



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA**

**GILMARA PEREIRA CAETANO**

**LETRAMENTO E ESCRITA: ANÁLISE DE ATIVIDADES  
NO LIVRO DE INGLÊS *WAY TO GO!***

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2018**

**GILMARA PEREIRA CAETANO**

**LETRAMENTO E ESCRITA: ANÁLISE DE ATIVIDADES  
NO LIVRO DE INGLÊS *WAY TO GO!***

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.**

**Orientadora: Professora Mestra. Vivian Monteiro Silva.**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2018**

C1281

Caetano, Gilmara Pereira.

Letramento e escrita: análise de atividades no livro didático de inglês *way to go!* / Gilmara Pereira Caetano. – Campina Grande, 2018.  
59 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras -Lingua Inglesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Profa. Ma. Vivian Monteiro Silva".

Referências.

I. OCEM. 2. Escrita. 3. Livro Didático. 4. Novos Letramentos. I. Monteiro, Vivian. II. Título.

CDU 373.5.016(043)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO BIBLIOTECÁRIA ITAPUANA SOARES DIAS CRB = 15/93

**Gilmara Pereira Caetano**

**LETRAMENTO E ESCRITA: ANÁLISE DE ATIVIDADES NO  
LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS *WAY TO GO!***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Letras – Língua Inglesa, da  
Universidade Federal de Campina Grande,  
como requisito parcial à conclusão do curso.

Apresentada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2018.

Banca Examinadora

---

Prof. Ms. Orientadora Vivian Monteiro (UFCG)

---

Prof. Ms. Normando Brito de Almeida (UFCG)

---

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa (UFCG)

**CAMPINA GRANDE - PB  
2018**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus, por ter me concedido mais essa vitória em minha vida.

Aos meus amores, minha mãe Maria Inês e meu irmão João David, por terem sido o alicerce para que essa etapa fosse concluída; por serem compreensíveis nos momentos em que estive ausente.

Ao meu namorado Jailton Garcia, por ser uma pessoa de luz; por ter sempre me apoiado e incentivado; por ser um companheiro maravilhoso com quem posso compartilhar as vitórias e os impasses da minha vida.

A meu amigo César August, por ter me encorajado e me ajudado durante todo o processo seletivo da UFCG; e por ser um ótimo amigo com quem eu posso sempre contar.

As minhas *Backstreet Girls*, Jéssica Dantas, Yaponira Silva, Juli Karine, Kislana Rodrigues e Shenna Derek, por todas as conversas, risadas, desabafos, momentos de alegria e de desespero. Obrigada por terem feito a caminhada ser mais fácil.

A Leane, Renata e Haroldo por serem pessoas iluminadas e por me estenderem a mão quando mais precisei.

A família PET- Letras, por ter me acolhido e proporcionado muitos momentos de aprendizado, fazendo com o que eu crescesse não somente como profissional das Letras, mas, essencialmente, como humana.

A professora Josilene Pinheiro Mariz, por todos os momentos de aprendizagem e por todo o apoio na vida acadêmica e também fora dela.

A minha orientadora Vivian Monteiro, por todo o apoio, paciência e compreensão durante o processo de escrita deste trabalho.

Ao professor Normando Brito, por ser sempre esse professor paciente e dedicado, e por ter aceitado fazer parte da banca e contribuir com o meu trabalho.

Ao professor Marco Antônio, por todo acompanhamento e orientação durante os estágios; por ter me apresentado as teorias sobre o letramento; e por ter se prontificado a contribuir para o meu trabalho.

Aos professores da UAL, por terem sido espelhos que refletem a professora que almejo ser. Agradeço especialmente a Vivian, Sinara, Marco Antônio, Danielle, Normando, Neide e Josilene por me apresentarem teorias incríveis da linguagem, contribuindo para a minha formação como profissional de Letras.

A todos que fizeram parte dessa caminhada.

## RESUMO

**Resumo:** Diante das mudanças no cenário globalizante no qual vivemos, as formas de nos comunicarmos e compartilharmos informação sofreram modificações que não podem passar despercebidas no âmbito educacional. No contexto de ensino regular, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) constituem um documento oficial destinado a fornecer parâmetros para guiarem os professores nas suas práticas pedagógicas. Considerando o ensino de línguas estrangeiras, as habilidades sugeridas pelas OCEM a serem trabalhadas no ensino médio são a compreensão e a produção escrita e oral, todas pautadas pelas novas teorias sobre o letramento. No âmbito de nossa pesquisa, nos voltaremos para a investigação de atividades de produção escrita, pois consideramos que, apesar de os documentos oficiais atribuírem a esta habilidade a mesma importância que conferem à oralidade, ela acaba sendo menos privilegiada nas aulas de Língua Inglesa (LI) no contexto do ensino público. Dessa maneira, por reconhecermos a importância da escrita na aprendizagem de LI, propusemos como objetivo deste estudo verificar em que medida as propostas de produção escrita para quatro unidades do livro *Way to Go! 3*, estão em consonância com os as teorias dos Novos Letramentos preconizados pelas OCEM. Para tanto, nos fundamentamos em Kern (2000), Dourado (2000), Soares (2003), Souza (2011), Duboc (2016), entre outros que constituem nosso aporte teórico. A metodologia dessa pesquisa é de cunho qualitativo, pois os dados são verificados de forma interpretativa, e também documental, pois o corpus de análise é em si um documento. Os resultados encontrados mostram que dentre as quatro unidades analisadas, duas apresentam práticas baseadas nos novos letramentos.

**Palavras-chave:** Escrita; Livro Didático; OCEM; Novos Letramentos.

## ABSTRACT

**Abstract:** Considering all the changes the world has been facing in the current globalized scenario, the way we communicate and share information have also modified, and such fact cannot be neglected in the educational context. OCEM (in English: Curriculum Guidelines for High School) is an official document directed to provide parameters to the teachers in their pedagogical practices. Regarding the foreign language teaching, the skills of reading, writing, listening and oral communication should be developed through the new perspectives of literacy in High School. In this research, we aim at analyzing activities that focus on writing skill, taking into consideration that, even though the official documents consider the development of writing skills as relevant as the development of oral skills, the writing process is still less emphasized in the English classes of the public school context. Thus, recognizing the importance of this skill for English learning, the main objective of this study is to analyze the activities of the writing production section of four units in the textbook *Way to Go! 3* in order to verify in what extent they dialogue with the proposals of new literacies recommended by OCEM. To do so, we are theoretically based on the assumptions of Kern (2000), Dourado (2000), Soares (2003), Souza (2011), Duboc (2016), among others. This is a qualitative study, since data is interpreted, and it can also be qualified as documentary, because the aforementioned textbook is a document. The results reveal that, among the four writing activities, two of them correspond to the assumptions of the new literacies.

**Keywords:** Writing; Textbook; OCEM; New Literacies.



## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Orientação para a escrita do cartum (unidade 1)

**Figura 2:** Proposta de atividade escrita para o cartum (unidade 1)

**Figura 3:** Orientação para a escrita da história pessoal (unidade 4)

**Figura 4:** Proposta de atividade escrita para a história pessoal (unidade 4)

**Figura 5:** Orientação para a escrita da ficha informativa (unidade 5)

**Figura 6:** Proposta de atividade escrita da ficha informativa (unidade 5)

**Figura 7:** Orientação para a escrita do anúncio publicitário (unidade 7)

**Figura 8:** Proposta de atividade escrita do anúncio publicitário (unidade 7)

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Prática situada

**Tabela 2:** Instrução explícita

**Tabela 3:** Enquadramento crítico

**Tabela 4:** Prática transformada

**Tabela 5:** Sugestão de planejamento para o desenvolvimento da escrita

**Tabela 6:** Seções do livro *Way to Go! 3*

**Tabela 7:** Descrição das temáticas e gêneros abordados no LD

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>   | <b>12</b> |
| <b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>  | <b>15</b> |
| <b>2.1 Letramento.....</b>  | <b>15</b> |
| <b>2.2 Escrita.....</b>   | <b>18</b> |
| <b>2.2.1 Concepções de escrita: Produto, processo e sociocognitivismo.....</b>                  | <b>18</b> |
| <b>2.2.2 Tipologia de atividades de escrita segundo a perspectiva do letramento.....</b>        | <b>21</b> |
| <b>2.2.3 Atividades de escrita: o livro didático de língua estrangeira em questão.....</b>      | <b>28</b> |
| <b>2.3 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira (OCEM-LE).....</b> | <b>30</b> |
| <b>3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>  | <b>32</b> |
| <b>3.2 Procedimentos de geração e análise de dados.....</b>                                     | <b>34</b> |
| <b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>   | <b>36</b> |
| <b>4.1 O manual do professor do livro didático e as OCEM- LE.....</b>                           | <b>36</b> |
| <b>4.2As tipologias de escrita de Kern e as práticas de letramento das OCEM.....</b>            | <b>38</b> |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>51</b> |
| <b>6. REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>54</b> |

**ANEXOS**

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade globalizada do século XXI requer novas formas de viver e de ver o mundo. As trocas de informações são dadas de forma simultânea, seja pela internet, pela televisão, ou até mesmo por um *billboard* exposto nas ruas. Ao considerar essas mudanças sociais, o ensino de língua estrangeira (LE) não poderia se restringir apenas à decodificação de códigos linguísticos, mas sim considerar esses aspectos a fim de possibilitar uma aprendizagem mais significativa para o aluno. Nesse âmbito, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) são documentos oficiais brasileiros criados para orientar as três séries do ensino médio no contexto do ensino básico, tendo por finalidade a articulação entre o código linguístico e as questões sociais, culturais, políticas e ideológicas.

Para alcançar esse fim, as habilidades sugeridas por esses documentos a serem trabalhadas na escola são: a comunicação oral, a leitura e a prática de escrita. Todas essas habilidades devem ser pautadas segundo as novas teorias do letramento, entendidas nesses documentos como “visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais” (BRASIL, 2006, p. 109).

Segundo esses documentos, todas as quatro habilidades devem contempladas na aula de Língua Estrangeira (LE) e, por consequência, na aula de Língua Inglesa (LI). No entanto, na prática, o que pode ser observado é que comumente privilegia-se a habilidade de leitura, entre outras razões, por ser a habilidade cobrada nos exames de ingresso no Ensino Superior, e nos exames de proficiência da Pós-Graduação. A escrita, apesar de sua relevância, acaba sendo menos contemplada nas aulas de LE por inúmeros fatores, dentre eles, a não cobrança nos referidos exames, e a falta de materiais didáticos adequados que abordem a escrita como um processo e não um produto, tal como iremos discutir na fundamentação teórica desta investigação. Tal lacuna nos incita a pesquisar o que tem sido feito em termos de produção de materiais didáticos para contemplar a escrita segundo uma visão mais contemporânea de letramento, conscientes de que ela em geral possibilita o acesso do sujeito a formas mais elaboradas de comunicação entre os indivíduos.

No que tange às produções escritas sugeridas pelas OCEM, percebe-se uma predominância daquelas que se utilizam de uma linguagem mais informal, como por exemplo, as mensagens de texto, as trocas de informações pessoais, os relatos pessoais etc. Sendo assim, os textos a serem produzidos pelos estudantes, nesse caso, não irão se assemelhar a

uma escrita mais clássica e formal, como a exemplo de textos jornalísticos, argumentativos ou acadêmicos (BRASIL, 2006). A visão de escrita nesses documentos é como processo, uma vez que as orientações sugerem uma prática integrada com as atividades de leitura. Segundo essa perspectiva, a leitura serviria de estímulo para as atividades de escrita, que não seria uma habilidade a ser trabalhada de forma fragmentada, unicamente relacionada ao exercício de itens gramaticais da língua, mas que preconiza um ensino que possibilita relacionar o linguístico com as práticas sociais, possibilitando que o aluno perceba a posição que ele ocupa na sociedade (BRASIL, 2006).

Ao nos debruçarmos sobre esses documentos, verificamos que eles apresentam as concepções de linguagem e de cidadania que devem orientar a prática de ensino da escola regular brasileira, porém não fornecem uma tipologia que possibilite ao pesquisador analisar atividades de escrita, por exemplo, as que estão presentes em um livro didático, mais detalhadamente. Kern (2000) preenche essa lacuna uma vez que, por um lado, preconiza o letramento crítico<sup>1</sup>; e, por outro, fornece uma tipologia de análise de questões de escrita à luz dessa teoria. Sendo assim, a teoria proposta pelo autor viabiliza a análise de materiais didáticos de uma maneira mais sistematizada porque propõe uma categorização de atividades de escrita segundo o viés do letramento crítico.

O livro didático é um dos materiais mais viáveis utilizados por muitos professores nas escolas da rede pública de ensino (DIAS, 2009). Na maioria dos casos, ele acaba sendo o único material a ser adotado por esses professores nas suas práticas de ensino de língua inglesa, e pode servir até mesmo como “suporte teórico” (RAMOS, 2009, p. 174). Um dos motivos é que os livros didáticos apresentam os conteúdos de forma sequenciada, otimizando, assim, o tempo desses professores, que, muitas vezes, possuem cargas horárias excessivas de trabalho, o que dificulta o planejamento dos conteúdos a serem abordados em todas as turmas individualmente. Tendo isso em vista, consideramos ser importante uma devida análise de como os livros didáticos apresentam as suas atividades de escrita, uma vez que elas irão influenciar a prática do professor.

Tendo em vista essas considerações, e, ao refletir acerca do ensino da habilidade escrita em língua inglesa no contexto das escolas públicas, tendo como suporte o livro didático, esse estudo tem como objetivo geral *verificar em que medida as propostas de produção escrita para quatro unidades do livro Way to Go! 3, estão em consonância com os*

---

<sup>1</sup> Kern (2000) não usa termo letramento crítico em sua teoria, chama-o apenas de letramento, mas, considerando todos os seus pressupostos, verificamos que a sua concepção de letramento corresponde ao que chamamos no Brasil de letramento crítico.

*as teorias dos Novos Letramentos preconizados pelas OCEM. Optamos pelo terceiro livro da coleção, por considerarmos que, por ser destinado à última série do Ensino Médio da escola básica, os alunos talvez tenham um maior conhecimento linguístico da língua inglesa. Para que isso seja possível, os objetivos específicos consistem em: 1) *identificar quais as concepções de escrita estão presentes no manual do professor e de que maneira elas se coadunam as OCEM*; e 2) *analisar as atividades de escrita que o livro didático em tela apresenta à luz da tipologia proposta por Kern (2000) para verificar se elas de fato refletem a concepção de linguagem descrita no manual do professor e, conseqüentemente, com o que sugerem as OCEM-LE.**

Na primeira seção da nossa fundamentação teórica, trataremos sobre a concepção de letramento, trazendo considerações que julgamos importantes acerca da mudança do termo, e afirmando a sua relevância para a prática de ensino na sociedade atual. Lançamos mão de autores como Duboc (2016) e Soares (2003) para tratar sobre a redefinição do termo, Kern (2000) para a definição de letramento que fundamenta nossa pesquisa, e Souza (2011) e Jordão (2016) para tecermos algumas considerações sobre o letramento crítico.

Na segunda seção, intitulada Escrita, discorreremos sobre três concepções de escrita que permearam no campo de ensino de língua: produto, processo e sociocognitivismo. Nesta direção, traremos autores como Dourado (2000), Oliveira (2015) e Kern (2000) para fundamentar as nossas reflexões acerca dessas concepções. Trataremos, também, sobre a tipologia de escrita baseada no letramento (KERN, 2000), a qual foi escolhida para fundamentar esse estudo. E, ainda nessa seção, traremos algumas considerações acerca da importância do livro didático no ambiente da sala de aula – Dias (2009), Vilaça (2009) e Ramos (2009) – e de sua importância como material para o desenvolvimento das atividades de escrita – Dell’Isola (2009).

Na terceira seção, destinada às Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira (OCEM-LE), discorreremos sobre as especificidades desse documento que norteia o ensino médio reafirmando as noções dos letramentos atuais, especificamente para o ensino da habilidade de escrita (BRASIL, 2006).

Na Metodologia, discorreremos sobre a natureza e tipologia da pesquisa segundo Marconi e Lakatos (2011), Silveira e Córdova (2009) e Gil (2002). Também detalharemos o *corpus* da pesquisa, especificando as atividades escolhidas para análise.

Nos Resultados e Discussões, analisaremos o manual do professor à luz das OCEM-LE, como também as atividades de escrita do livro do aluno de acordo com a tipologia de Kern (2000) e à luz desses documentos. Por fim, nas Considerações finais, faremos algumas

ponderações acerca das atividades analisadas e sobre as contribuições desta pesquisa para nossa formação docente enquanto professora em formação inicial do Curso de Letras - Inglês.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Letramento

Viver no modelo de sociedade atual significa ser bombardeado de informações por todos os lados: o rádio, a televisão, os dispositivos móveis e a internet são exemplos de tecnologias da comunicação moderna, as quais nos permitem acesso a informações de forma rápida e instantânea. Se observarmos, por exemplo, a mesma sociedade há uma década, podemos perceber essas mudanças e a forma que elas afetam a nossa forma de viver.

No âmbito do ensino das línguas não é diferente, há sempre variadas discussões em relação à concepção da linguagem adotada, materiais didáticos, métodos mais eficazes para o ensino da LE (Língua Estrangeira) etc., que estão em constante mudança (OLIVEIRA, 2014). Todas essas questões são sobremodo relevantes e partem da concepção de linguagem adotada seja pelo professor, pelo material didático ou pela instituição de ensino, por isso a tomamos como ponto de partida para nossa investigação. Percebemos o quanto é necessária uma compreensão de linguagem como prática social para podermos pensar numa aprendizagem de línguas de modo mais efetivo, e tal visão de linguagem, segundo nosso alinhamento teórico, está diretamente vinculada à concepção de letramento. Traçaremos, portanto, um breve percurso histórico do termo, para então explicitarmos a concepção de letramento que subjaz este trabalho.

O conceito de letramento advém da palavra *literacy*, da língua inglesa, que era comumente utilizado para designar práticas clássicas de leitura e escrita, sendo que, no contexto brasileiro, essa mesma definição era, *a priori*, conhecida por *alfabetização*. Segundo Duboc (2016), essa noção de alfabetismo predominou por várias décadas, acarretando em um ensino mecânico, que tinha como ponto de partida do micro (sílabas) para o macro (texto) (DUBOC, op.cit.).

O texto era concebido como uma colcha de retalhos formada por um conjunto de sentenças, não importando o contexto social no qual estava inserido. Em paralelo, o mesmo ocorria no âmbito do ensino das línguas estrangeiras. Os primeiros métodos, como a gramática tradução, o método áudio lingual e até mesmo o método natural tinham a sentença - seja ela escrita ou falada - como referencial (KERN, 2000).

Percebeu-se, então, que essa abordagem não estava sendo suficiente para suprir as necessidades de uma formação cidadã, uma vez que ao desconsiderar os aspectos socioculturais e os conhecimentos prévios advindos dos alunos, o ensino passaria a ser excludente (DUBOC, op.cit.). Foi então que, durante as décadas de 70 e 80, os estudiosos entraram em um processo de redefinição do conceito de *alfabetização*, fazendo com que termo *letramento* aparecesse pela primeira vez no contexto brasileiro (SOARES, 2003). O objetivo dessa redefinição estava pautado no ensino da leitura e da escrita de forma mais abrangente e que ultrapassasse a barreira do código linguístico, tido até então como unidade única de significação.

Na visão de Kern (op. cit.), o letramento possui três dimensões do conhecimento, sendo eles: o linguístico, o cognitivo e o sociocultural. Isso significa dizer que, no nível linguístico, ao ler um texto, um indivíduo identifica códigos, isto é, as palavras, as relações sintáticas, o nível de formalidade do gênero textual<sup>2</sup> etc., a fim de atribuir significados. Esses significados, considerando a dimensão cognitiva do letramento, estão à disposição de diferentes tipos de *schemata*<sup>3</sup> e ajudam o indivíduo a ativar diferentes tipos de conhecimentos referentes à sua vivência no mundo. Isso significa dizer que um texto e suas redes de significações estão além da sua forma escrita e podem ter diferentes significados dependendo de quem o lê. Na terceira dimensão, a sociocultural, os indivíduos -, sejam leitores ou escritores, - se posicionam de formas particulares no discurso, uma vez que, ao considerar a língua como uma prática social, temos em mente que ela faz parte de um conjunto de práticas culturais e ideológicas, e, assim sendo, um texto escrito não é neutro.

Baseado nessas três dimensões do letramento, Kern (op. cit.) afirma que:

O letramento é o uso de práticas sociais, históricas e culturalmente situadas através da criação e interpretação de significados em um texto, o que leva a um conhecimento implícito da relação entre as convenções textuais e os seus contextos de uso, e, em condições ideais para uma reflexão crítica acerca dessas ligações. Visto que o letramento é sensível, dinâmico (não estático), ele varia no âmbito dos discursos das comunidades e em volta das culturas. Estabelece uma multiplicidade de habilidades cognitivas, no conhecimento

---

<sup>2</sup> Nessa pesquisa utilizamos o termo gênero textual de acordo com o conceito de Marcuschi (2008) de que “Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (...) são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

<sup>3</sup> De acordo com a teoria dos *Schemas*, os indivíduos possuem armazenadas nas suas mentes certas instâncias representativas de conhecimento das coisas, eventos e situações abstratas.



da língua escrita e falada, dos gêneros e da cultura (KERN, 2000, p. 16) (tradução nossa).<sup>4</sup>

Dessa forma, ensinar letrando é considerar as diversas facetas do conhecimento, partindo de uma realidade existente, não excludente, é ter uma finalidade social e uma perspectiva crítica em relação à língua. Nesse sentido, os conhecimentos dos alunos são relevantes tanto para que o professor tenha um ponto de partida nas suas aulas tanto quanto para o aluno que se beneficia de algo que já é parte do seu cotidiano para uma aprendizagem efetiva.

Com os novos estudos pautados nessa abordagem, o conceito se expande: letramentos, multimodalidade, multiletramentos, letramento crítico etc. De acordo com Duboc (op. cit), essa expansão de terminologias deve-se ao advento das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), uma vez que acabam influenciando as formas de uso da linguagem.

Segundo Soares (2002) o conceito de letramentos (no plural) é utilizado para designar as práticas de leitura e de escrita que ultrapassam a cultura do papel para a cultura da tela. Nesse sentido, a autora afirma que:

Na cibercultura, o confronto entre tecnologias tipográficas e digitais de escrita e seus diferenciados efeitos sobre o estado ou condição de quem as utiliza, sugere que se pluralize a palavra *letramento* e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos* (SOARES, 2002, p. 155).

De acordo com Silvino (2012), “o termo multimodalidade surge pela necessidade de explicar os novos fenômenos que aparecem diante do aprendizado da leitura e da escrita” (SILVINO, 2012, p. 02). Dessa forma, um texto escrito na sociedade globalizada do século XXI não se restringe mais apenas a modalidade verbal, mas também inclui o não-verbal como forma de produzir significado.

O letramento crítico (LC), segundo Souza (2011), é a redefinição do processo da conscientização crítica do leitor. Nessa perspectiva, o autor citado afirma que “precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escritura” (op.cit, 2011, p. 293). Jordão (2016) complementa quando afirma que “o LC entende língua

---

<sup>4</sup> Kern's definition: Literacy is the use of socially-, historically-, and culturally-situated practices of creating and interpreting meaning through texts. It entails at least a tacit awareness of the relationships between textual conventions and their contexts of use and, ideally, the ability to reflect critically on those relationships. Because it is purpose-sensitive, literacy is dynamic—not static—and variable across and within discourse communities and cultures. It draws on a wide range of cognitive abilities, on knowledge of written and spoken language, on knowledge of genres, and on cultural knowledge.

como discurso, concebendo-a como uma prática social de construção de sentidos, sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos” (op. cit, 2016, p. 44). Dessa forma, ao ler/escrever um texto, o aluno constrói os seus próprios significados e assume a responsabilidade pela sua interpretação e posicionamento, fazendo com que haja uma reflexão crítica na relação entre leitor/escritor e o texto.

A pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) compreende essas novas formas de usos da linguagem diante da multiplicidade linguística, cultural e comunicativa.

Para compreender melhor a relação do letramento e escrita, que fazem parte do nosso foco de análise neste estudo, no próximo tópico discorreremos acerca das concepções de escrita que permearam durante muitas décadas e que antecederam a noção de letramento que conhecemos hoje.

## **2.2 Escrita**

### **2.2.1 Concepções de escrita: Produto, processo e sociocognitivismo**

Até o final da década de 60, os pesquisadores que se detinham à área dos estudos linguísticos dedicavam-se apenas à análise do produto final dos textos escritos, tendo por objetivo principal examinar a eficácia das abordagens pedagógicas concernentes à escrita.

Nessa perspectiva, Dourado (2000) afirma que, até o final da década de 60 “a ênfase da pedagogia da escrita estava no produto, discurso (palavras, sentenças e parágrafos), utilizações (sintaxe, ortografia e pontuação) e estilo (concisão, clareza e ênfase)” (DOURADO, op.cit., p. 11).<sup>5</sup> Sendo assim, era desconsiderada qualquer outra etapa que antecederesse o produto final do texto escrito, uma vez que, por ser considerado um modelo mais autônomo, o ensino baseado nessa perspectiva centralizava as questões mais formais da língua, sem necessariamente se preocupar com o efeito comunicativo em determinados contextos (KERN, 2000).

De certa forma, apesar dessa concepção ter uma visão mais simplista de língua, ela trouxe muitas contribuições para a construção interna do parágrafo uma vez que, para escrever um texto, é necessário saber como ele se organiza (OLIVEIRA, 2015).

---

<sup>5</sup> The emphasis of writing pedagogy was on the product, discourse (words, sentences and paragraphs), usage (syntax, spelling and punctuation) and style (economy, clarity, emphasis).

No entanto, essa perspectiva da escrita somente focada no produto não estava sendo suficiente para suprir as demandas do modelo de sociedade da época. Essa abordagem de escrita desconsiderava totalmente o processo cognitivo de geração de ideias, adequação da linguagem, reformulações, e uma segunda ou terceira redação do texto por parte do seu produtor.

Para que ocorresse uma mudança do paradigma centrado na escrita tradicional, alguns fatores foram decisivos, dentre eles, destacam-se a política de admissão de estudantes nos anos 60 nas universidades estadunidenses, resultando em uma grande população de alunos, a incapacidade dos mesmos em construir um discurso coerente, a ineficácia das práticas pedagógicas concernentes à escrita e as dificuldades dos próprios professores em lidar com a situação (DOURADO, op.cit., p.12). A partir de então, estudos que antes eram voltados para a escrita como produto, passaram a investigar a escrita como processo. Dourado (op.cit.) aponta ainda que Emig e Shaughnessy foram os primeiros que se propuseram a estudar essa mudança de paradigma, dando início a uma nova forma de conceber a escrita.

Para entender o processo de escrita, os estudiosos começaram a investigar a partir de uma perspectiva cognitiva. Emig (1971, apud DOURADO, 2000) se propôs a observar o que acontece na mente dos seus estudantes durante o processo de escrita e Shaughnessy (1976, op.cit.) analisou em torno de 4.000 redações dos seus alunos para encontrar as principais dificuldades enfrentadas por eles. Ao final, Shaughnessy percebeu que a escrita dos estudantes era daquela forma, não porque eles não sabiam escrever, “mas porque os erros faziam parte desse processo” (DOURADO, op.cit., p.14).

A partir de então, outros estudiosos passaram a integrar esse campo de pesquisa desenvolvendo modelos cognitivos de escrita, como o desenvolvido por Hayes e Flowers (1980), autores que se dedicaram a examinar a escrita de adultos; e Bereiter e Scardamalia (1987) que investigaram a escrita de crianças e adolescentes. Tais pesquisas foram de grande relevância para o que conhecemos hoje acerca da escrita no campo da linguística aplicada.

Para uma visão mais clara da concepção da escrita como processo, Oliveira (2015) afirma que “... a escrita começa antes de se pousar a caneta no papel ou os dedos no teclado: ela tem início no momento em que começamos a pensar no que vamos escrever (...) esse processo desembarca em um produto – o texto” (op.cit., p. 153). Sendo assim, a escrita como processo vislumbra várias etapas, partindo desde a geração de ideias até finalmente chegar às atividades de reescrita.

Além das concepções da escrita como produto e processo, alguns estudiosos realizaram pesquisas que demonstraram a interação entre o aspecto cognitivo e o contexto

social. Herrington (1988), por exemplo, realizou um estudo com textos literários com um público de sete estudantes universitários. No final, conclui que o contexto social teve influência sobre o processo cognitivo, pois interferiu na maneira que esses estudantes enxergaram o propósito da atividade escrita, na forma que eles observaram o texto literário e nas estratégias utilizadas por eles na leitura do texto literário (DOURADO, 2000).

Sendo assim, textos não surgem naturalmente do pensamento, mas são desenvolvidos a partir da interação entre escritor e leitor (KERN, 2000). Isso é, no ato da escrita de um texto, o aluno traz consigo informações que foram construídas socialmente nas trocas de experiências com outros indivíduos e a comunidade. E, por assim ser, a teoria sociocognitiva vem a afirmar que o processo de escrita difere de escritor para escritor, dependendo não somente do fator cognitivo, mas primordialmente de fatores contextuais (DOURADO, op.cit.).

No ensino de línguas estrangeiras é importante considerar a função que o fator social exerce na construção de sentidos do aprendiz, uma vez que:

“Quando nos comunicamos nós não construímos significado de uma maneira idiossincraticamente pessoal, mas dentro de parâmetros sociais determinados ou restritos. Essas restrições não são universais, mas são específicas nos discursos em determinadas comunidades. Para fazer parte dessas comunidades temos que conhecer suas convenções, e tais convenções são internalizadas através da observação dos fazeres e dizeres dos seus usuários e gradualmente nós nos apropriamos dessas maneiras de dizer e de fazer por nós mesmos. Se não tivermos um conhecimento relevante dessas convenções práticas para uma determinada situação, talvez nos sentiremos ou pereceremos comunicativamente ineptos, mesmo se tivermos um ótimo conhecimento da língua” (KERN, 2000, p. 182-183).<sup>6</sup>

A assertiva do autor reafirma o que vem sendo discutido ao longo do texto, que conhecer o sistema da língua-alvo é importante para formular uma sentença bem elaborada, mas não necessariamente suficiente para estabelecer um discurso no qual não se possui o conhecimento do evento comunicativo.

---

<sup>6</sup> When we communicate we don't construct meanings in a completely idiosyncratic 'personal' fashion but within socially-determined parameters or constraints. These constraints are not universal, but are specific to particular discourse communities. In order to belong to a particular discourse community, we have to know its conventions. We learn these conventions through apprenticeship, by observing what established members say and do and by gradually appropriating features of these sayings and doings for ourselves. If we do not have "Practical knowledge of these conventions relevant to a particular situation, we may seem or feel communicatively inept, even if we otherwise have an excellent knowledge of the language" (KERN, 2000, p. 182-183).

Essas concepções de escrita como processo, aqui descritas, estão subjacentes aos pressupostos das OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) e à tipologia proposta por Kern (2000), a ser discutida na próxima seção, a qual é referência para as atividades de escrita que têm como ponto de partida uma prática centrada no letramento.

### **2.2.2 Tipologia de atividades de escrita segundo a perspectiva do letramento**

O ensino da língua estrangeira tradicionalmente tem se pautado em um ensino da escrita como forma de praticar itens gramaticais ao invés de imergir seus aprendizes através de uma prática significativa (KERN, 2000). Tal abordagem não leva em consideração outras dimensões do conhecimento, tais como a cognitiva e o social. Nesse sentido, Kern (op.cit.), em seu livro *Literacy and Language Teaching*, ao tratar do ensino de escrita em uma língua estrangeira na perspectiva do letramento, se baseia na pedagogia dos multiletramentos proposta pelo *New London Group*<sup>7</sup>, e descreve quatro tipologias necessárias para um ensino pautado no uso contextualizado de língua, a saber: *situated practice* (prática situada)<sup>8</sup>, *overt instruction* (instrução explícita), *critical framing* (enquadramento crítico) e *transformed practice* (prática transformada). Assim, ele afirma que, para que haja o desenvolvimento dessa habilidade, é necessária uma visão que englobe as três dimensões do conhecimento – produto, processo e prática social – uma vez que elas se integram.

Vale salientar que apesar de cada tipologia ser descrita separadamente, uma atividade de escrita pode incorporar mais de uma delas na sua composição. Abaixo iremos discorrer sobre cada uma delas, segundo a visão do autor. Colocamos as tipologias em quadros para facilitar a visualização do leitor.

#### **Prática situada**

A prática situada diz respeito a uma escrita que possibilita a imersão do aprendiz por meio das atividades realizadas em sala de aula e que auxilia no desenvolvimento dessa habilidade linguística. Os exemplos apresentados pelo autor são *a escrita de carta*, *a escrita de diários*, *a escrita livre* e *a escrita criativa* (Cf. Quadro 1). O objetivo é oferecer uma

---

<sup>7</sup> Em 1994 um grupo de estudiosos, nomeados de *New London Group*, reuniu-se para discutir o futuro da pedagogia do letramento, frente aos avanços tecnológicos no cenário da época e as implicações que essas mudanças fariam no ensino da leitura e da escrita. Em 1996 o grupo publicou um artigo em forma de manifesto, e logo após, no ano de 2000, Copes e Kalantzis lançou o livro denominado “Pedagogia dos Multiletramentos”.

<sup>8</sup> A tradução dos termos (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada) adotada nessa pesquisa é a de Costa Silva (2016).

prática extensiva no desenvolvimento da habilidade comunicativa fazendo-se uso de informações pessoais, como por exemplo, ideias, pensamentos etc.

Quadro 1: Prática situada

|                         |                           |              |
|-------------------------|---------------------------|--------------|
| PRÁTICA SITUADA         | <i>Escrita de carta</i>   |              |
|                         | <i>Escrita de diários</i> | Intelectuais |
|                         |                           | Pessoais     |
|                         | <i>Escrita livre</i>      |              |
| <i>Escrita criativa</i> |                           |              |

Fonte: autora

Segundo Kern, a *carta* é uma excelente maneira de introduzir a escrita para os estudantes, uma vez que possibilita o uso de diversas formas comunicativas tais como: cumprimentos, esclarecimentos, explicações, pedido de desculpas, expressão de acordo e desacordo (op. cit., 2000).

Em relação ao *diário*, o autor o divide em duas categorias: o diário pessoal, que possibilita uma escrita sobre o dia-dia dos estudantes com informações mais pessoais; e o diário intelectual, no qual o aluno escreve livremente sobre suas impressões acerca de relatos concernentes a leituras, palestras, discussões em classe etc. Os diários são relevantes no processo de desenvolvimento da fluência na escrita em LI, pois, por serem gêneros textuais comumente utilizados tanto no âmbito mais pessoal (diário individual), quanto no âmbito mais acadêmico (diário intelectual), possibilita a expressividade do aluno na aprendizagem da LE.

A *escrita livre* é uma técnica de escrita que tem como propósito expressar os pensamentos do autor, mesmo que de forma repetida, pois, como aponta Peter Elbow (1973, apud KERN, op.cit), muitas vezes, alguns pensamentos ou palavras não são ditas devido à preocupação do aluno em relação à forma e ao estilo do texto, e, esse excesso de preocupação com a forma pode inibir a criatividade do aluno, deixando-o preso somente a estruturas bem organizadas.

Por fim, a *escrita criativa*, que, segundo o autor, “pode dar aos estudantes a chance de brincar com a língua” (op.cit, p. 194), visa adotar novas perspectivas e explorar diferentes

emoções no ato de escrever”<sup>9</sup>. Esse tipo de escrita propicia ao aluno a chance de criar textos literários, como contos, poemas etc.

Ao vislumbramos os tipos de escrita que, conforme Kern (op.cit.) fazem parte da *prática situada* – a carta, os diários, a escrita livre e a escrita criativa – podemos perceber que, como o próprio nome sugere, tal prática possibilita ao aluno um exercício que centraliza o uso comunicativo da língua e não da forma.

Através desse exercício de escrita, é possível que o aprendiz faça uso dos seus conhecimentos prévios como também de informações pessoais para o desenvolvimento da produção escrita referente aos gêneros textuais supracitados, fazendo com que a aprendizagem da língua estrangeira seja mais significativa. E, assim sendo, o aluno torna-se livre para emergir através da escrita, tornando-se autor do próprio texto de maneira mais espontânea.

### Instrução explícita

Levando em consideração os pressupostos de Kern (2000, p. 197), “o primeiro passo em uma atividade de escrita é descobrir o que dizer”. Sendo assim, as discussões em sala de aula e o *brainstorming* são práticas usualmente utilizadas para estimular que os alunos exponham seus conhecimentos prévios acerca de um tema. Outros exemplos de instrução explícita que seguem o *brainstorming* são o *mapeamento*, o *ensino dos gêneros textuais*, o *uso de modelos* e a *revisão e edição dos textos escritos* (Cf. Quadro 2).

Quadro 2 - Instrução explícita

|                                |                                   |   |
|--------------------------------|-----------------------------------|---|
| INSTRUÇÃO<br>EXPLÍCITA         | <i>Mapeamento</i>                 |   |
|                                | <i>Ensino de Gêneros Textuais</i> |   |
|                                | <i>Uso de modelos</i>             |   |
|                                | <i>Revisão e edição de textos</i> | <i>Estratégia de elaboração de parágrafos</i> |
|                                |                                   | <i>Marcadores de sentença e do discurso</i>   |
| <i>Combinação de sentenças</i> |                                   |   |

Fonte: autora

O *mapeamento* tem como objetivo ajudar os alunos a interligarem as ideias que, muitas vezes, acabam por ficar soltas depois de uma discussão em sala de aula. Nesse tipo de

<sup>9</sup> Brief creative writing tasks can give students the chance to play with the language, to adopt fresh perspectives, and to explore different emotions in writing. (op.cit, 2000, p. 194).

atividade, além do clássico *brainstorming*, os alunos são incitados a fazerem a conexão de ideias de forma linear e o professor pode ajudar nesse processo traçando as ideias no quadro.

No *ensino de gêneros textuais*, na perspectiva do letramento, o autor afirma que, primeiramente, é necessário que o aluno reconheça as características que esses gêneros textuais possuem e como eles são aceitos em determinados contextos comunicativos, para que então possam identificar como os mesmos se constituem na forma. Tomemos como exemplo o gênero textual entrevista de emprego sendo usado no livro didático para o ensino de LI. Nesse caso, o gênero textual seria apresentado primordialmente para conscientizar o aprendiz sobre a sua existência (HEMAIS, 2012), ressaltando as características sociais que o caracteriza, como, por exemplo, a relação que há entre o entrevistador e o entrevistado.

O *uso de modelos* dos gêneros textuais também é pertinente ao ensino da escrita para que o aluno tome consciência dos seus usos em determinada situação, considerando, assim, a maneira que o texto é aceito, ao invés de simplesmente praticar a estrutura do gênero textual. Kern (op, cit.) cita como exemplo a escrita do gênero textual carta de reconciliação:

Exemplos: *We regret to inform you that (...)*

*I'm sorry that (...)*

O primeiro exemplo poderia ser utilizado em uma situação mais formal em um pedido de desculpas, enquanto que o segundo exemplo poderia passar a mesma mensagem, mas de modo menos formal.

Na *revisão e edição*, o autor aponta três estratégias que podem ajudar a fazer com que o aluno fique consciente das suas escolhas linguísticas em um texto, são estas: *estratégias para a construção do parágrafo, marcadores de sentença e do discurso e combinação das sentenças*. Na primeira, algumas informações de estratégias para a organização interna do parágrafo podem ser apresentadas para ajudar o aluno a produzir o texto, como por exemplo, a ordem das informações mais importantes. Em relação aos *marcadores do discurso*, eles são importantes para serem ensinados numa perspectiva que faça o aluno perceber as implicações que a escolha de um determinado marcador pode refletir na leitura e na escrita de um texto. Em relação a isso, o autor fornece o seguinte exemplo:

*we'll have a picnic \_\_\_\_\_ the weather is nice.*

*\_\_\_\_\_ the nice weather, we can't have a picnic.*

*we can't have a picnic \_\_\_\_\_ the weather is nice.*



Como podemos notar, os exemplos tratam sobre um mesmo assunto, mas que, dependendo da ordem que os marcadores do discurso são empregados nas frases, o sentido pode ser diferente. Como por exemplo, os usos de *unless*, *until*, *even though* e *even if*, representam diferentes sentidos se forem colocados na última frase. (KERN, op.cit)

E, em relação a *combinação de sentenças*, esse tipo de atividade objetiva melhorar a complexidade sintática dos alunos, fazendo uso de pronomes relativos, conjunções etc. Segundo o autor, esse tipo de atividade é relevante para as atividades de reescrita, levando em consideração as redações que são escritas de forma fragmentada, sem a presença de conectivos.

Exemplo: *I am a student at Berkeley. I am majoring in chemistry.*

*I am a student at Berkeley where I am majoring in chemistry* (KERN, op. cit).

Ao refletir sobre todas essas considerações, verificamos que a instrução explícita é importante no ensino de línguas estrangeiras, nesse caso da escrita, pois considera essa habilidade como um processo, fazendo com o que o aluno organize suas ideias e reflita acerca da maneira que irá utilizá-las.

### **Enquadramento crítico**

Nesse tipo de atividade, o foco central está voltado para a relação entre formas linguísticas, contextos sociais e objetivo do texto escrito (Tabela 3).

Quadro 3 - Enquadramento crítico

|                       |  |
|-----------------------|--|
| ENQUADRAMENTO CRÍTICO | <i>Sensibilização da leitura</i>       |
|                       | <i>Mudança de parâmetros</i>           |
|                       | <i>Atividades em dupla ou em grupo</i> |

Fonte: autora

A *sensibilização da leitura* é um dos pontos discutidos pelo autor. Essa atividade consiste em fazer com que o aluno perceba as suas escolhas linguísticas na construção de um texto e os efeitos que essas escolhas refletem em um determinado contexto. Esse tipo de atividade, por exemplo, pode consistir no professor fazer pequenos comentários acerca de frases produzidas pelos alunos com o intuito de fazer com que eles percebam suas escolhas linguísticas (KERN, 2000).

A *mudança de parâmetros* contextuais consiste em atividades que objetivam mostrar para o aluno como a língua pode variar de acordo com um determinado contexto, função social, diferentes atitudes e diferentes intenções comunicativas no discurso (op. cit., p. 205). Esse tipo de atividade é relevante para a prática em sala de aula, pois faz com que o aprendiz perceba a importância da reflexão crítica no ato da escrita em relação ao contexto receptivo. Para essa tipologia o autor cita o exemplo do gênero textual bilhete sendo escrito de um vizinho para outro, advogando que está ocorrendo um vazamento de água, que, conseqüentemente está atingindo o seu apartamento. Nesse caso, dependendo das relações sociais entre ambos, o texto escrito pode ser completamente diferente. Ex: vizinhos que nunca se viram na vida e vizinhos que já se conhecem há algum tempo.

Nas *atividades em dupla ou em grupo*, as quais são muito comuns em aulas de língua estrangeira, os alunos compartilham suas produções com os seus colegas e participam da construção e reconstrução dos seus textos, uma vez que aprendem em conjunto como melhorar a escrita dos seus textos. Dessa maneira, a escrita colaborativa é importante à medida que os alunos podem discutir os seus textos com seus pares na sala de aula, antes mesmo de mostrar para o professor ou expô-lo de forma aberta na sala de aula.

### **Prática transformada**

O último modelo das tipologias apresentadas por Kern, diz respeito a prática transformada, a qual tem por objetivo modificar e de recriar textos para o uso em novos parâmetros contextuais através de produções escritas já existentes (Tabela 4).

Quadro 4 – Prática transformada

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| <b>PRÁTICA TRANSFORMADA</b> | <i>A sintaxe experimental e reformulação</i>     |
|                             | <i>A reconfiguração de histórias</i>             |
|                             | <i>A reformulação estilística</i>                |
|                             | <i>A reformulação do gênero textual</i>          |
|                             | <i>Criação de uma continuação para histórias</i> |
|                             | <i>Prática oral</i>                              |

Fonte: autora

*A sintaxe experimental e a reformulação* possibilitam a prática da flexibilidade comunicativa dos aprendizes, uma vez que, no ato de reformular textos, o estudante utiliza diferentes construções sintáticas. Sendo assim, esse tipo de atividade, na visão do autor, se torna relevante, pois no ato de reformular e “experimental” diferentes formas de parafrasear

um determinado texto, os sentidos, mesmo que sutilmente também podem ser alterados. Dessa forma, o objetivo é identificar de que maneira esse sentido foi mudado e quais efeitos possivelmente poderá causar no leitor.

Na *reconfiguração de histórias*, Kramersch (1985, apud KERN, 2000) recomenda que os aprendizes escrevam diferentes formas através de diferentes perspectivas para um desfecho de um texto. Por exemplo, recontar uma história através da perspectiva de outro narrador. Um exemplo bastante comum na atualidade são as chamadas *Fanfics* (*Fan fiction*, do inglês), um gênero textual escrito por fãs de gêneros midiáticos (filmes, quadrinhos, séries, videogames etc.), e que se caracteriza pela reconfiguração no enredo e dos personagens da trama. O leitor pode, por exemplo, mudar o final da história, ou caracterizar alguma personagem da história de outra forma.

Na *reformulação estilística* o autor tem sua atenção mais voltada para os níveis intermediário e avançado, e, nessa perspectiva, se considera os elementos mais estilísticos do texto. Esse tipo de atividade, segundo Cohen, (1990) apud Kern (2000), consiste em três passos: pré-reformulação, reformulação e pós-reformulação. No primeiro, o alunos escrevem o texto objetivando o *feedback* com as possíveis recomendações do professor para que possam reformular sua redação. Após os alunos reescreverem o texto, no segundo passo, um nativo da língua-alvo ou o próprio professor (caso seja falante nativo) também faz a reescrita, fazendo o texto soar mais nativo (KERN, op. cit).

Por fim, no terceiro passo, as duas versões são comparadas para serem discutidas e analisadas numa perspectiva que ambos possam identificar as escolhas linguísticas, as funções discursivas. Nessa perspectiva, o texto do nativo não é considerado superior ao do não-nativo, mas sim com que o aluno reflita sobre as suas escolhas linguísticas e os efeitos que as mesmas podem causar em contextos comunicativos (KERN, op.cit).

A *reformulação do gênero textual* é uma atividade que visa a reformulação do conteúdo, objetivo e audiência de um texto. Segundo o autor, o aluno lê um determinado texto, discute o conteúdo e objetivo do mesmo, identificando as características formais que sugere o público e a audiência e, logo em seguida, o modifica para recriar essas informações a partir de um novo gênero textual. Por exemplo, uma notícia sobre adolescentes viciados em drogas pode ser transformado em um anúncio publicitário advertindo para os perigos e as consequências do uso desses entorpecentes. Dessa forma, a reformulação do gênero textual proporciona práticas de letramento, uma vez que possibilita o aluno trabalhar com diferentes perspectivas e contextos receptivos.

Na *criação de uma continuação para histórias*, os alunos são divididos em grupos em sala de aula e cada um contribui na continuação de uma determinada narrativa a qual só leram as primeiras linhas. Esse é um processo que instiga a criatividade do aprendiz, e ao mesmo tempo a atividade colaborativa, pois os alunos são instigados a escreverem o texto em grupos. Segundo o autor, a fim de incluir a enquadramento crítico, o professor pode discutir esses textos em sala de aula para que os alunos possam conhecer as outras versões dadas ao texto pelos seus colegas.

Por fim, nessa última atividade de prática transformada, o autor sugere que a escrita seja utilizada para a *prática da habilidade oral* na sala de aula, a exemplo do relato e atividades de *role-play*. Esse tipo de atividade é importante para ser realizada em sala de aula, pois possibilita a integração de mais de uma habilidade da língua (nesse caso, a escrita e a oralidade).

Sendo assim, as atividades que se baseiam em uma prática transformada fazem com que o aluno se envolva mais com a escrita, uma vez que estimula o uso da língua inglesa em diferentes parâmetros contextuais tanto no nível estrutural (sintaxe experimental e a reformulação estilística), quanto ao nível pragmático (reconfiguração de histórias, reformulação do gênero textual e criação de uma continuação para histórias).

Após esse detalhamento da tipologia das atividades de escrita, que servirão de base para a análise do livro didático *Way to Go 3*, faremos agora algumas considerações acerca da concepção de Livro Didático (LD) e da relevância da análise do material didático para um professor de língua estrangeira.

### **2.2.3 Atividades de escrita: o livro didático de língua estrangeira em questão**

No contexto do ensino, Dias (2009) afirma que, apesar da presença de todos os recursos disponíveis da internet, LD continua sendo o material mais viável a ser utilizado em muitas das escolas da rede pública. Esse *status* que define o LD como “material didático por excelência” (VILAÇA, 2009, p. 5) pode ser atribuído aos diversos papéis que esse material didático desempenha, os quais Cunningsworth (apud Vilaça, 2009), elenca como sendo: recurso para a apresentação de materiais (falado e escrito); fonte de atividades para prática do aluno e interação comunicativa; fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc.; programa de ensino, recursos para uma aprendizagem auto direcionada ou trabalho de auto acesso e suporte para os professores menos experientes que ainda precisam adquirir confiança (op.cit. p. 7).

No entanto, apesar de todos esses papéis que o LD possui, para que haja um melhor desempenho da linguagem considerando os aspectos culturais e sociais, é necessária uma visão crítica avaliativa por parte do professor que irá utilizá-lo. Isso porque segundo Dias (op. cit. p.199), “o LD exerce uma grande influência no que se ensina e como se ensina” e que, de acordo com Ramos (2009, p. 173), “em muitos casos moldam ou ainda ‘engessam’ o que deve acontecer na sala de aula”. Nessa perspectiva, o LD pode levar o professor a fazer uso do material sem uma prévia avaliação da sua construção interna, isso é, sem atentar para a concepção de linguagem que o material adota, a estruturação das atividades, como as mesmas são construídas dentre outros fatores.

Dell’Isola (2009) afirma que é importante que o LD forneça condições para o aprendizado da língua-alvo por meio de atividades que ofereçam a construção de sentidos através de textos que circulem nos cenários onde essa língua é falada, para que assim, o aluno possa explorá-los de maneira mais eficiente. Trazendo essa realidade para as atividades de produção escrita, também é necessário que o LD forneça atividades que tenham uma finalidade social e que possam contribuir para uma formação crítica do aprendiz, não focalizando apenas na prática de itens gramaticais isolados do seu contexto de produção.

Nessa perspectiva mais avaliativa referente ao LD, Dias (op. cit., 2009), ao considerar a importância que esse material desempenha no ensino aprendizagem de LE e a necessária apreciação que o mesmo precisa ter, elaborou um instrumento com critérios avaliativos como recurso que visa auxiliar o professor de língua estrangeira no contexto do ensino fundamental, mas que também julgamos pertinente para uma devida avaliação no momento da escolha do LD para o nível médio. Nesse caso, ao que confere a produção escrita, a autora afirma que:

O professor deve observar se o LD explicita as condições de produção de vários textos, levando-se em conta o objetivo da tarefa, o gênero a ser produzido, o público-alvo, o suporte de circulação ou “publicação”. Também deve observar se há o incentivo ao trabalho em pares e a visão de escrita como processo que envolve revisões e reescritas com base em *feedback* e *scaffolding* por parte do professor e dos colegas de sala (DIAS; CRISTOVÃO, 2009, p. 215).

Por esse motivo, faz-se necessária a análise do LD, sendo que, apesar das novas concepções de ensino serem pautadas no letramento, ainda é possível encontrar LD que não possibilita atividades nessa amplitude, trabalhando o gênero textual de maneira isolada e/ou meramente para o ensino da forma.

Após ter feito essas considerações acerca das teorias sobre o letramento, escrita e livro didático, na última seção que constitui a nossa fundamentação teórica, trataremos sobre as OCEM, as quais nos basearemos para análise das atividades de escrita do LD em questão.

### **2.3 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira (OCEM-LE)**

O ensino de inglês nas escolas públicas geralmente é tido como fadado ao fracasso, um lugar onde não se aprende a língua estrangeira (JUCÁ, 2010). Isso deve-se a uma crença antiga de que o único lugar favorável para aprendizagem de uma LE é na escola de idiomas. Entretanto, muitas vezes, cai no esquecimento que os objetivos dessas duas instituições são totalmente diferentes.

A escola de idiomas, por exemplo, é encarregada de ensinar o aluno as quatro habilidades da língua, tendo como enfoque maior ensinar a falar o inglês, ao passo que a escola regular é encarregada de outros papéis, como no que diz respeito às questões sociais, como a formação do cidadão consciente que possa refletir através da LE o seu próprio lugar na sociedade e da realidade do outro indivíduo (BRASIL, 2006).

Tal objetivo arraigado ao papel da escola básica reflete a necessidade de atender a um contexto de mudanças significativas trazidas pelo atual momento que vivemos: a globalização. A internet, as trocas simultâneas de informação, a influência da mídia, as novas formas de ler e de ver o mundo são apenas alguns exemplos que refletem o cenário atual. Seguindo essa lógica, Mattos (2014) afirma que “é preciso, assim, estar atento a essas mudanças e preparar-se para elas para melhor atender as necessidades dos nossos alunos” (MATTOS, 2014, p. 101).

É nesse contexto que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira (OCEM-LE) se destacam. O objetivo principal desse documento é retomar a discussão sobre o ensino de LE no ensino médio, reafirmar a relevância de uma formação cidadã por meio da LE, discutir o problema da exclusão/inclusão, e introduzir novos conceitos como os de Letramento, Multiletramentos e Letramento crítico no viés da sala de aula de LE.

Nesse sentido, o documento orienta para uma prática que viabilize o ensino da comunicação oral, da leitura, prática escrita, de forma a proporcionar ao aluno uma visão mais expandida do contexto social. Nesta pesquisa nos detemos à produção escrita, por ser o nosso objeto de pesquisa.

O ensino da habilidade da escrita é orientado a ser ensinado tendo como base as novas tecnologias mediadas pelo computador, a saber – Letramento, multimodalidade hipertexto e

multiletramentos. Dessa maneira, a concepção de escrita para o nível médio distancia-se das concepções mais clássicas, que priorizavam a escrita formal, porque volta-se para textos comumente mais utilizados no dia-a-dia por parte dos seus usuários. Uma vez que, nessa concepção de escrita, um texto escrito proporciona eventos comunicativos que circulam através de diferentes gêneros textuais, torna-se imprescindível uma visão que vá além de regras sintaticamente bem organizadas. Dessa forma, a escrita constitui-se como uma prática social, e, assim sendo, não podemos desvinculá-la de seu contexto de uso e de seus usuários (BRASIL, 2006).

Uma sugestão de planejamento apresentada pelas OCEM-LE para o desenvolvimento da prática escrita pode ser observada no Quadro 5.

Tabela 5: Sugestão de planejamento para o desenvolvimento da escrita

| <b>Tema</b>               | <b>Diversidade</b>   |
|---------------------------|--|
| Tipo de texto             | Mensagens da Internet  |
| Contextos de uso          | Qual a situação? De que se está falando? Quem são os participantes? Como essas informações se manifestam linguisticamente nas palavras e nas expressões usadas no diálogo? |
| Habilidades comunicativas | Troca de informação  |
| Aspectos linguísticos     | Perguntas e respostas, nível de formalidade  |

Fonte: (BRASIL, 2006 p. 122)

No quadro apresentado acima, podemos observar que o documento propõe um planejamento que corrobora com a prática da escrita de forma significativa, uma vez que não focaliza primordialmente a forma, mas sim o contexto de uso (Quadro 5). O documento afirma ainda que:

“(…) em vários contextos, as atividades escritas podem ser vinculadas às atividades de leitura, o texto de leitura servindo como estímulo à produção escrita. Em outros contextos, podem-se usar outros estímulos contextualizados e significativos em Línguas Estrangeiras, tais como a troca de informações pessoais, pequenos relatos de passeios e eventos locais, relatos de notícias, construção de jornal mural, etc. Em outros contextos ainda, pode-se promover a interligação de habilidades, como relatar por escrito uma entrevista oral (com professor, colegas, familiares) ou recontar por escrito a história expressa na letra de uma música” (BRASIL, p. 122).

Nesse sentido, a escrita não é tida como uma habilidade isolada, mas atrelada a outras habilidades que podem motivar e auxiliar os alunos na produção de textos escritos, além de reforçar a concepção de língua de forma unificada e não fragmentada.

Após ter feito a revisão da literatura acerca do letramento, das concepções de escrita, da tipologia de escrita como prática letrada proposta por Kern (2000), do livro didático e das OCEM-LE, traçaremos, na próxima seção, o nosso percurso metodológico para que possamos realizar a análise do nosso objeto de pesquisa: o livro didático *Way to Go! 3*.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Uma pesquisa qualitativa é aquela que se caracteriza por estar preocupada com a interpretação dos dados e que fornece uma “análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269). Ou seja, na pesquisa qualitativa o pesquisador não está preocupado com números, nem tampouco quantifica ou estabelece relações entre as variáveis analisadas, mas procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008).

Tendo em vista que esta pesquisa não irá quantificar os dados que serão analisados, mas visa perceber, interpretar e qualificar as seções de escrita presentes no livro didático de inglês *Way to Go! 3* e, conseqüentemente, se as mesmas estão de acordo com os novos letramentos, a metodologia do presente estudo é, portanto, de natureza qualitativa. Dessa maneira, Silveira e Córdova (2009), afirmam que:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas, nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação), e se valem de diferentes abordagens (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p.32).

Em relação ao tipo de análise adotada nesse estudo, consideramos que a pesquisa pode ser classificada como bibliográfica, uma vez que lança mão de uma fonte dessa natureza, nesse caso, o livro didático.

Portanto, o presente estudo faz uso de uma metodologia de natureza qualitativa e do tipo bibliográfico, por ter como objetivo principal interpretar e analisar as atividades de escrita de um livro didático utilizado na rede pública de ensino.



### 3.1 Objeto de estudo

O objeto de estudo escolhido para ser analisado nessa pesquisa é o livro didático de inglês da série *Way to Go!*, escrito pelos autores Kátia Tavares e Claudio Franco, e disponibilizado pela editora Ática às escolas da rede pública de ensino. O livro teve a sua primeira edição e publicação em São Paulo, no ano de 2014, e faz parte do PNLD 2015. É importante ressaltar que a Língua Estrangeira teve sua entrada recente na avaliação do PNLD, sendo essa a quarta vez que os livros do componente são avaliados e a segunda vez ao que diz respeito aos livros do ensino médio.

A série *Way to Go!* constitui-se em três volumes destinados ao ensino médio. Para o momento, escolhemos o volume 3, tendo como critério a sua utilização no último ano do ensino básico, pois consideramos que os estudantes, ao utilizarem este volume, possam ter um maior conhecimento linguístico do repertório proposto para este nível. Em relação à escolha da habilidade de escrita, reconhecemos a sua crescente importância como veículo de comunicação nas práticas sociais, uma vez que, além da oralidade, os indivíduos utilizam cada vez mais textos escritos para poderem se comunicar no dia-a-dia.

Para analisarmos o material, julgamos necessário, em primeiro lugar, verificar como ele está organizado. O quadro abaixo faz um desenho geral das onze seções que compõem o livro didático.

Quadro 6: Seções do livro *Way to Go! 3*

| <b>Seção</b>                  | <b>Descrição</b>  |
|-------------------------------|---|
| <i>Tips into practice</i>     | Fornece dicas para colocar em prática estratégias de leitura em inglês e dicas para resolver questões do ENEM.  |
| <i>Warming up</i>             | Explora o título da unidade e as imagens de abertura para levantar hipóteses ao tema.   |
| <i>Reading</i>                | Trabalha a habilidade de leitura com o aprendiz e é constituída por três etapas:<br>1) <i>Before Reading</i> , que consiste na preparação do aluno para a leitura do texto.<br>2) <i>Reading for General Comprehension, Reading for Detailed Comprehension</i> , que compõem a sessão de leitura propriamente dita;<br>3) <i>Reading for Critical Thinking</i> , que propõe reflexões críticas acerca do texto. |
| <i>Vocabulary study</i>       | Estuda o vocabulário da lição.  |
| <i>Language in use</i>        | Fornece atividades de gramática.  |
| <i>Listening and speaking</i> | Trabalha questões de compreensão e produção oral.   |
| <i>Writing</i>                | Proporciona atividades de produção escrita.   |

|                           |  |
|---------------------------|--|
| <i>Looking ahead</i>      | Apresenta atividades para debate sobre questões vistas na unidade. |
| <i>Rewiew</i>             | Consiste em atividades de avaliação a cada duas unidades.          |
| <i>Project</i>            | Sugere o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.           |
| <i>Language reference</i> | Resume no final do livro conteúdos linguísticos para estudo.       |

Fonte: Livro didático *Way to Go! 3*

O livro está dividido em oito unidades, cada uma contendo quatorze páginas. Entre as seções expostas na tabela 1, as que são contempladas em todas as oito unidades do livro são: *Warming up*, *Reading*, *Vocabulary study*, *Language in use*, *Listening and Speaking*, *Writing e Looking ahead*. A seção *Tips into practise*, como descrita no quadro acima, só aparece na primeira unidade do livro. A seção *Review* é contemplada a cada duas unidades com o intuito de revisar os conteúdos aprendidos; e a seção *Language reference* é contemplada apenas no final do livro como forma de consulta.

### 3.2 Procedimentos de geração e análise de dados

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, qual seja, analisar as atividades de escrita do livro didático em foco e verificar se estão em consonância com as teorias dos novos letramentos, optamos por selecionar quatro dentre as oito atividades das seções de *writing* para a construção do *corpus* analítico dessa pesquisa. O recorte em apenas quatro atividades se justifica por dois fatores: o primeiro é que a análise de oito atividades para essa pesquisa se tornaria um pouco extensa, pois há várias tarefas propostas para cada atividade; e o segundo fator, é que as atividades apresentam estruturas bastante parecidas, nas quais apenas uma amostra pode oferecer ao leitor um vislumbre da concepção de escrita e da teoria de letramento que embasa o livro, sem necessidade de analisar todas elas. A escolha por estas quatro atividades, especificamente, se justifica em primeiro lugar pela sequência em que aparecem no LD – uma atividade retirada do início, duas do meio e uma quase ao final do livro – e, em segundo lugar, pelas temáticas propostas, as quais julgamos serem bem propícias para as práticas de letramento sugeridas pelas OCEM\_LE.

O quadro abaixo apresenta as temáticas e os gêneros textuais que compõem o livro didático respectivamente:

Quadro 7 – Descrição das temáticas e gêneros abordados no LD

| <b>Temática</b>                   | <b>Gênero textual</b>       |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| <i>Ethnic Diversity in Brazil</i> | <i>Cartoon</i>              |
| <i>Regrets</i>                    | <i>Poll</i>                 |
| <i>Values</i>                     | <i>Story</i>                |
| <i>Career Expectation</i>         | <i>Personal story</i>       |
| <i>Save the Amazon</i>            | <i>Fact file</i>            |
| <i>To Shop or not to Shop?</i>    | <i>Advertisement pôster</i> |
| <i>Women in Literature</i>        | <i>Plot overviews</i>       |
| <i>Falling in love</i>            | <i>Quis</i>                 |

Fonte: Livro didático *Way to Go! 3*

Dentre as quatro atividades selecionadas, os gêneros escolhidos para análise foram: *cartoon (unit 1)*, *personal story (unit 4)*, *fact file (unit 5)* e *advertisement poster (unit 6)*.

Optamos por esses gêneros devido as temáticas abordadas nas suas unidades, pois verificamos que estas estão mais centradas nas discussões sobre as relações do indivíduo com o seu meio social.

Para analisar os dados, procederemos da seguinte da maneira:

- 1) Identificaremos quais as concepções de escrita estão presentes no manual do professor para uma melhor visualização das propostas concernentes ao livro didático, e, logo após esta identificação, iremos relacioná-las com as propostas das OCEM-LE;
- 2) Analisaremos as atividades de escrita do livro *Way to Go! 3* à luz dos pressupostos de Letramento preconizados por Kern (2000), para que possamos verificar se as atividades apresentam a escrita como prática social, e, concomitantemente, se estão em consonância com as OCEM-LE.

Na próxima seção, daremos início à análise e discussão dos nossos dados.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para iniciar a nossa análise dos dados, em um primeiro momento, iremos verificar se, de fato, as concepções de escrita que subjazem o manual do professor do livro didático *Way to Go! 3*, explicitam as orientações fornecidas pelas OCEM-LE, tendo em vista que estes são os documentos que devem reger os conteúdos ministrados no Ensino Médio no âmbito educacional brasileiro. Então, após analisarmos as concepções de escrita do manual do Professor do livro em tela, faremos uma análise dos tipos de questões de escrita presentes nas atividades que foram selecionadas para objeto de estudo de acordo com as tipologias baseadas no letramento propostas por Kern (2000), a saber: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. E, à medida em que analisamos as questões, iremos observar se elas se coadunam com as OCEM ou não.

### 4.1 O manual do professor do livro didático e as OCEM- LE

Segundo o manual do professor do livro didático *Way to Go! 3*, os objetivos gerais da obra se baseiam em alguns pressupostos teórico-metodológicos e em documentos oficiais, dentre eles, as OCEM-LE. De acordo com o manual, as orientações para a produção dos textos escritos se enquadram em uma abordagem que centraliza o contexto social do indivíduo e o processo de interação: “quem escreve, para quem e com quais objetivos” (TAVARES; FRANCO, 2014, p. 185). Nesse âmbito, as orientações do manual fazem referência a gêneros textuais que são previamente trabalhados na unidade, para que, dessa forma, haja um ponto de partida na realização da atividade de escrita.

A concepção de escrita subjacente ao manual é a escrita como processo, que prevê as etapas de preparação e planejamento da atividade através de um quadro (*step by step*), a produção escrita propriamente dita, e a revisão visando a reescrita. As atividades também são desenvolvidas pela interligação entre as habilidades e a partir de temas trabalhados nas unidades, para que o aluno possa construir sentidos no texto de forma colaborativa entre colegas e o professor na sala de aula.

A esse respeito, o manual do professor e as OCEM-LE se coadunam no sentido de orientar para que haja uma prática significativa, como também um ensino não fragmentado, mas, contextualizado e interligado às outras habilidades, uma vez que a língua é complexa e varia em contextos específicos de prática, fazendo com que o conhecimento não seja compartimentado e nem fragmentado, como era possível enxergar nos antigos exercícios gramaticais escritos (BRASIL, 2006).

Ademais, o manual também fornece a presença de itens linguístico-discursivos, os quais se encontram na seção intitulada *Use it!*, para que possam auxiliar o aluno no momento da escrita do texto. Dessa maneira, a proposta é que a gramática seja ensinada de forma contextualizada, servindo, assim, como um meio para a prática do gênero textual, reforçando a concepção de escrita como prática social. Vejamos o primeiro fragmento retirado do manual:

“Ainda para ajudar os alunos a realizar a atividade de redação proposta na seção *Writing*, o boxe *Use it!* destaca itens linguístico-discursivos abordados na unidade que podem ser utilizados tendo em vista as características do gênero do texto a ser produzido” (TAVARES; FRANCO, p. 185).

Na perspectiva do gênero textual, esse exerce um papel social, sendo assim, ele não é escrito meramente ao acaso, mas com um propósito específico. Dessa maneira, o manual sugere que as atividades apresentem diferentes meios de circulação como pôsteres, sites, murais etc. Vejamos o segundo fragmento retirado do manual:

“À medida que os textos criados pelos alunos circulam fora da sala de aula, os alunos começam gradativamente a participar de uma comunidade discursiva mais ampla que usa a língua inglesa para diferentes propósitos comunicativos e em diferentes contextos de uso” (op.cit. p. 186).

O manual também sugere que, sempre que possível, os alunos compartilhem as suas produções na internet, para que assim haja um engajamento em situações comunicativas, fazendo-se o uso da língua inglesa. Dessa forma, essas orientações se coadunam com as OCEM, uma vez que, com o advento da internet, o documento direciona o ensino da escrita para uma prática centrada nos novos letramentos, inclusive os digitais.

Em linhas gerais, a seção do manual destinada à escrita é sucinta, apresenta apenas os itens acima elencados – pressupostos teórico-metodológicos, concepção de escrita, comentário sobre os itens linguístico-discursivos e menção aos gêneros textuais – que, a nosso ver, confere ao leitor um vislumbre adequado de sua proposta. A partir deste, foi possível perceber que, de fato, o manual explicita as orientações das OCEM – LE, restando-nos, portanto, verificar como tais orientações, no que tange ao letramento, se materializam através das atividades de escrita. Para tanto, lançaremos mão da tipologia defendida por Kern (2000) pelas razões já expostas no referencial teórico desta pesquisa.

#### 4.2 As tipologias de escrita de Kern e as práticas de letramento das OCEM

As atividades de escrita do livro didático *Way to Go! 3* apresentam uma estrutura similar em sua composição. Em primeiro lugar, antes das atividades propriamente ditas, a seção de escrita retoma o gênero que foi estudado na unidade (chamaremos a isto de **orientação**). Logo após a orientação, a seção apresenta duas atividades a serem realizadas. A **primeira atividade** sempre é subdividida em etapas, que sugerem o passo a passo de como a produção deverá ser realizada (a tais passos, que aparecem no quadro *step by step*, chamaremos de **tarefas**). A **segunda atividade** recomenda que o texto seja compartilhado com os colegas, assim como também na internet. Para se ter uma melhor compreensão dessa organização (ANEXO 1).

Vejam agora a orientação dada para o gênero cartum, o qual está presente na primeira unidade do livro *Way to Go 3*, p.27.

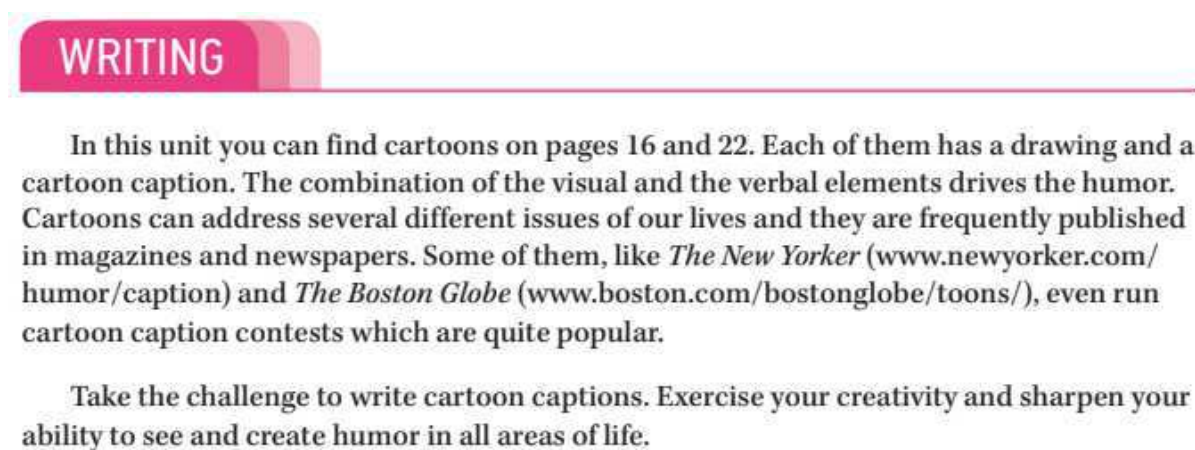


Figura 1- Orientações para a produção escrita do cartum (Unidade 1)  
Fonte: Livro didático *Way to Go! 3*

Como podemos observar na fig. 1, as orientações que antecedem a atividade de escrita do gênero cartum fazem referência a textos previamente trabalhados na unidade do livro didático, como também fornecem endereços de sites como fonte de pesquisa para que o aluno possa ter acesso antes da produção escrita propriamente dita. Nesse sentido, percebemos que, na perspectiva da instrução explícita (KERN, 2000), o ensino do gênero textual permite que o aluno tenha acesso a alguns exemplos de cartuns, os quais podem ser encontrados em revistas e jornais, como dito nas orientações acima. Dessa maneira, as características e público-alvo do gênero são especificados, o que está em conformidade com os pressupostos do Letramento de Kern (op.cit).

Observe as atividades a seguir, que aparecem logo após a orientação da Fig. 1.

1. In pairs, create a cartoon to encourage a critical attitude towards ethnic diversity. Be careful to use humor without expressing prejudice.

STEP BY STEP

1. With your classmate, choose one of the drawings from this page or create your own.
2. Study the cartoon drawing and ask yourself a few questions: What is the most obvious thing happening? What could be happening here that is NOT obvious? Remember that humor is often produced by the unexpected.
3. Study the details of the cartoon and ask yourself: What could this detail mean? What else could this be?
4. Write down one or more captions. Eliminate every unnecessary word. Study the placement of the punch words, the words that drive the joke. They should normally be at the end of the caption.
5. Exchange captions with classmates and discuss all of them. Choose the best ones.
6. Make the necessary corrections.
7. Write the final version of the cartoon caption.

2. Now it's time to share your cartoon with your classmates and other people. What about running a cartoon contest and inviting the school community to vote?



Figura 2- Atividade de produção escrita (Unidade 1)  
Fonte: Livro didático *Way to Go! 3*

Ao observar a atividade 1, na fig. 2, notamos que, dentre as tipologias apresentadas por Kern, a produção escrita se insere na *prática situada*, sendo classificada com uma *escrita criativa*, uma vez que a proposta encoraja o aluno a criar um novo cartum, possibilitando que ele use a língua de variadas maneiras, tendo como objetivo produzir uma mensagem crítica baseada na temática que vem sendo estudada na unidade (*Ethnic diversity*). Dessa forma, a escrita criativa vem a contribuir para o letramento crítico do aluno, uma vez que ele é levado a explorar a sua criatividade ao mesmo tempo em que reflete sobre questões relacionadas à

diversidade étnica, como por exemplo, o problema do preconceito racial existente até os dias de hoje na sociedade brasileira. Seguindo esse mesmo pensamento, ao relacionar a atividade com as OCEM, notamos que essas se coadunam, pois as OCEM sugerem que as habilidades sejam trabalhadas de forma associada com alguma temática relacionada ao meio social do indivíduo.

No quadro *step by step*, temos as tarefas para a realização da atividade escrita. Na tarefa 1, o aluno é convidado a escolher, juntamente com o seu colega, um quadro para construir o seu cartum. Considerando especificamente as tarefas 2, 3 e 4, nas quais se encontram o passo a passo para a produção do gênero textual, notamos, em relação à tipologia do *enquadramento crítico*, que há uma *sensibilização para o gênero cartum através da leitura*, pois o aluno é levado a observar os detalhes típicos do gênero.

Na tarefa 2, por exemplo, ele é despertado a perceber questões de obviedade e quebra de expectativa para a produção de humor. Esse tipo de encaminhamento pode levar o aprendiz a ter consciência de que o humor está presente no gênero cartum e que uma maneira de produzir esse efeito de sentido é através da ‘quebra’ de expectativa ou de determinado curso ordinário do pensamento ao que o autor chama de obviedade. Quebrar a obviedade, o esperado, portanto, é um caminho apontado pelos autores para a produção do humor, e o aprendiz é encorajado lançar mão dele na escrita do seu texto.

Na tarefa 3, o estudante precisa se questionar sobre os detalhes do cartum, o que esses podem significar naquele contexto, e de que maneira ele poderá produzir seu texto de forma crítica. Ademais, ainda na orientação 4, há a presença de *estratégias para a construção do parágrafo*, uma vez que direcionam o aluno a prestar atenção à organização do seu texto, orientando para que ele posicione as *punch words* no final da sentença de modo a causar humor, como também eliminar palavras desnecessárias do seu texto.

Na tarefa 5, o aluno é levado a discutir a sua produção com os colegas da sala de forma colaborativa e construtiva, pois compartilham seus conhecimentos no processo de construção e reconstrução do texto. Esta etapa da atividade, portanto, está inserida na perspectiva de letramento crítico, pois, no ato de analisar o texto do colega com o propósito de apontar os pontos mais fortes e aqueles que necessitam de revisão, o aluno desenvolve a habilidade de refletir e criticar (de forma construtiva) o texto do outro, o que, de certa forma, o leva a formar uma consciência crítica em relação ao seu próprio texto.

Na segunda atividade, o aluno é incitado a compartilhar a versão final do seu texto com a turma ou com outras pessoas, ou promover um concurso de cartuns dentro do ambiente escolar. A esse respeito, notamos que a escrita tem uma finalidade social, pois no ato de



publicar o texto, o aluno tem a oportunidade de compartilhar sua produção com a comunidade escolar.

Percebemos que a proposta de produção escrita do gênero cartum se coaduna com as práticas de letramento propostas pelas OCEM, pois viabiliza a formação de uma consciência crítica sobre os papéis do próprio gênero (sua caracterização típica e função comunicativa) na sociedade, ao mesmo tempo em que oportuniza, através da construção desse gênero, meios para que o aluno reflita criticamente sobre o tema proposto, qual seja o da diversidade étnica no Brasil.

A fig.3, a seguir, é referente às orientações para a produção escrita da história pessoal que se encontra na unidade 4 do livro didático, página 75.

**WRITING**

In this unit you have read several answers to the same question, *What did your parents want you to be?*, all published as part of a newspaper article. To answer the question, people used their recollections and told short personal stories about a specific aspect of a person's life: parents' expectations about their children's professions. In these stories, people shared things that had happened to them and to their family, things their parents had told them and also their feelings about all that.

Personal stories are personal accounts of events and experiences a person has been through. Writing a personal story allows you to share your life with other people. It can also help you think about the meaning some past events have to you and how they have affected your life. You can write a personal story because you have to do it — for a job perhaps — or because you choose to do it — for a blog post, a comment on a website, an answer to a survey question etc.

**TIP** Lembre-se de que tudo o que é publicado na Internet pode ser compartilhado com qualquer um e ficar disponível para sempre. Seja cuidadoso.

Figura 3 - Orientações para a produção escrita da história pessoal  
Fonte: Livro didático *Way to Go! 3*

Assim como no exemplo do cartum, a história pessoal menciona os textos que foram trabalhados na unidade do LD, com o intuito de resgatar o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero textual (*brainstorming*) para dar suporte à atividade de escrita que o sucede. No entanto, notamos que o livro não sugere nenhum *link* ou site adicional como sugestão de pesquisa para o aluno, o incentivando a procurar novas fontes de pesquisa, tendo apenas os textos do próprio LD como referencial para a produção textual. Não estamos dizendo que o livro tem o dever de sempre trazer *links* e fontes adicionais como suporte para as produções escritas, mas tendo em vista que o contexto no qual o gênero textual geralmente circula é a

internet (*blogs, website* etc.), seria interessante que o material apresentasse outros exemplos para auxiliar os alunos no momento da escrita.

Em relação ao ensino do gênero textual, notamos que ele se coaduna com a proposta da *instrução explícita* de Kern (op. cit), pois ressalta as características do gênero em si e as proporções de circulação que ele possui (contextos), seja para o uso mais pessoal ou para o trabalho, assim como afirma a orientação acima. Sendo assim, a proposta da atividade prioriza a finalidade social que o texto pode ter na vida do aluno (HEMAIS, 2009), ao invés de focalizar primordialmente na escrita visando a prática de estruturas gramaticalmente bem organizadas.

Antes de analisarmos as atividades da fig.4, gostaríamos de estabelecer algumas considerações que julgamos importantes sobre o gênero proposto nesta unidade em relação à tipologia de Kern. Esse autor não faz menção à escrita de uma história pessoal, tal como o livro propõe aqui, mas à escrita de diário pessoal. Embora, evidentemente, exista diferenças entre as duas propostas, há também semelhanças entre elas, pelo que realizamos nossas reflexões tendo como elemento norteador o gênero diário pessoal por este ser o mais próximo em caracterização da história pessoal.

Quanto às diferenças entre ambos os gêneros, o gênero história pessoal, segundo os autores do livro *Way to Go! 3*, aborda acontecimentos marcantes da vida de alguém e apela mais para a memória do que para elementos escritos. Ou seja, o aprendiz não precisa ter nenhum texto escrito em mãos para descrever tais acontecimentos, basta lembrar-se deles e escrever a partir dessas memórias. Já o diário pessoal, tal como proposto por Kern, é referente a fatos corriqueiros – marcantes ou não – da vida de alguém e foi escrito em algum momento da vida desta pessoa. Isto quer dizer que o autor de tal diário relembra os acontecimentos a partir de textos escritos cotidianamente.

No entanto, apesar das diferenças, eles também possuem elementos em comum, pois tendem a descrever fatos relacionados à vida pessoal de quem os escreve. Segundo Kern (2000), escrever relatos pessoais é uma maneira de imergir o estudante na língua estrangeira, encorajando um hábito para a escrita e desenvolvimento da fluência (KERN, op.cit). Dessa maneira, o gênero textual história pessoal se caracteriza pela escrita de experiências pessoais vivenciadas no decorrer da vida do aprendiz.

Na fig.4, temos as atividades para a produção do gênero textual.

1. Write a short personal story about your parents' (or other close relatives') expectations about your professional future. Try to answer the question "What do your parents (or other close relatives) want you to be?". Writing it can help you think about your own career expectations.

STEP BY STEP

1. Try to remember past events related to your parents' or other relatives' expectations about your future profession, such as giving you profession-related toys (a doctor doll, toy tools etc.) or making you take piano lessons.
2. Also try to remember moments in which your parents (or other close relatives) have talked about career choices with you or other people. They may have talked about their own job experiences.
3. Write down your ideas.

4. Write a first draft of the story. Remember you can report the facts (what has happened) and also the words (what your parents or other relatives have said).
5. Include a picture to illustrate your text.
6. Exchange stories with a classmate and discuss both texts. Try to make some suggestions on your classmate's story.
7. Make the necessary corrections.
8. Write the final version of your personal story.

> Use it!

- Use direct speech to introduce the characters' exact words.  
He always used to say, "No matter what happens in life if you know how to play, you can always teach piano lessons".
- Use indirect speech to report what the characters said without quoting their exact words.  
My father always told me to do what makes me happy (...).

2. Now it's time to share your personal story with your classmates and other people. You can put all the texts together on a classroom board or on the school's website.

Figura 4 - Atividade de produção escrita da história pessoal

Fonte: Livro didático *Way to Go! 3*

A atividade 1 requer que o aluno escreva sobre as lembranças das expectativas profissionais que os seus familiares tinham em relação ao seu futuro como adulto. Os autores afirmam que escrever sobre esses eventos pode ajudar o aluno a refletir sobre as próprias expectativas. Sendo assim, a tarefa 1 pede para que o aluno tente recordar sobre essas expectativas, como por exemplo, brinquedos que ganhavam na sua infância e que estavam relacionados a alguma profissão. Em seguida, observamos que a tarefa 2 continua incitando o aluno a lembrar os fatos, os momentos em que seus parentes tenham possivelmente conversado com ele sobre as experiências profissionais deles. Nas tarefas 3 e 4, o aluno é levado a escrever as suas ideias e fazer o primeiro rascunho da sua produção, sendo que a escrita aqui é tida como processo.

No entanto, apesar de incitar certo nível de reflexão sobre as suas escolhas pessoais, a nosso ver, a proposta não direciona o aluno a se questionar sobre a sua posição na sociedade

como cidadão crítico-reflexivo, pois só requer que o aluno descreva sobre fatos passados vivenciado por ele em algum momento da sua vida, sem que haja um consenso ou uma opinião contrária que o possibilite falar se ele desejaria ter outra profissão diferente daquela que os pais queriam que ele tivesse.

Na tarefa 5, notamos que se pede para o aluno incluir uma imagem para ilustrar o seu texto, fazendo com que este seja constituído de recursos verbais e não verbais, criando assim um texto multimodal, isso é, um, texto constituído de mais de um elemento textual (verbal e não-verbal), para construção de sentido, assim como sugerem as OCEM-LE. Na tarefa 6, percebemos também que a proposta da atividade requer que os alunos discutam os seus textos com os colegas, assim como no cartum, se coadunando com o *enquadramento crítico* de Kern (2000) de que é importante haver escrita colaborativa no intuito de possibilitar que os alunos compartilhem as suas redações para que juntos participem do processo de construção e reconstrução do texto. Para que, assim, nas tarefas 7 e 8 ele possa fazer as correções necessárias e escrever a sua versão final do texto.

O quadro *Use it!* também deve ser mencionado, uma vez que ele pode ser categorizado de acordo com as estratégias para a *construção interna do parágrafo* (KERN, op.cit), pois destaca o uso da fala direta e indireta na construção das sentenças de um texto, mostrando duas maneiras diferentes de estabelecer o discurso: a primeira explicita as palavras exatas de quem fala; enquanto que a segunda possibilita a paráfrase da sentença.

Em relação a atividade 2, essa também sugere que o texto seja compartilhado, quer no quadro da sala de aula da escola ou em um *website* da escola (caso esta tenha um). Contribuindo, mais uma vez, para a realização de atividades que tenham uma finalidade no mundo social.

Diante do analisado, constatamos que a proposta de escrita do gênero textual história pessoal se coaduna com a tipologia de escrita como letramento proposta por Kern (op.cit.) por apresentar um gênero textual que possibilita uma maior flexibilidade na escrita, ressalta as características desse gênero e o contexto que a ele é atribuído; possibilita o compartilhamento entre os colegas da turma no processo da escrita e uma possível publicação. Entretanto, ao nos voltarmos para uma perspectiva mais crítica da linguagem, notamos que a proposta não transcende para a possibilidade do aluno se posicionar, mas apenas para expressar as suas lembranças em relação à opinião de outros.

Agora passaremos à análise da proposta de escrita da unidade 5 do livro em tela (p.95), cuja orientação está na fig.5, e é referente ao gênero ficha informativa.

## WRITING

Fact files are collections of facts related to a specific topic. They are used to present information in a direct and objective way. In this unit you have read fact files about tropical rain forests (on page 86) and about some animals (on page 92).

Figura 5 - Orientações para a escrita da ficha informativa  
Fonte: Livro didático *Way to Go! 3*

Ao observar a orientação para a escrita da ficha informativa, notamos que, assim como as outras orientações já analisadas até aqui, ele também faz referência, de forma breve, ao gênero textual discutido na unidade, sua função social, pontuando as páginas do livro nas quais este se encontra. A orientação define a ficha informativa como sendo uma coleção de fatos relacionados a um tópico específico que são utilizados para apresentar uma informação de modo direto e objetivo. Em seguida, relembra o aluno o tema estudado nas leituras (*rainforests*), e que ele já esteve em contato com o gênero proposto durante a unidade.

Na fig.6 temos a atividade para o gênero ficha informativa.

**1. Write a fact file about an ecosystem, an animal or a plant of your choice to inform people about its main characteristics and, if possible, its conservation status.**

**STEP BY STEP**

- 1.** Choose an ecosystem of your region or a species of its fauna or flora.
- 2.** Do research to gather information about it. Try to check its conservation status. It is very important to alert people if a species is already threatened (that is, if it is critically endangered, endangered or vulnerable). Look for reliable sources.
- 3.** Check all the information you get and organize it in topics.
- 4.** Write a first draft of the fact file. Use short sentences.
- 5.** Include one or more pictures to illustrate your text. Other visual and graphic elements, such as tables, words in bold and different sizes of letters can help you display the information in an organized manner.
- 6.** Exchange fact files with a classmate and discuss both texts. Try to make some suggestions on your classmate's work.
- 7.** Make the necessary corrections.
- 8.** Write the final version of the fact file.

**Use it!**

- Use the passive voice when you want to focus on the action rather than the performer of the action. Also use the passive voice when it is not possible or necessary to mention the agent.

Approximately 117,000 square kilometres of rainforest are destroyed each year.

Most nutrients in tropical rain forests are stored in the vegetation rather than in the soil, which is very poor.

Toco toucans' nests are built in decayed, hollow trees of the rainforest.

The typical wagtails are often found near running water, on riverbanks and in most grassland areas.

**2. Now it's time to share your fact file with your classmates and other people. You can organize all the fact files on a classroom board or publish them on the school's website, for example.**



Figura 6 - Atividade de produção escrita da ficha informativa  
Fonte: Livro didático *Way to Go! 3*

Na atividade 1, o aluno é solicitado a escolher um ecossistema – seja de animal ou planta – para produzir um ficha informativa sobre suas principais características e o status de conservação (caso possível). Nessa atividade, observa-se que o aluno é encorajado, mais uma vez, a escrever sobre o gênero estudado relacionando-o com a temática discutida. A tarefa 1 reforça a escolha desse ecossistema porém direcionando o estudante para algo da sua região, o que se alinha à proposta das OCEM-LE. A tarefa 2 requer que ele faça uma pesquisa para que possa reunir informações sobre o status de conservação, que, segundo os autores, poderá alertar as pessoas sobre as espécies que estão vulneráveis ou criticamente ameaçadas. Na tarefa 3, o aluno deve checar todas as informações reunidas para que, logo após, como explicita a tarefa 4, possa escrever o seu primeiro rascunho.

Na tarefa 5, assim como na história pessoal, a proposta possibilita que o aluno construa o seu texto com elementos visuais, como imagens, tabelas etc. fazendo possível o uso da multimodalidade como sugerem as OCEM. O compartilhamento dos textos entre os colegas da turma também é vislumbrado nessa atividade (tarefa 6), para que os alunos possam, através do processo, realizar a produção das suas redações fazendo as correções necessárias até chegar a versão final (tarefas 7 e 8).

Notamos que a proposta de produção escrita se ancora na temática central da unidade (*Save the Amazon*), e sugere que o aluno faça pesquisas para reunir informações, uma vez que esse é a característica principal do gênero ficha informativa. Entretanto, apesar do tema ser atual, e de suma importância de ser discutido no ambiente escolar, as próprias características do gênero textual trabalhado se resumem a descrição de um determinado tópico (como afirmado na própria orientação). Sendo assim, o aluno acaba ficando muito restrito à própria estrutura do gênero textual, isso é, à coleta de informações, e não tem espaço para redigir a sua opinião acerca do tema, como por exemplo, o que ele (não) está fazendo para contribuir para a preservação da Amazônia. A proposta se coaduna com as OCEM apenas em parte quando trata de um tema social, mas não coincide quando requer do aluno apenas uma pesquisa que está diretamente relacionada à prática da estrutura do gênero textual.

A fig.7 é referente à escrita de um anúncio publicitário, unidade 7, página 109.

## WRITING

You have read several posters in this unit. They are an effective way to promote and advertise a product, service, event or idea. Advertising posters are normally just briefly seen by the target audience, so they must be attractive and have a clear point. They usually have eye-catching images and a slogan or a headline message. Sometimes there is also a short text to provide some additional relevant information.

Figura 7 - Orientações para a escrita do anúncio publicitário

Fonte: Livro didático *Way to Go! 3*

Mais uma vez, notamos que nas orientações para a escrita do anúncio, assim como nas outras propostas já analisadas, apresenta o gênero textual como prática social, podendo ser caracterizado dentro a tipologia de Kern (2000) referente ao *ensino de gêneros textuais*. A autora nos apresenta as características sociais que o gênero possui, como promover um produto, serviço, evento ou ideia; ser atrativo e direto. Na fig.8, logo em seguida, podemos observar os passos para a escrita do gênero textual.

1. In small groups (of three or four students), make an advertising poster to invite people to think about their shopping habits and start shopping more consciously. You can create it on paper or on the computer.

### STEP BY STEP

1. With your classmates, choose the size of your poster based on where you want it to be hung.
2. Think about your target audience (students, teacher, local community etc.) so that you can tailor the images and the message to that audience.
3. Brainstorm for ideas. Come up with ideas for slogans, images, colors, fonts and overall messages.
4. Look for potential images. If you already have a slogan, look for an image that fits it. If you don't, a striking image may give you ideas for a slogan.
5. Choose a memorable image. Simple but unexpected is often the best route to take.
6. Define your slogan or headline message. It should be no longer than eight to ten words.
7. Below the main headline, you can add some other relevant information in a smaller font size. But don't use too much text. Try to keep your poster visual.
8. Place headlines, text and images in an eye-catching configuration.
9. Do 2 or 3 draft versions and exchange them with another group. Ask the group to select the best poster and give feedback on it.
10. Make any necessary changes.
11. Make the final version of the advertising poster.

#### > Use it!

- Consider using humor, irony, idioms, metaphor, a play on words, rhyme or other linguistic resources to write a catchy slogan or headline.  
**Always root for the underdog!**
- Use verbs in the imperative to catch the reader's attention.  
**Adopt don't buy.**

2. Now it's time to share your poster with your classmates and other people. You can hang it on a school board or publish it on the Internet (a blog, the school's website, a non-profit organization's website etc.).

Figura 8 - Atividade de produção escrita do anúncio publicitário  
Fonte: Livro didático *Way to Go! 3*

Na atividade 1, diferentemente das outras atividades analisadas até o presente momento, a proposta da produção escrita do gênero anúncio deve ser realizada em grupos de três ou quatro estudantes. A tarefa 1 direciona e os alunos a escrevam um anúncio com o propósito de advertir as pessoas a refletirem acerca dos seus hábitos de consumismo, para que possam começar a comprar com mais consciência. Dessa forma, a atividade pode ser classificada como uma *escrita criativa* (KERN, op.cit.), uma vez que “possibilita o aluno criar novas perspectivas e explorar diferentes emoções no ato de escrever”. (KERN, op. cit. p.194). Nesse sentido, os alunos provavelmente irão se remeter aos seus próprios hábitos de consumo, no intuito de criar um anúncio que possa advertir e convencer os seus leitores a serem mais



cautelosos no momento das compras, coadunando-se, assim, com os pressupostos do letramento crítico (BRASIL, 2006).

Na tarefa 2, percebemos que os alunos são orientados a pensar no público-alvo (estudantes, professor, comunidade local etc.), para que possam escolher a imagem para constituir o texto e chamar atenção dos seus leitores. Sendo assim, na tarefa 3, eles devem pensar em diversos aspectos característicos do gênero, como por exemplo, os *slogans*, as cores etc. E dando continuidade, a tarefa 4 fornece dicas para que o aluno procure por imagens de efeito que combinem com o seu *slogan*, ou, caso ainda não tenham um, que procurem por uma imagem que os ajudem a fazer um. Nas tarefas 5 e 6, os alunos são encorajados a escolherem a imagem e o *slogan* (este contendo até oito ou dez palavras). Nas tarefas 7 e 8, eles devem organizar o texto, colocando outras informações que julguem relevantes, mas sempre deixando o texto mais visual possível.

Na tarefa 9, os autores explicitam que o grupo deve fazer dois ou três rascunhos de versões diferentes (não somente um), para que um outro grupo possa dar o *feedback* e ajudar a escolher a melhor versão produzida. Finalmente, nas tarefas 10 e 11, o grupo faz as correções necessárias até chegar a versão final do texto.

Ao observarmos essas tarefas, notamos que o livro fornece cada passo detalhadamente, desde a formação dos grupos até à realização da atividade de escrita, possibilitando aos alunos todo um cuidado, uma apreciação das partes que constituem o gênero anúncio publicitário, como as imagens, as cores, o *slogan* etc. Assim como as demais atividades já analisadas, a escrita desse gênero é tida como um processo no qual os alunos são incitados a criarem textos multimodais, por meio de vários rascunhos até alcançar a versão final. O compartilhamento entre os grupos também é algo que deve ser ressaltado, pois desperta o senso crítico e analítico entre eles, fazendo com que criem e recriem juntos as suas produções escritas.

Notamos, assim, que a proposta se coaduna com os pressupostos dos novos letramentos, pois o gênero textual, por ser um mediador de eventos comunicativos, possui uma finalidade social – nesse caso, advertir o público-alvo sobre seus hábitos de consumismo.

A imagem também é um elemento importante, que juntamente com o texto escrito, como é o caso dessa proposta, proporciona uma multimodalidade, assim como sugerem as OCEM.

O quadro *Use it!* orienta para que o aluno considere o humor, a ironia, as expressões idiomáticas, a rima e outras formas linguísticas para que possa escrever o *slogan* ou o título. Para isso, cita o exemplo dos verbos imperativos para chamar a atenção do leitor. Essas

orientações são características da organização do texto e contribuem para que o aluno fique consciente e produza seu texto de acordo com as características do gênero anúncio.

Na atividade 2, pode-se observar que há sugestão de compartilhamento das produções dos alunos, como por exemplo no ambiente escolar ou na internet, fazendo com que o texto circule e não seja somente uma atividade corriqueira para a prática do gênero textual, sem que haja uma finalidade no contexto social.

Dessa maneira, a proposta de escrita do gênero anúncio publicitário vai ao encontro das propostas dos novos letramentos e se coadunam com as tipologias propostas por Kern (2000) no que tange a uma escrita que apresenta características que consideram essa habilidade como um processo e como prática social, evidenciando quem escreve e para quem escreve. Assim, a proposta também está em consonância com as OCEM-LE, uma vez que, além de conceber a escrita como prática social aborda um assunto presente na vida dos alunos, consumismo, e possibilita uma reflexão crítica dessa temática.

Na próxima seção, apresentaremos as considerações finais da nossa pesquisa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos propomos a verificar se as atividades de escrita do livro didático *Way to Go! 3* dialogavam com os novos letramentos. Para tanto, nossos objetivos específicos consistiram em: 1. Analisar o manual do professor do livro didático em questão e comparar com as OCEM-LE; e 2. Verificar se as atividades de escrita do livro didático em tela se coadunam com as tipologias baseadas no letramento de Kern (2000), e, conseqüentemente, com as OCEM-LE.

Na primeira seção analisada intitulada “O manual do professor do livro didático e as OCEM-LE”, verificamos que o manual apresenta concepções que vão ao encontro do que os documentos oficiais sugerem: uma escrita com uma finalidade social. Sendo assim, são contemplados gêneros textuais, a interligação entre as habilidades de escrita e de leitura, o ensino de itens linguísticos-discursivos e ainda sugestões para publicação das produções realizadas pelos alunos. Desse modo, consideramos que a proposta apresentada pelo manual do livro didático se coaduna com as OCEM-LE, pois visa a prática dos novos letramentos no ensino da habilidade de escrita em língua inglesa.

Na segunda seção intitulada “As tipologias de escrita de Kern e as práticas de letramento das OCEM”, nos propomos a verificar se as atividades do livro didático escolhidas para o *corpus* dessa pesquisa — cartum, história pessoal, ficha informativa e anúncio publicitário – poderiam ser orientadas pelas tipologias para analisar atividades de escrita que Kern (2000) propõe: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. E, como conseqüência, se estariam em consonância com as OCEM, tendo em vista que o referido autor defende o letramento crítico.

Em relação à prática situada, a qual se propõe a possibilitar uma prática mais extensiva do uso da língua por meio do uso de informações pessoais, percebemos que, dentre as quatro atividades analisadas, três se enquadram nessa tipologia, como são os exemplos do cartum (unidade 1), da história pessoal (unidade 4) e do anúncio publicitário (unidade 6) uma vez que a primeira é característica de uma escrita criativa e a segunda apresenta uma semelhança em relação aos diários pessoais proposto pela tipologia.

Na instrução explícita, pudemos classificar as atividades na perspectiva do *ensino do gênero textual*, pois verificamos que todas as atividades de escrita analisadas nesse estudo propõem que os gêneros textuais sejam ensinados tendo como ponto de partida as suas características, o meio social em que circulam e o público-alvo.

No enquadramento crítico, também pudemos verificar que todas as atividades propõem atividades em dupla ou grupo, e enfatizam a importância da construção de sentidos de forma compartilhada com os colegas na sala de aula. No entanto, somente a atividade do gênero textual cartum possibilita uma *sensibilização no momento da leitura* na etapa das tarefas para a redação escrita, tarefa essa que julgamos importante para que os alunos fiquem mais conscientes sobre aquilo que irão colocar no papel na hora de escrever as suas produções.

No que concerne à prática transformada, nenhuma das quatro atividades de escrita analisadas se enquadram nessa tipologia. A esse respeito, acreditamos que isso ocorreu devido à proposta do livro didático em si, a qual busca ensinar gêneros textuais escritos, mas não tem por objetivo recriar esses textos, assim como propõe a tipologia de Kern (2000) exposta no referencial teórico.

Em relação às OCEM-LE, as atividades de escrita propõem o trabalho com temas que podem ser relevantes para o convívio social do aluno, como a diversidade étnica no Brasil (capítulo 1), as expectativas profissionais para o futuro (capítulo 4), a conscientização com a Amazônia (capítulo 5) e o consumismo (capítulo 6). No entanto, pudemos perceber que, dentre as atividades analisadas, apenas os gêneros textuais cartum e anúncio publicitário promovem um letramento crítico por fazerem com que os alunos reflitam sobre essas temáticas e o impacto que elas têm no convívio social. Enquanto que a história pessoal não direciona o aluno para que formule sua opinião sobre as suas próprias expectativas profissionais e a ficha informativa também acaba não permitindo que o aluno emita sua opinião por ser um gênero textual mais descritivo e que objetiva apenas coletar informações.

De forma geral, o livro *Way to Go! 3* cumpre com o que propõe no seu manual e proporciona uma escrita que considera o processo como caminho para alcançar a prática social. No entanto, de acordo com o que pudemos verificar nas atividades analisadas, chegamos à conclusão que o letramento crítico, embora se faça presente nessas produções escritas, é algo que ainda precisa ser mais enfatizado, pois apenas duas atividades apresentam, de forma clara, práticas que direcionam o aprendiz a uma reflexão mais crítica acerca da sociedade em que vive.

Para finalizar, essa pesquisa visa contribuir com a área da Linguística Aplicada, que, dentre outras coisas, no seu amplo escopo de investigação, se preocupa com a análise de materiais didáticos, em especial, o livro didático, pelo fato de este ser o suporte de muitos professores em sala de aula. Também ressaltamos a importância dessa pesquisa para a professora em formação, que, ao tomar como objeto de pesquisa um livro didático (material

que provavelmente irá utilizar no ato da sua profissão), proporcionou que ela tivesse uma visão mais crítica em relação a esse objeto trabalho, como também em relação a sua própria prática em sala de aula.

## 6. REFERÊNCIAS

BRASIL/SEMTEC. **Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC. 2006.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New literacies, new learning. **Pedagogies: An international journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

DA COSTA SILVA, Themis Rondão Barbosa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, n. 52, p. 11, 2016.

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

DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. L. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. **Campinas, SP: Mercado de Letras**, p. 199-234, 2009.

DOURADO, R. M. S. **Tracing two EFL student writers’ sense of authorship**. Tese de doutorado, Florianópolis: 1999.

DUBOC, A. P. M. **A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta**. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). Práticas de multiletramentos e letramento crítico: novos sentidos para sala de aula de línguas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

HEMAIS, B. J. W. Gêneros no livro didático de inglês-LE: revisitando questões. In: Dias, R.; DELL’ISOLA, R. L. P. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino de LE**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 237-251.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**, v. 47, 2016.

JUCÁ, L. **Ensinando inglês na escola regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar**. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). Práticas de multiletramentos e letramento crítico: novos sentidos para sala de aula de línguas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

KERN, R. **Literacy and language teaching**. Oxford University Press, 2000.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, publicações e trabalhos científicos. **São Paulo: Atlas**, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, globalização e ensino de inglês como língua estrangeira. In: Zacchi, V. J; STELLA, P. R. (Org). Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 101-134.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. **Aula de inglês: do planejamento a avaliação**. Parábola: 2015.

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

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P.. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, p. 31-42, 2009.

SILVINO, F. F; Letramento visual. **ANAIS – Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS**. Nov/2012

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

SOUZA, L. M. T. M. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou ética?** In: JORDÃO, C. M; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R.C. (Org.). Formação (des)formatada: práticas com **professores** de língua **inglesa**. São Paulo: Pontes, 2011.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n. 30, p. 1-14, 2009.



**ANEXOS**

## ANEXO 1

## WRITING

In this unit you can find cartoons on pages 16 and 22. Each of them has a drawing and a cartoon caption. The combination of the visual and the verbal elements drives the humor. Cartoons can address several different issues of our lives and they are frequently published in magazines and newspapers. Some of them, like *The New Yorker* ([www.newyorker.com/humor/caption](http://www.newyorker.com/humor/caption)) and *The Boston Globe* ([www.boston.com/bostonglobe/toons/](http://www.boston.com/bostonglobe/toons/)), even run cartoon caption contests which are quite popular.

Take the challenge to write cartoon captions. Exercise your creativity and sharpen your ability to see and create humor in all areas of life.

1. In pairs, create a cartoon to encourage a critical attitude towards ethnic diversity. Be careful to use humor without expressing prejudice.

### STEP BY STEP

1. With your classmate, choose one of the drawings from this page or create your own.
2. Study the cartoon drawing and ask yourself a few questions: What is the most obvious thing happening? What could be happening here that is NOT obvious? Remember that humor is often produced by the unexpected.
3. Study the details of the cartoon and ask yourself: What could this detail mean? What else could this be?
4. Write down one or more captions. Eliminate every unnecessary word. Study the placement of the punch words, the words that drive the joke. They should normally be at the end of the caption.
5. Exchange captions with classmates and discuss all of them. Choose the best ones.
6. Make the necessary corrections.
7. Write the final version of the cartoon caption.

2. Now it's time to share your cartoon with your classmates and other people. What about running a cartoon contest and inviting the school community to vote?

