do discurso tem papel fundamental nesse contexto. Se devemos desenvolver o letramento do aluno em diferentes situações sociais, precisamos fazer com que ele use a linguagem de maneira situada em variadas esferas de atividade humana. Segundo Bulla et al (2012, p.109)

A noção de gêneros do discurso reconfigura o entendimento dessa língua que é objeto de ensino: essa língua só é língua se for usada socialmente, para agir no mundo com propósitos determinados, com interlocutores determinados, por meio de suportes específicos. E todos esses elementos estarão em jogo nas interações sociais.

Como podemos ver, além de ter um propósito definido, toda tarefa deve sugerir uma posição enunciativa e um interlocutor. É através do enunciado da tarefa que o aluno saberá que papel ele interpretará como autor do texto e em que formato ele deverá escrever. Segundo Schoffen (2009, p.133) “É no enunciado da tarefa que são delineadas as características do gênero discursivo do texto que deve ser produzido pelo candidato”.

Desta forma, é também esperado que antes de fazer a produção escrita, o aluno tenha tido contato com exemplos de textos escritos do gênero proposto pela tarefa. Se a tarefa propuser, por exemplo, que o aluno escreva um cartão postal a um amigo, informando-o sobre

sua viagem, é extremamente importante que esse formato de gênero já tenha sido abordado pelo material didático ou pelo próprio professor.

Sabendo disso, o professor pode trazer para sala de aula textos autênticos, ou seja, textos que existem, de fato, em algum lugar do mundo para complementar as tarefas. Segundo Leffa (1988, p.22):

Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios, classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo ao que o falante nativo está exposto diariamente.

O autor ainda comenta que o uso de textos simplificados/adaptados deve ser evitado para não prejudicar a autenticidade do material. “Simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua” (Leffa, 1988, p.22). O aluno deve, portanto, ser exposto à língua da maneira que ela realmente é, sem modificações.

Além de permitir que o aluno tenha contato com textos autênticos, o trabalho com gêneros do discurso é importante, pois

aumenta a consciência linguística do aprendiz, permitindo seu engajamento e atuação social nas comunidades nas quais ele se insere, já que se constitui em material autêntico, presente na vida social e, por isso, habilitado a extrapolar a soleira da porta da sala de aula. (TENUTA E OLIVEIRA, 2011, p.318).

Trabalhar a produção escrita por meio de tarefas significa, portanto, trazer o mundo para dentro da sala de aula. É fazer com que o aluno utilize a língua de forma contextualizada e relevante, aprimorando sua competência comunicativa e linguística em diferentes situações sociais.

O presente trabalho se alinha a essa visão na medida em que analisa as tarefas de produção escrita de um material a partir de índices relacionados ao ensino comunicativo de línguas. Assim, a análise que apresento reflete sobre uma questão pertinente tanto para os estudos relacionados com tarefas pedagógicas de produção escrita quanto para aqueles que visam a discussão sobre tarefas pedagógicas e aprendizagem de línguas adicionais. Na seção que segue, veremos como a produção escrita é apresentada em alguns manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais.

2.3 Produção escrita no contexto comunicativo: escrever para quê?

Como já foi mencionado anteriormente, o ensino comunicativo prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, proporcionando momentos em que ele utilize a linguagem para realizar ações em diferentes contextos. Ao adotarmos essa concepção de língua, devemos levar em conta que o uso da linguagem se dá por meio da interação, tratando-se de uma ação conjunta entre os participantes.

Assim, para que se tenha um ensino comunicativo eficiente, não basta fazer com que o aluno apenas fale e escreva. Ele precisa falar com alguém e escrever para alguém. É necessário, portanto, que as tarefas pedagógicas apresentem, de forma clara, com quem o aluno estará se comunicando e com que propósito. Essas informações devem estar presentes em seus enunciados, guiando o aluno em sua produção. Schoffen (2009) revisa estes índices, apontando para a importância deles com relação à produção escrita. São eles: o propósito (escrever um texto para informar, opinar, descrever, etc.), a posição enunciativa (papel que o aluno interpreta como autor do texto), e o interlocutor (a quem o aluno dirige a palavra). A partir desses índices, o aluno recorrerá a recursos linguísticos que sejam coerentes ao gênero discursivo sugerido pela tarefa para configurar sua interlocução.

A partir desta perspectiva, a produção escrita serve para desenvolver o letramento do aluno, fazendo-o usar a língua que está aprendendo para agir e interagir em diversos contextos sociais. Todavia, sabe-se que nem sempre é essa a concepção presente nas aulas de línguas adicionais. Em alguns contextos, a produção escrita é trabalhada somente como pretexto para verificar se o aluno consegue utilizar as estruturas trabalhadas em aula, não levando em conta o contexto de produção e o propósito comunicativo da tarefa. Sendo assim, decidi verificar de que forma a produção escrita é apresentada em alguns manuais de metodologia de ensino de línguas, uma vez que são materiais muito utilizados por professores e até mesmo formadores de professores de línguas adicionais.

Tendo em mente a concepção de linguagem como prática social e produção escrita como uma forma de interação, a próxima seção apresenta a definição de produção escrita apresentada por três manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais.

2.3.1 A produção escrita e os manuais de metodologia de ensino de línguas adicionais

Os manuais de metodologia de ensino de línguas são amplamente utilizados por professores de línguas adicionais e muito comuns em instâncias de formação inicial de

professores. Eles trazem informações sobre o processo de ensino e aprendizagem do idioma, abordando o ensino das quatro habilidades, apresentando propostas de metodologia de ensino e sugerindo modos de preparar tarefas pedagógicas. Assim, creio que seja importante verificar como a produção escrita é abordada por eles, visto que são materiais presentes na formação de muitos professores de línguas adicionais.

Analisei três manuais a fim de verificar a definição de produção escrita apresentada por cada um. São eles:

- *The Practice of English teaching*, Jeremy Harmer (2007);
- *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Penny Ur (1996);
- *Learning Teaching: a guidebook for English language teachers*, Jim Scrivener (2005).

Estes manuais, de forma geral, se alinham a visão de língua como ação social, visto que suas orientações e propostas de tarefas visam o desenvolvimento de competências comunicativas do aluno. Com relação à produção escrita, os três manuais apresentam uma definição similar àquela que é abordada nesta pesquisa, mudando apenas o modo como cada autor as descreve, como veremos a seguir. Contudo, no que diz respeito aos exemplos de tarefas pedagógicas apresentados, nem todos se alinham a essa visão. Assim, a adesão a essa visão de uso da linguagem é parcial.

Harmer (2007) fala sobre letramento e gêneros discursivos na abertura de seu capítulo sobre produção escrita. Segundo ele, uma pessoa letrada é aquela que consegue ler e escrever em determinadas situações e com determinados propósitos, e este conceito de letramento está altamente vinculado aos gêneros discursivos. O autor então afirma que se os professores trabalham a produção escrita por meio dos gêneros, os alunos precisam estudar textos do gênero em que irão escrever antes de embarcarem em seus próprios trabalhos. Além disso, vários fatores devem ser considerados enquanto eles escrevem seus textos, tais como conhecimento do tópico, as características e o estilo do gênero, e o contexto em que o texto será lido, bem como por quem. Cabe ao professor organizar a tarefa de modo que todas essas ações sejam contempladas.

Scrivener (2005) inicia seu capítulo dizendo que o avanço da tecnologia fez com que a necessidade de escrever textos mais longos e formais tenha diminuído drasticamente nos últimos anos, e esta questão pode ser percebida nas aulas de línguas adicionais, visto que, muitas vezes, as tarefas de produção escrita são menos trabalhadas que aquelas referentes a outras habilidades. Sendo assim, o professor deve levar em consideração se a tarefa que ele

está propondo é realmente útil e relevante aos alunos. O autor, então, afirma que devemos fazer com que os aprendizes adquiram prática nas tarefas de produção escrita que apresentam situações da vida real, preparando-os, assim, a utilizar a língua adicional em situações futuras. Para que possamos ajudar os alunos a escreverem seus textos, o autor apresenta alguns passos que podem ser seguidos, como, por exemplo, apresentar o gênero discursivo a ser escrito, explicar para quem o aluno está escrevendo e por que, e fornecer exemplos de textos similares ao que ele deve escrever, a fim de fazê-lo identificar como o texto se organiza (formato). O autor apresenta alguns exemplos de tarefas que podem ser trabalhadas em sala de aula, entretanto, algumas delas não estão totalmente de acordo com a visão abordada por ele, como em “escreva a avaliação de um jogo em um fórum de mensagens”; “escreva um poema sobre a memória mais forte da sua infância”. Estes exemplos apresentam apenas a ação esperada do aluno, sem especificar o propósito da escrita e os possíveis interlocutores.

Já Ur (1996) começa por dizer que o objetivo do ensino de produção escrita em uma língua adicional é fazer com que os alunos adquiram as habilidades necessárias para produzir diferentes tipos de textos. Todavia, ela afirma que existem dois tipos de produção escrita: aquela que é trabalhada como um meio para ensinar aspectos linguísticos, como gramática e vocabulário, e a que realmente tem como foco a escrita em si. Segundo a autora, a primeira é amplamente utilizada em escolas de idiomas, apresentando tarefas que tem por objetivo fazer o aluno praticar determinados pontos gramaticais. Já na segunda, o foco é a própria produção escrita, de modo que as tarefas “convidam os alunos a se expressarem com suas próprias palavras, determinando um propósito para a escrita, e especificando um leitor” (UR, 1996, p.162). Apesar de essa última definição ser semelhante a que é abordada nessa pesquisa, os exemplos de tarefas apresentados pela autora raramente se relacionam a ela. As tarefas de produção escrita, em vários casos, não abordam gêneros discursivos e/ou não definem os interlocutores de maneira adequada – o que é imprescindível em uma perspectiva de língua como ação social. Além disso, a autora não faz menção aos gêneros em nenhum momento de seu capítulo. Assim, pode-se dizer que a forma que Ur apresenta a produção escrita é a que menos se relaciona a esse trabalho.

Como podemos ver, os manuais de Harmer e Scrivener são os que abordam a produção escrita de maneira mais semelhante a que essa pesquisa faz. Os autores afirmam que as tarefas devem apresentar informações referentes ao propósito de uso da língua e ao interlocutor, e apontam para a importância de trabalhar com os gêneros discursivos, apresentando-os aos alunos para que eles possam identificar suas características antes da produção de seus textos. Contudo, nem todos os exemplos de tarefas apresentados por um dos

autores abarcam estes aspectos, podendo se resumir a escrita de um texto sem interlocutor ou propósito definido. Creio que esta pesquisa possa, portanto, contribuir para a discussão de ensino de produção escrita, pois a apresenta como uma forma de interação, fazendo o aluno utilizar a língua adicional para se comunicar em uma situação singular de uso da linguagem.

No capítulo que segue, apresento os procedimentos metodológicos que possibilitaram a realização dessa pesquisa.

4 METODOLOGIA

Para analisar de que modo as tarefas de produção escrita se relacionam com a proposta metodológica comunicativa da escola, esta pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas: a) elaboração das perguntas de pesquisa; b) escolha do material didático; e c) análise das tarefas de produção escrita. Essas etapas serão descritas nas seções a seguir.

4.1 Elaboração das perguntas de pesquisa

O primeiro passo para a realização dessa pesquisa consistiu na elaboração das perguntas de pesquisa. Essas perguntas são importantes pois servem como um guia para a pesquisadora, orientando a análise das tarefas a partir de índices relevantes em se tratando de produção escrita. Seguem, abaixo, as perguntas da pesquisa que serviram como base para a realização da análise das tarefas pedagógicas apresentadas no capítulo que segue.

1. Em que medida as tarefas de produção escritas se relacionam com a proposta metodológica comunicativa da escola?

1.1 As tarefas de produção escrita estabelecem um propósito claro de uso da linguagem?

1.2 As tarefas de produção escrita apresentam de forma clara a posição enunciativa do autor?

1.3 As tarefas de produção escrita expressam de forma clara o interlocutor projetado?

2. De que forma essas atividades poderiam ser aprimoradas, tornando-se mais significativas?

Após a elaboração dessas perguntas de pesquisa, foi escolhido o material didático a ser analisado.

4.2 Escolha do material didático

A escolha do material didático a ser analisado neste trabalho se deu pelo meu interesse em analisar as tarefas de produção escrita no contexto onde trabalho. Atuo como professora em um curso livre de inglês localizado no centro da cidade de Gravataí. A metodologia da escola é a comunicativa, tendo a concepção de língua como prática social. A escola faz parte de uma franquia nacional de escolas de idiomas, assim, os níveis ministrados e os materiais didáticos utilizados são os mesmos em qualquer região do Brasil. Com relação aos cursos de língua inglesa, a rede oferece cursos de diversos níveis, para diferentes faixas etárias como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 1 - Duração dos cursos

Faixa etária	Cursos	Níveis	Número de horas por semestre
3 a 5 anos	Paddy the Jelly	Básico p/ crianças	35
6 a 8 anos	Green House	Básico p/ crianças	35
9 e 10 anos	Magic Links	Básico p/ crianças	35
11 e 12 anos	Yteen	Básico p/ pré-adolescentes	35 + 15 online
A partir de 13 anos (Jovens e adultos)	YEP 1 (A + B)	Básico	35 + 15 online
	YEP 2 (A + B)	Pré-intermediário	35 + 15 online
	MYP 1 e 2	Intermediário	35 + 15 online
	MYP 3 e 4	Intermediário superior	35 + 15 online
	Advanced	Avançado	50

Destaco aqui as informações relevantes ao curso YEP 1 (*Yázigi English Program*), cujo material didático é analisado nesta pesquisa. Este curso corresponde ao nível básico e é dividido em duas partes, YEP 1A e YEP 1B. Cada uma tem seis meses de duração, totalizando 35 horas presenciais e 15 horas à distância em cada etapa. De acordo com o manual do professor (2011, p. 12):

“a visão de língua subjacente ao *Yázigi English Program* é baseada na metodologia comunicativa de ensino de línguas. Como a primeira função da linguagem é comunicar, este material visa a promover e desenvolver a comunicação na língua alvo. Assim, as tarefas foram projetadas para ser o mais próximo possível de situações da vida real.”

O material do YEP 1B possui seis unidades didáticas, cada uma com uma temática diferente. Além do livro didático, existem outros recursos pedagógicos que devem ser

utilizados ao longo do curso, como o *Resource Book* e a plataforma *online House of English*. O *Resource Book* contém tarefas para a prática dos recursos linguísticos aprendidos em aula. Os professores geralmente pedem que os alunos façam os exercícios como tema de casa, corrigindo-os em aula. Já a *House of English* é uma proposta da rede que busca fazer o aluno praticar o que está aprendendo por meio de atividades à distância. É nessa plataforma que se encontram as seis tarefas de produção escrita que devem ser realizadas pelos alunos. As tarefas de produção escrita presentes no portal são as únicas propostas de produção escrita do material, incluindo o livro de aula e o *Resource Book*.

4.3 Análise das tarefas de produção escrita

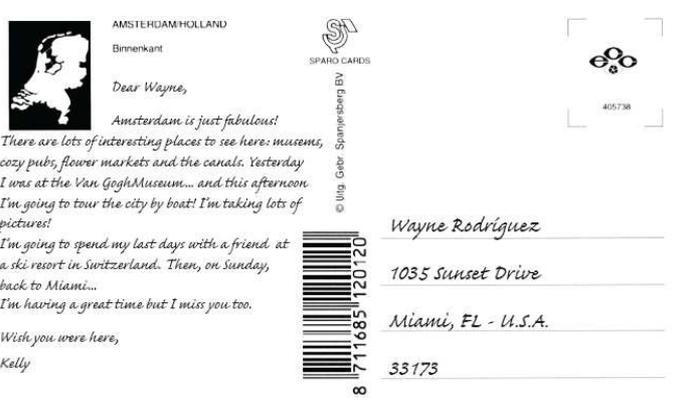
Para responder as perguntas de pesquisa deste trabalho, foram analisadas as tarefas de produção escrita do material do nível básico YEP1B. Na análise, levei em conta os índices apontados na pergunta de pesquisa 1. Como vimos na revisão de literatura, toda tarefa deve apresentar uma posição enunciativa, um interlocutor projetado e um propósito de uso da língua. Assim, nas análises aqui presentes, busquei identificar se as tarefas apresentavam estes índices de maneira clara. Segue abaixo um exemplo de análise:

Figura 1- Exemplo de análise

Courses > YEP 1B > PACKING UP > WRITING

HINT

YOU ARE ENJOYING YOUR VACATION IN _____. WRITE A POSTCARD TO A RELATIVE OR A FRIEND TELLING HIM/HER ALL ABOUT YOUR TRIP. USE THE FOLLOWING POSTCARD AS A REFERENCE.



AMSTERDAM HOLLAND
Binnenkaart

SPANG CARDS
© Ullig Gebr. Spangenberg BV

405738

Dear Wayne,

*Amsterdam is just fabulous!
There are lots of interesting places to see here: museums, cozy pubs, flower markets and the canals. Yesterday I was at the Van Gogh Museum... and this afternoon I'm going to tour the city by boat! I'm taking lots of pictures!
I'm going to spend my last days with a friend at a ski resort in Switzerland. Then, on Sunday, back to Miami...
I'm having a great time but I miss you too.*

Wish you were here,
Kelly

Wayne Rodriguez
1035 Sunset Drive
Miami, FL - U.S.A.
33173

8 711685 120120

Need help? Call the Online Teacher.

SUBMIT << Back 1 2 3

O enunciado da tarefa de produção escrita apresentado acima diz: “Você está aproveitando suas férias em _____. Escreva um cartão postal para um parente ou amigo contando detalhes sobre a sua viagem. Use o seguinte cartão postal como referência.” Como podemos ver, o enunciado da tarefa está apresentando de forma clara os índices discutidos neste trabalho. O aluno deve assumir o papel de alguém que está viajando (enunciador) e que quer contar detalhes da sua viagem (propósito) a um amigo/parente (interlocutor), por meio de um cartão postal (formato).

Tendo apresentado os procedimentos metodológicos que possibilitaram a realização desta pesquisa, passo, no capítulo a seguir, à análise das tarefas pedagógicas.

5 ANÁLISE DE TAREFAS DE PRODUÇÃO ESCRITA POR UMA PERSPECTIVA COMUNICATIVA

Neste capítulo, analiso as atividades de produção textual das seis unidades do nível básico YEP 1B.

Das seis tarefas analisadas, três estão alinhadas de modo satisfatório à visão de uso da língua como ação social, visto que apresentam propósitos coerentes e informações claras quanto à posição enunciativa do autor e quanto ao interlocutor projetado. Além disso, cabe dizer que se tratam de tarefas que são antecedidas por tarefas preparatórias em que o gênero discursivo a ser produzido pelo aluno é explorado, servindo como modelo para ele. Já as outras três tarefas analisadas precisariam de adaptações para que se alinhem de modo mais contundente à visão de uso da linguagem como ação social, pois não expressam seus propósitos e/ou interlocutores de maneira apropriada, além de não abordarem o gênero discursivo previamente.

Este capítulo está dividido em duas seções. Na seção 5.1, apresento as tarefas que se alinham de modo satisfatório à visão de língua aqui discutida e, a seguir, na seção 5.2, passo à apresentação daquelas que, a meu ver, precisariam de adaptações a fim de se adequar completamente à visão de uso da linguagem como ação.

5.1 Tarefas que se alinham à visão de língua como prática social: mobilizar recursos linguísticos para fazer ações no mundo mediante a escrita na língua adicional

Nesta seção, apresentarei as análises das tarefas que se alinham de modo plenamente satisfatório à visão de uso da linguagem como ação social. De um modo geral, as tarefas tratam de gêneros a partir dos formatos cartão postal, avaliação de um restaurante e *e-mail*. Cada tarefa pedagógica será analisada em uma subseção distinta, são elas 5.1.1, em que analiso a tarefa que aborda o formato cartão postal; 5.1.2, na qual analiso a tarefa que propõe a escrita de uma avaliação de restaurante; e 5.1.3, em que analiso a tarefa que convida o aluno a escrever um *e-mail*.

5.1.1 Tarefa I – Falando sobre planos futuros por meio de um cartão postal

A tarefa aqui analisada faz parte da primeira unidade didática do programa YEP 1B, em que o tópico abordado é “viagem”. Nela, os alunos aprendem a falar sobre planos futuros, utilizando a estrutura *going to*. Eles trabalham também com a estrutura *there to be*, para descrever um lugar em termos do que pode ser visto/encontrado lá. Além dessas estruturas, recursos expressivos relacionados a viagens são apresentados. A tarefa de produção escrita corresponde à elaboração de um cartão postal e está dividida em três etapas. Abaixo segue um quadro de imagem da primeira etapa da tarefa, que se constitui em uma tarefa preparatória.

Figura 2 - Tarefa de produção escrita da unidade 1

Courses > YEP 1B > PACKING UP > WRITING

HINT

READ THE POSTCARD AND IDENTIFY THE FOLLOWING ITEMS.

AMSTERDAM HOLLAND
Binnenkant

Dear Wayne,

Amsterdam is just fabulous!
There are lots of interesting places to see here: museums, cozy pubs, flower markets and the canals. Yesterday I was at the Van Gogh Museum... and this afternoon I'm going to tour the city by boat! I'm taking lots of pictures!
I'm going to spend my last days with a friend at a ski resort in Switzerland. Then, on Sunday, back to Miami...
I'm having a great time but I miss you too.
Wish you were here,
Kelly

SPARCO CAREDS
© Higg, Gebr. Spangenberg BV

405738

Wayne Rodriguez
1035 Sunset Drive
Miami, FL - U.S.A.
33173

8 711685 120120

Need help? Call the Online Teacher.

1. name of the sender:

2. name of the addressee:

3. country the sender is writing from:

4. where the addressee lives:

5. how the sender begins the postcard:

6. how the sender ends the postcard:

SUBMIT 1st attempt

<< Back 1 2 3

Na primeira etapa, os alunos devem ler o cartão postal e identificar os itens solicitados logo abaixo dele. São eles o nome do remetente; nome do destinatário; país de onde o remetente está escrevendo; onde o destinatário mora e como o remetente começa e termina o cartão postal. Nesta etapa, o formato do gênero discursivo proposto está sendo trabalhado. Assim, o aluno está aprendendo sobre o formato do cartão postal, precisando identificar as

informações solicitadas no texto para que, posteriormente, ele esteja preparado para escrever o seu próprio cartão postal. A seguir, analiso a segunda etapa da tarefa.

Figura 3 - Tarefa de produção escrita da unidade 1

READ AGAIN AND ANSWER THESE QUESTIONS.

AMSTERDAM HOLLAND
Binnenkant

Dear Wayne,

Amsterdam is just fabulous!

There are lots of interesting places to see here: museums, cozy pubs, flower markets and the canals. Yesterday I was at the Van Gogh Museum... and this afternoon I'm going to tour the city by boat! I'm taking lots of pictures!

I'm going to spend my last days with a friend at a ski resort in Switzerland. Then, on Sunday, back to Miami...

I'm having a great time but I miss you too.

Wish you were here,

Kelly

SPARO CARDS
© Ullig, Gabr, Spangenberg BV

Wayne Rodriguez
1035 Sunset Drive
Miami, FL - U.S.A.
33173

Need help? Call the Online Teacher.

- How does Kelly describe Amsterdam?
 - Amsterdam is just fabulous!
 - I'm taking a lot of pictures!
- What is she going to do this afternoon?
 - She's going to tour the city by boat.
 - She's going to visit the Van Gogh Museum.
- What is she probably going to do in Switzerland?
 - She's going skiing with a friend.
 - She's going sightseeing with a friend.
- When is she going back home?
 - On the weekend.
 - On Friday.
- Where does she probably live?
 - In Europe.
 - In North America.

SUBMIT 1st attempt

<< Back 1 2 3

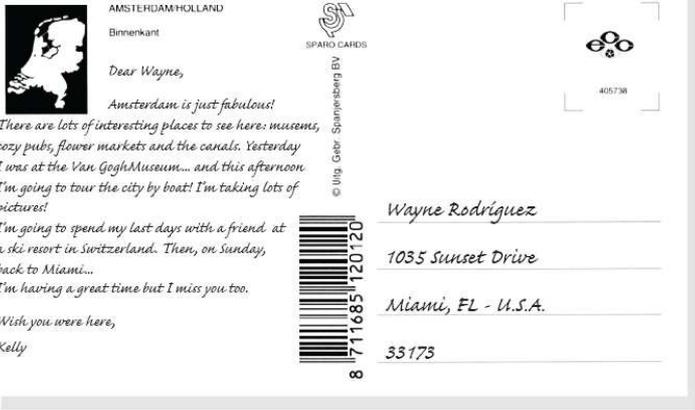
Na segunda etapa, a tarefa apresenta perguntas de interpretação de texto. O enunciado pede que o aluno leia o texto novamente para que possa respondê-las, marcando a alternativa correta. As perguntas apresentam o recurso linguístico aprendido durante a unidade (*going to*) de forma a fazer o aluno retomar o que estudou.

Figura 4 - Tarefa de produção escrita da unidade 1

Courses > YEP 1B > PACKING UP > WRITING

HINT

YOU ARE ENJOYING YOUR VACATION IN _____. WRITE A POSTCARD TO A RELATIVE OR A FRIEND TELLING HIM/HER ALL ABOUT YOUR TRIP. USE THE FOLLOWING POSTCARD AS A REFERENCE.



AMSTERDAM HOLLAND
Binnenkant

Dear Wayne,

Amsterdam is just fabulous! There are lots of interesting places to see here: museums, cozy pubs, flower markets and the canals. Yesterday I was at the Van Gogh Museum... and this afternoon I'm going to tour the city by boat! I'm taking lots of pictures!

I'm going to spend my last days with a friend at a ski resort in Switzerland. Then, on Sunday, back to Miami... I'm having a great time but I miss you too.

Wish you were here,
Kelly

SPARO CAFES
© Ullig Gier Spangenberg BV
405738

Wayne Rodriguez
1035 Sunset Drive
Miami, FL - U.S.A.
33173

8 711685 120120

Need help? Call the Online Teacher.

SUBMIT

<< Back 1 2 3

Por fim, na terceira etapa, temos a produção textual. O enunciado diz “Você está aproveitando suas férias em _____. Escreva um cartão postal para um parente ou amigo falando sobre a sua viagem”. O aluno deve, então, assumir o papel de alguém que está viajando, e que quer contar detalhes de sua viagem (propósito) a um amigo ou parente (interlocutor), por meio de um cartão postal (formato).

Desta forma, podemos dizer que o enunciado apresentou de forma clara a posição enunciativa do autor, bem como o interlocutor projetado. Essa tarefa se alinha com a visão de língua que a escola segue, visto que possibilita ao aluno um uso da linguagem para realizar ações. O aluno, a partir do que foi realizado nesta tarefa, mobilizará os recursos linguísticos para se comunicar por meio de um cartão postal.

5.1.2 Tarefa II – Avaliando uma experiência em um restaurante

A tarefa analisada a seguir foi retirada da quinta unidade do material didático, que tem como foco o tópico comida. Nessa unidade, os alunos aprendem os recursos expressivos

utilizados para se pedir comida; pedir e fazer sugestões; fazer comparações e dar conselhos. Vocabulário relacionado a comidas e bebidas também é apresentado. Como produção escrita, é solicitado que os alunos escrevam uma avaliação de um restaurante. A tarefa está dividida em duas etapas. Logo a seguir, apresento um quadro de imagem referente à primeira etapa da tarefa.

Figura 5 - Tarefa de produção escrita da unidade 5

Courses > YEP 1B > EATING OUT, EATING IN > WRITING

HINT

PEOPLE SOMETIMES POST OPINIONS ABOUT THEIR EXPERIENCES IN RESTAURANTS ON INTERNET SITES. READ THE POST BELOW AND CHOOSE THE BEST TITLE FOR IT.

POSTED BY AN ANONYMOUS USER ON NOV. 01, 2011

WE RECENTLY DROVE TO SAN FRANCISCO AND ATE AT THE CETRELLA BISTRO AND CAFE. THE AMBIANCE IS WARM AND COZY - THE FIREPLACES ARE GREAT! THE SERVICE WAS FRIENDLY AND THE FOOD WAS DELICIOUS. I HAD THE SHORT RIBS. MY PARTNER HAD THE PAELLA AND ENJOYED IT A LOT. WE HAD A CHEESE PLATE - THE WAITER WAS VERY HELPFUL IN RECOMMENDING THE CHEESES WE SHOULD TRY AND WE LOVED THEM ALL. WE'LL DEFINITELY GO BACK.

Need help? Call the Online Teacher.

A pleasant experience
 Expect the unexpected
 Wouldn't go there again

SUBMIT 1st attempt

<< Back 1 2

Na primeira etapa, o enunciado afirma que, às vezes, pessoas escrevem sobre suas experiências em restaurantes em *sites* da internet. É, então, solicitado que o aluno leia o comentário e escolha um título que combine com ele. Ao fornecer um modelo de texto, a tarefa está preparando o aluno para sua produção escrita. As alternativas de títulos servem para verificar se o aluno compreendeu, de fato, o que foi dito no texto.

Figura 6 - Tarefa de produção escrita da unidade 5

Courses > YEP 1B > EATING OUT, EATING IN > WRITING HINT

AN INTERNATIONAL WEBSITE ASKED YOU TO SHARE AN EXPERIENCE YOU HAD IN A RESTAURANT.

1. FIRST, THINK OF THE FOLLOWING INFORMATION:
 - WHERE AND WHEN YOU WENT
 - WHAT YOU ORDERED TO EAT AND DRINK
 - YOUR IMPRESSIONS ABOUT THE PLACE/FOOD/SERVICE

2. NOW POST YOUR OPINION. MAKE SURE YOU INCLUDE EXAMPLES TO SUPPORT YOUR IMPRESSIONS.

Need help? Call the Online Teacher.

SUBMIT

<< Back 1 2

Na segunda etapa temos a produção escrita. O enunciado afirma que o aluno foi convidado a escrever sobre sua experiência em um restaurante. Ele, então, sugere algumas informações que serão necessárias na escrita do comentário. Por fim, pede que o aluno escreva seu comentário incluindo exemplos que sustentem suas impressões.

Essa atividade estabelece um propósito claro de uso da linguagem, visto que muitas pessoas postam suas críticas sobre restaurantes em sites da internet. A posição enunciativa do autor está clara e o interlocutor também.

Ao realizar essa tarefa, o aluno estará mobilizando recursos linguísticos para escrever sua avaliação.

5.1.3 Tarefa III – Escrevendo um *e-mail* para um amigo

A tarefa a seguir pertence à última unidade do material didático, cujo título é “*Are you a good conversationalist?*”. Nessa unidade, os alunos discutem quando e onde as pessoas geralmente fazem *small talk*, que é aquela típica conversa informal sobre assuntos banais, como, por exemplo, quando falamos sobre o clima com alguém estranho. Eles, então, praticam esse tipo de conversa em diferentes situações propostas pelas tarefas. A produção escrita aqui analisada está dividida em três etapas e corresponde a um *e-mail*. Segue abaixo um quadro de imagem da primeira etapa da tarefa.

Figura 7 - Tarefa de produção escrita da unidade 6

Courses > YEP 1B > ARE YOU A GOOD CONVERSATIONALIST? > WRITING

HINT

READ THE FOLLOWING E-MAIL AND DECIDE IF THE STATEMENTS ABOUT JOEY AND RACHEL ARE **TRUE** OR **FALSE**.

From: Joey and Rachel
Date: Sunday, July 18, 2010 10:12 PM
To: Marcello
Subject: Hi

Hi Marcello,

How are you doing? We just moved in to the new house a few weeks ago, then went on a much-needed vacation. I'm starting a new job in September as a teacher trainer and Joey is still telecommuting from home. We're enjoying our house, but still unpacking and setting things up. The weather has been really, really hot the past couple of weeks (up to 100F and humid). It makes me lazy. Are you still studying English? Are you involved in any new activities? Drop me a line sometime. I'd love to hear how you're doing.

Miss you,
Rachel

Joey & Rachel
bates@xyz.com

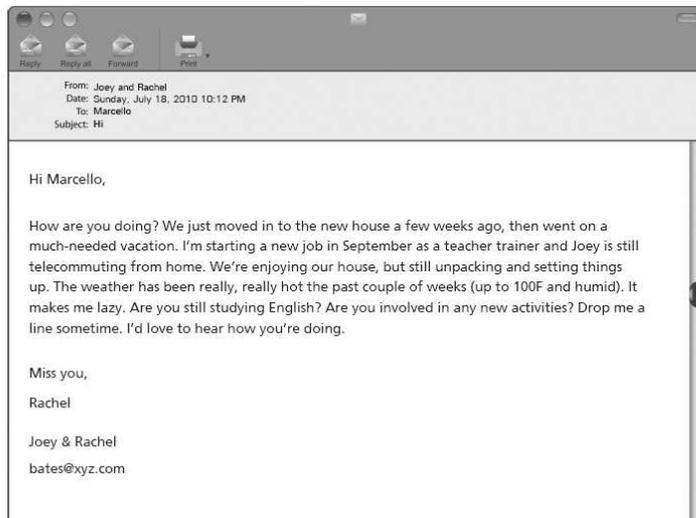
Need help? Call the Online Teacher.

1. They are living in a new house.	<input type="radio"/> True	<input type="radio"/> False
2. They have traveled recently.	<input type="radio"/> True	<input type="radio"/> False
3. They are still organizing things at home.	<input type="radio"/> True	<input type="radio"/> False
4. They probably live in the Southern Hemisphere.	<input type="radio"/> True	<input type="radio"/> False
5. They are students.	<input type="radio"/> True	<input type="radio"/> False

Na primeira etapa, o formato *e-mail* é apresentado ao aluno. Nesse *e-mail*, Joey e Rachel falam sobre os últimos acontecimentos de suas vidas e perguntam ao destinatário (Marcello) como ele está e o que anda fazendo. É solicitado, no enunciado da tarefa, que os alunos leiam o texto e respondam as questões de verdadeiro ou falso logo abaixo dele. Essas questões fazem com que o aluno retome as informações que leu no texto, verificando se ele conseguiu interpretá-lo corretamente.

Figura 8 - Tarefa de produção escrita da unidade 6

WHAT DO THESE WORDS AND EXPRESSIONS MEAN?



Need help? Call the Online Teacher.

1. *much-needed* in "...then went on a much-needed vacation," means
 - very necessary.
 - obligatory.
2. *telecommuting* in "...Joey is still telecommuting from home." means
 - working with telecommunications.
 - working from a distance.
3. *unpacking* in "We're enjoying our house, but still unpacking..." means
 - removing things from boxes and bags.
 - putting things in boxes and bags.
4. *drop me a line* in "Drop me a line sometime," means
 - call me.
 - write me.

Já na segunda etapa, o enunciado pede que o aluno responda o que as palavras e expressões retiradas do texto significam. Essa tarefa verifica se o aluno pôde inferir o significado de tais palavras a partir da leitura do texto como um todo.

Figura 9 - Tarefa de produção escrita da unidade 6

Courses > YEP 1B > ARE YOU A GOOD CONVERSATIONALIST? > WRITING

HINT

CHOOSE ONE OF THESE SITUATIONS.

1. IMAGINE JOEY AND RACHEL ARE YOUR FRIENDS. WRITE THEM A REPLY TELLING THE NEWS.
2. WRITE A REAL E-MAIL MESSAGE TO A CLASSMATE OR FRIEND. REMEMBER TO USE WHAT YOU HAVE LEARNED ABOUT *NETIQUETTE*. YOU MAY WANT TO USE JOEY AND RACHEL'S MESSAGE AS A REFERENCE.

Need help? Call the Online Teacher.

SUBMIT

<< Back 1 2 3

Na terceira etapa, temos a produção textual. O aluno pode escolher entre duas opções propostas pelo enunciado. Ele pode responder o e-mail de seus amigos Joey e Rachel (interlocutores) para contar as novidades (propósito), ou escrever, de fato, um e-mail para um colega ou um amigo. O texto apresentado na tarefa pode ser usado como modelo. A posição enunciativa do autor e o interlocutor estão apresentados de forma clara, bem como o propósito.

Ao realizar essa tarefa, o aluno estará mobilizando recursos linguísticos na língua adicional para escrever um *e-mail*.

5.2 Tarefas que precisam de adaptação

Nesta seção, apresentarei as análises das tarefas que não estão alinhadas de modo satisfatório à visão de uso da linguagem como ação social, precisando, assim, de adaptações. Cada tarefa será analisada em uma subseção distinta, são elas: 5.2.1, em que analiso a tarefa que propõe a escrita de um comentário em um *site* da *internet*; 5.2.2, na qual analiso a proposta de escrita de um artigo de jornal; e 5.2.3, em que analiso a tarefa que convida o aluno a escrever um anúncio.

5.2.1 Tarefa IV – De um texto genérico sobre eventos passados para um texto para a *fanpage Humans of New York*

A tarefa analisada a seguir faz parte da segunda unidade didática do material, cujo título é *Compartilhando nossas histórias*. Nessa unidade, os alunos trabalham o passado simples, aprendendo a diferença entre verbos regulares e irregulares e utilizando-os para descrever eventos passados. Assim, os alunos aprendem a falar sobre coisas que já aconteceram em suas vidas, compartilhando suas histórias com os colegas. A tarefa de produção escrita corresponde a um comentário em um *site* da internet, como podemos ver na figura abaixo.

Figura 10 - Tarefa de produção escrita da unidade 2

Courses > YEP 1B > SHARING OUR STORIES > WRITING

HINT

EVERYONE HAS A STORY INSIDE THAT'S WAITING TO COME OUT!

YOU FOUND AN INTERNET PAGE ABOUT LIFE STORIES AND DECIDED TO POST YOUR OWN LIFE EXPERIENCE. WRITE ABOUT ANY FACT THAT HAPPENED TO YOU: A HAPPY, SAD, FUNNY, OR EMBARRASSING SITUATION. YOU MAY MENTION:

- HOW OLD YOU WERE
- WHERE YOU WERE
- WHO WAS THERE WITH YOU
- WHAT HAPPENED (USE *THEN*, *AFTER THAT*, *FINALLY* TO EXPRESS THE SEQUENCE OF EVENTS.)

Need help? Call the Online Teacher.

SUBMIT << Back 1

Nessa tarefa, como produção textual, é solicitado que os alunos escrevam algo que tenha acontecido com eles no passado. O enunciado diz: “você encontrou uma página na *internet* sobre histórias de vida e decidiu postar sua própria experiência de vida.”. Logo abaixo disso estão as informações que eles podem incluir no texto.

Creio que essa atividade não apresente um interlocutor bem definido, pois o enunciado não fornece informações importantes sobre esse *site*, como quem o lê, que tipo de histórias ele apresenta, etc. Como vimos na revisão de literatura, as tarefas devem ser um convite para se usar a língua com diferentes interlocutores e em diferentes contextos, precisando, portanto, informar o aluno sobre quem será o leitor de seu texto.

Sendo assim, acredito que seria interessante apresentar aos alunos a página *Humans of New York*¹ na rede social *Facebook*. Abaixo segue um quadro de imagem da página.

¹ <https://www.facebook.com/humansofnewyork/?fref=ts> Acessado em 26 de maio de 2016.

Figura 11 - Página Humans of New York



Essa página foi criada por um fotógrafo, chamado Brandon Stanton, que tem como *hobbie* tirar fotos de pessoas na rua e postá-las junto com um depoimento dado por elas. Dentre esses depoimentos, existem histórias tristes, engraçadas e emocionantes. Trata-se de uma página muito famosa, contando com mais de dezessete milhões de curtidas. Pessoas do mundo inteiro leem, curtem e compartilham as histórias lá postadas.

Após explorar, com os alunos, o conteúdo nela presente, o professor poderia apresentar o texto abaixo como modelo para realizar a tarefa.

Figura 12 - Sugestão de texto para adaptação da tarefa da unidade 2



"Sometimes I hate my name because it always draws attention to me, and I'm not a very social person. My family moved this year from Pennsylvania. I was so scared the first day of school that someone would notice me. I wouldn't even adjust my seat because I thought it would make a noise. One time I really had to cough, but I held it in. When the teacher started calling attendance, I got really nervous, because every time people learn my name is Beyoncé, somebody starts singing 'Single Ladies.' And some did, of course. But the second day of school wasn't too bad. Because everyone knew my name."

288,481 Likes · 43,946 Comments · 19,409 Shares

Nesse texto, uma garota chamada Beyoncé explica porque, às vezes, não gosta de seu nome. Além de ser um texto autêntico, ele apresenta o tempo verbal que os alunos precisarão utilizar em suas produções, servindo como modelo para eles. Sendo assim, após a leitura e discussão do texto, os alunos poderiam realizar a tarefa proposta de maneira mais contextualizada, mobilizando os recursos linguísticos necessários para produzirem seus textos.

5.2.2 Tarefa V – Da produção de um artigo em um jornal local genérico para a descrição de lugares no *Trip advisor*

A tarefa aqui analisada pertence à terceira unidade didática do material, em que o tópico lugares é abordado. Nessa unidade, os alunos aprendem os recursos linguísticos utilizados para se descrever lugares e dar direções. Vocabulário relacionado ao tempo também é apresentado. A produção escrita proposta pela tarefa, como podemos ver na imagem abaixo, corresponde a um artigo de jornal.

Figura 13 - Tarefa de produção escrita da unidade 3

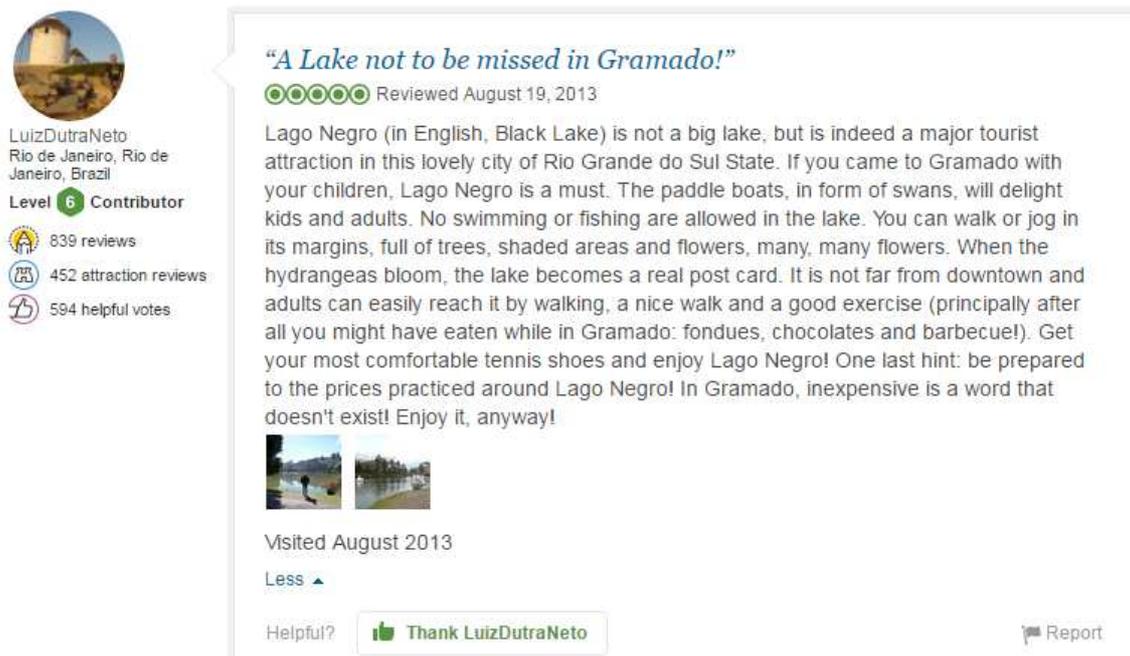
The screenshot shows a digital writing task interface. At the top, a breadcrumb trail reads "Courses > YEP 1B > GETTING TO KNOW PLACES > WRITING". A "HINT" button is located in the top right corner. The main instruction, in red text, says: "WRITE A SHORT ARTICLE FOR THE LOCAL NEWSPAPER DESCRIBING YOUR NEIGHBORHOOD. YOU MAY INCLUDE:". Below this, a list of prompts in red text includes: "- WHAT THERE IS TO SEE", "- WHAT YOU CAN DO THERE", and "- YOUR OPINIONS". A blue link "Need help? Call the Online Teacher." is positioned to the left of a large, empty rectangular text box. At the bottom left, there is a blue "SUBMIT" button, and at the bottom right, there is a navigation link "<< Back 1".

Nessa tarefa, os alunos devem escrever um artigo para um jornal local descrevendo seus bairros. As informações que podem ser incluídas são: o que tem para se ver, o que se

pode fazer lá e opiniões. Assim como a tarefa anterior, o interlocutor não está bem claro. Por que seria interessante que o aluno escrevesse sobre seu bairro nesse jornal? Para quem eles estariam escrevendo (interlocutor)? Quem é o público que lê esse jornal (adolescentes, adultos, pessoas de idade)? A falta dessas informações faz com que a tarefa pareça somente um pretexto para verificar se o aluno sabe utilizar as estruturas trabalhadas na unidade, e não um convite para fazer algo significativo com a língua. Além disso, em nenhum momento o livro ou a tarefa abordou o gênero proposto como modelo, o que deveria ter sido feito como vimos na revisão de literatura.

Como a unidade trabalha com descrição de lugares, creio que, para tornar a atividade mais significativa, o professor poderia explorar o *site Trip advisor* com os alunos. Nesse *site*, pessoas fazem comentários sobre lugares que já visitaram, avaliando-os. A imagem a seguir foi retirada do *site*.

Figura 14 - Texto retirado do site Trip advisor



LuizDutraNeto
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brazil
Level 6 Contributor
839 reviews
452 attraction reviews
594 helpful votes

"A Lake not to be missed in Gramado!"
Reviewed August 19, 2013

Lago Negro (in English, Black Lake) is not a big lake, but is indeed a major tourist attraction in this lovely city of Rio Grande do Sul State. If you came to Gramado with your children, Lago Negro is a must. The paddle boats, in form of swans, will delight kids and adults. No swimming or fishing are allowed in the lake. You can walk or jog in its margins, full of trees, shaded areas and flowers, many, many flowers. When the hydrangeas bloom, the lake becomes a real post card. It is not far from downtown and adults can easily reach it by walking, a nice walk and a good exercise (principally after all you might have eaten while in Gramado: fondues, chocolates and barbecue!). Get your most comfortable tennis shoes and enjoy Lago Negro! One last hint: be prepared to the prices practiced around Lago Negro! In Gramado, inexpensive is a word that doesn't exist! Enjoy it, anyway!

Visited August 2013
Less ▲
Helpful?

Como podemos ver nessa avaliação do Lago negro, o autor descreve várias coisas que podem ser vistas e feitas lá. Pessoas que tem interesse em conhecer esse lugar, podem ler o comentário dele e, com base no que foi dito, decidir se vale a pena a visita.

Sendo assim, os alunos poderiam descrever um lugar no próprio *site*, incluindo as informações solicitadas na tarefa (o que tem para se ver, o que se pode fazer lá e opiniões). Além de fazer mais sentido para o aluno escrever um comentário no *site* do que escrever um

artigo para um jornal que não se conhece, a tarefa apresentaria o interlocutor de forma mais precisa. O propósito também se apresenta de forma mais clara por meio dessa adaptação. Nessa tarefa, portanto, o aluno estaria utilizando a língua para fazer ações no mundo (Clark, 2000). Ao realizar essa tarefa, o aluno estará mobilizando recursos linguísticos para escrever seu comentário no site.

5.2.3 Tarefa VI – Da produção de um anúncio genérico para um post na página *Buy nothing project* do *facebook*

A tarefa a seguir pertence à quarta unidade do material, em que o tópico compras é abordado. Nessa unidade, os alunos aprendem os recursos expressivos utilizados para pedir e oferecer ajuda em uma loja, fazer comparações, expressar preferências e falar sobre preços e métodos de pagamento. Como produção escrita, é solicitado que os alunos escrevam um anúncio. Segue abaixo um quadro de imagem da tarefa.

Figura 15 - Tarefa de produção textual da unidade 4

The screenshot shows a digital task interface with the following content:

Courses > YEP 1B > SHOP WISE > WRITING

HINT

YOU AND A GROUP OF CLASSMATES DECIDED TO TAKE ACTION AND ENCOURAGE PEOPLE TO BUY NOTHING FOR AT LEAST 24 HOURS. AFTER DISCUSSING SOME IDEAS, WRITE AN AD TO INVITE PEOPLE TO PARTICIPATE IN THE NEXT *BUY NOTHING DAY*.

MENTION:

- WHEN THE NEXT *BUY NOTHING DAY* IS;
- WHY THEY SHOULD PARTICIPATE;
- HOW THEY CAN DO IT.

IF YOU WANT TO GET IDEAS OF PLANS OR ACTIONS FOR A *BUY NOTHING DAY*, YOU CAN VISIT THE SITE [HTTP://WWW.BUYNOTHINGDAY.CO.UK/INDEX.HTML](http://www.buynothingday.co.uk/index.html).

REMEMBER TO GIVE YOUR AD A CATCHY TITLE!

Need help? Call the Online Teacher.

A large empty rectangular box is provided for writing the advertisement.

SUBMIT

<< Back 1

Nessa tarefa, o enunciado afirma que o aluno e mais um grupo de colegas decidiram encorajar pessoas a não comprarem nada nas últimas 24 horas. Depois de discutirem algumas

ideias, os alunos deveriam escrever um anúncio para convidar pessoas a participarem do próximo “*buy nothing day*”. Informações importantes que devem aparecer no anúncio são mencionadas no enunciado. O *website* do evento também está presente na tarefa, caso os alunos queiram ler mais sobre ele.

Apesar de ter um propósito definido, a tarefa não apresenta o interlocutor de maneira precisa, uma vez que não expressa onde o anúncio seria veiculado (e, por consequência, quem são as pessoas que acessam tal meio?). Ao produzirmos um texto, adaptamos nossa linguagem de acordo com quem será o interlocutor. Os recursos linguísticos que mobilizamos para falar com amigos por mensagens de texto são, na maioria das vezes, diferentes daqueles que utilizamos para conversar com nossos chefes por *e-mail*. Assim, conhecer o interlocutor é fundamental para produção de um texto, seja ele oral ou escrito.

O mesmo serve para essa tarefa. Que tipo de anúncio os alunos deveriam produzir? Um anúncio para adolescentes veiculado no *Facebook*, por exemplo, é diferente de um anúncio para adultos veiculado na revista *Time*, pois se tratam de públicos diferentes. É importante, então, que o enunciado da tarefa expresse onde o anúncio será publicado e quem será o público que o lerá.

Desta forma, como adaptação, sugiro que a tarefa convide os alunos a escreverem um *post* na página *Buy nothing project*² do *Facebook*. A página conta com mais de 35 mil curtidas e é destinada a pessoas que compactuam com o anticonsumismo, propondo que elas troquem, doem e até mesmo dividam produtos, sem comprar nada. Muitas pessoas participam desse projeto e compartilham suas histórias na linha do tempo da página. Segue abaixo um quadro de imagem da página.

² <https://www.facebook.com/BuyNothingBainbridge/> Acessado em 26 de julho de 2016.

Figura 16- Página "Buy nothing project" no Facebook

The image shows a screenshot of the Facebook page for 'Buy Nothing Project'. The page features a cover photo of a basket filled with various items, including shoes, a bottle, and produce. The page layout includes a left sidebar with navigation options like 'Sobre', 'Fotos', 'Curtidas', 'Vídeos', and 'Publicações'. The main content area displays the page's name, handle (@BuyNothingBainbridge), and a 'Sobre Buy Nothing Project' section. This section contains 'Informações da Página' (Page Information) with a short description and a long description. The short description reads: 'Buy Nothing. Give Freely. Share the Bounty.' The long description explains the project's goal: 'Buy Nothing: Give Freely. Share the bounty. Post anything you'd like to give away, lend, or share among neighbors. Ask for anything you'd like to receive for free or borrow. Keep it legal. Keep it civil. No buying or selling, no trades or bartering, we're a gift economy.' It also includes an invitation: 'We'd love to have you join us! We have a number of groups around the world; if you don't have one in your town, we'll help you start one; just ask us how - It's free and easy.'

A partir da apresentação da página e de seus possíveis interlocutores, os alunos poderiam escrever sobre a prática do *Buy nothing day* na perspectiva dos brasileiros, explicando como isso ocorre no Brasil (e se ocorre), incluindo suas opiniões acerca desta prática e relatando suas experiências. Assim, a tarefa estaria apresentando o interlocutor de maneira clara, possibilitando aos alunos um contato com um público que se interessa, de fato, pelo assunto abordado. Seus *posts* poderiam render boas discussões, uma vez que eles estariam compartilhando suas opiniões com milhares de pessoas. Ainda, a escrita dos posts possibilitaria aos alunos a reflexão e escrita sobre a realidade brasileira para pessoas que não necessariamente são conhecedoras dela, colocando-se no local de alguém externo.

Por meio desta adaptação, eles estariam mobilizando recursos linguísticos para escreverem seus *posts*, interagindo com pessoas por meio da escrita na língua adicional.

Neste capítulo, foram apresentadas as tarefas de produção escrita do nível YEP1B, seguidas de análises e, quando necessário, adaptações. Com base no que foi apresentado, as tarefas, em geral, se alinham a visão de uso da língua como prática social, convidando o aluno a desempenhar ações por meio da linguagem, com diferentes propósitos e interlocutores.

Feita a análise das tarefas, passo, a seguir, para o último capítulo desta pesquisa, em que apresento as considerações finais.

7 TAREFA COMO CONVITE PARA DESEMPENHAR AÇÕES NO MUNDO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS ANÁLISES DAS TAREFAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO MATERIAL YEP 1B

A partir do que foi apresentado nesta pesquisa, entendo que o ensino comunicativo de línguas deva possibilitar que o aluno use a língua adicional para interagir, desenvolvendo seu letramento em diferentes contextos sociais e desempenhando ações no mundo. Para que isso seja possível, as tarefas pedagógicas de produção escrita devem apresentar textos de diferentes gêneros discursivos, capacitando o aluno a escrever em variadas situações, de forma contextualizada, e com determinados propósitos e interlocutores.

Sendo assim, este trabalho teve como objetivo analisar de que modo as tarefas de produção escrita do material YEP 1B se relacionavam com a metodologia comunicativa proposta pela escola. Foi, então, realizada uma análise das tarefas de produção escrita das seis unidades didáticas do material, buscando identificar se elas estabeleciam um propósito claro de uso da linguagem, apresentando de forma precisa a posição enunciativa do autor, bem como o interlocutor projetado.

A partir da análise realizada, pude concluir que, dentre as seis tarefas do material, três se alinham de forma satisfatória a visão de língua como prática social, visto que apresentam propósitos claros de uso da língua, fazendo o aluno assumir diferentes papéis para interagir com diferentes interlocutores. As outras três, pelo fato de não expressarem seus propósitos e/ou interlocutores de maneira apropriada, precisam ser adaptadas. Desta forma, sugeri algumas possíveis adaptações que podem fazer com que as tarefas correspondam, de forma mais adequada, à visão de língua como ação social.

Algumas tarefas apresentavam propostas de produção escrita apenas como pretexto para verificar se o aluno conseguiria utilizar as estruturas linguísticas aprendidas em aula. Assim, pode-se dizer que elas aderem a visão de língua discutida nessa pesquisa de forma parcial. Já as outras aderem completamente e de modo forte a essa visão, proporcionando ao aluno momentos em que ele utilize a língua de forma contextualizada e preparando-o para situações futuras de uso real da língua adicional.

Creio que esta pesquisa possa exercer um importante papel na rede de escolas em que trabalho, visto que analisa as tarefas presentes em um dos materiais que ela oferece, propondo possíveis adaptações quando necessário. As reflexões feitas acerca das tarefas podem ser apresentadas em seminários da rede e em oficinas na própria escola, de modo a colaborar para

a formação de professores, para o aprimoramento delas em sala de aula e na publicação de materiais didáticos futuros.

O livro didático tem grande importância na formação de professores nesse contexto, visto que apresenta tarefas pedagógicas correspondentes a filosofia de ensino da rede, de certo modo ensinando os professores a ensinarem por meio delas. Assim, creio que a partir das reflexões e adaptações feitas nessa pesquisa, os professores podem aprender uma nova forma de olhar para as tarefas de produção escrita, entendendo melhor seus propósitos comunicativos. Além disso, caso as adaptações sugeridas aqui sejam implementadas nas tarefas da *House of English*, a pesquisa contribuirá no sentido de oferecer modelos consistentes de tarefa de produção escrita de acordo com o ensino comunicativo.

Como professora, busco, por meio dos resultados obtidos nessa pesquisa, contribuir com melhorias no ensino da língua inglesa do curso de que faço parte, como um todo. Acredito que as análises e as propostas de adaptação, podem ser de grande valia a professores que atuam nesse contexto, visto que podem ser incorporadas aos seus trabalhos em sala de aula. De modo mais específico, a apresentação e mobilização dos índices presentes nos gêneros discursivos auxilia por prover um modo de se analisar tarefas pedagógicas antes de trabalhá-las em sala de aula, para que sejam feitas adaptações necessárias, adequando-as à proposta metodológica da escola. Esses índices, por serem fortemente relacionados ao ensino comunicativo, também são aplicáveis no ensino de outras habilidades, podendo servir como base ao professor toda vez que ele planejar tarefas de produção e compreensão oral, bem como de leitura.

A partir da visão de língua discutida nessa pesquisa e da análise de tarefas apresentada, seria interessante verificar de que modo as produções escritas dos alunos são avaliadas pelos professores nesse contexto. Se as tarefas de produção escrita propõem um uso contextualizado da língua, os parâmetros de avaliação devem ser coerentes a essa perspectiva, avaliando o aluno no uso situado de recursos expressivos que configurem sua interlocução de maneira adequada. Então, uma análise da grade de avaliação poderia ser realizada, buscando entender de que forma esses textos são avaliados.

Como já foi dito anteriormente, as tarefas de produção escrita do material, em geral, se relacionam a proposta comunicativa da escola. Algumas aderem à visão de língua como ação social de maneira parcial, precisando de adaptações, enquanto outras já aderem completamente a essa visão. A partir das reflexões feitas nessa pesquisa, espero contribuir para o ensino de produção escrita, de modo que professores possam trabalhá-la não só como

uma prática de uso da língua adicional, mas como uma forma de interação entre indivíduos que utilizam a linguagem escrita para desempenhar ações no mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTI, Graziela H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. Dissertação de mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras**. Brasília, Nov. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2015>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BULLA, Gabriela; LEMOS, Fernanda; SCHLATTER, Margarete. **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, ano 11, n. 1, jan./jun. 2012.

CLARK, Herbert H. **O uso da linguagem**. In: Cadernos de Tradução, Porto Alegre, n.9, p.49-71, 2000.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de português formam professores? In: **Simpósio do congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002. P. 82-88. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em: 9 de jul. 2016.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. Harlow: Pearson Education, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061/2030>>. Acesso em: 31 de Mai. 2016.

LAMBERTS, Denise V. D. H. **O livro didático de língua inglesa em uso: Análise de pesquisas e observações de aula no programa idiomas sem fronteiras-inglês**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

LEFFA, Wilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, P. (orgs.) **Tópicos de linguística aplicada: Ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1998. p. 211 – 231.

PEREIRA, Cláudia F. **As várias faces do livro didático de língua estrangeira.** In: SARMENTO, Simone; MÜLLER, Vera. (Orgs.). O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões. 1ª ed. Porto alegre: APIRS, 2004. p. 195-209.

RICHARDS, Jack C. **The role of textbooks in a language program.** Apr. 2002. Disponível em: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>. Acesso em: 01 de jun. 2016.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de Avaliação de proficiência em português como Língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** Tese de doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

SCRIVENER, Jim. **Learning Teaching:** a guide for English Language teachers. Oxford: Macmillan, 2005.

TENUTA, Adriana Maria; OLIVEIRA, Anna Larissa A. M. **Livros Didáticos e Ensino de Línguas Estrangeiras: a produção escrita no PNLD 2011.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 315-336, jul./dez. 2011.

UR, Penny. **A Course in Language Teaching:** practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.