

# Aula 8

## TRABALHANDO AS QUATRO HABILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUAS: *SPEAKING E WRITING*

### **META**

Discutir as questões relacionadas ao ensino do *Speaking e Writing*, de acordo com alguns métodos e abordagens, preparando o professor em formação para avaliação e elaboração de materiais nestas habilidades, de acordo com as necessidades de suas turmas.

### **OBJETIVOS**

Ao final da aula o(a) aluno(a) deverá ser capaz de:

Discutir as questões relacionadas à habilidade de *speaking* para o ensino de língua inglesa, a partir das concepções dos métodos e abordagens mais comuns;

Discutir as questões relacionadas à habilidade de *writing* para o ensino de língua inglesa, a partir das concepções dos métodos e abordagens mais comuns;

Analisar livros e materiais didáticos destinados ao ensino da língua inglesa, a partir das questões de *speaking e writing*.

### **PRERREQUISITOS**

- Conhecimento básico sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira;
- Conhecimento sobre os conceitos referentes às concepções de habilidades escritas e orais;
- Conhecimento sobre os conceitos referentes às concepções de habilidades receptivas e produtivas;
- Conhecimento das orientações para o ensino de línguas estrangeiras, a partir dos PCN;
- Conhecimento das orientações para o ensino de línguas estrangeiras, a partir das OCEM;
- Conhecimento das orientações para o ensino de línguas estrangeiras, a partir do PNLD.

**Elaine Maria Santos**  
**Gildete Cecília Neri Santos**  
**Rodrigo Belfort Gomes**

### INTRODUCTION

Na aula 7, estudamos como as habilidades de *listening, speaking, reading e writing* podem ser divididas em receptivas e produtivas, e escritas e orais. A partir dessa proposta de divisão, analisamos em detalhe as características das habilidades da compreensão auditiva e da leitura, a partir das orientações dos PCN e OCEM, e dos principais métodos e abordagens. Chegou o momento de relembrarmos tudo que foi discutido na aula anterior e juntarmos esse conhecimento às discussões propostas aqui para o estudo da escrita e da fala na língua inglesa.

A partir das recomendações e passos encontrados nos métodos da gramática e tradução, método audiolingual, método direto, *task-based* e abordagem comunicativa, iremos discutir o modo pelo qual a escrita e a fala podem ser trabalhadas, auxiliando os professores em formação a preparar suas aulas, envolvidos na concepção do pós-método. Assim, o docente terá a oportunidade de, conhecendo mais intimamente a teoria, apropriar-se dos conhecimentos discutidos, sendo capaz de teorizar a partir da sua prática e praticar a partir da sua teoria, conforme defendido por Kumaravadivelu (2001, 2003, 2006).

Nesta aula, após o estudo sobre o ensino da fala e da escrita, iremos analisar alguns livros didáticos, propor algumas reflexões sobre as atividades encontradas nessas obras e planejar algumas outras, tendo sempre em vista a análise particular e individual que cada turma deve ter.

Revise os conteúdos das aulas anteriores, recorrendo, também, aos materiais encontrados na disciplina Metodologia do ensino-aprendizagem de Inglês I. Estude os conteúdos aqui propostos com dedicação e afinco e siga todas as orientações, recorrendo à ajuda do seu tutor, sempre que necessário. Atividades complementares serão propostas de forma oportuna, ao longo da aula, pelo coordenador dessa disciplina.

Bons estudos e um excelente trabalho a todos.

### TRABALHANDO A PRODUÇÃO ORAL

Imaginem se um professor chega para a sua turma de 9º ano e pede aos alunos para escolherem um tópico e falarem sobre ele por cerca de três minutos. Como você acha que os alunos receberão essa atividade? Com certeza, terão muita dificuldade em cumprir a tarefa, porque não foram preparados para a atividade. Uma atividade focada na produção oral precisa oferecer algumas orientações mais específicas para que o aluno se sinta seguro em produzir algo. Da mesma forma, sem uma prática guiada anterior, fica muito difícil fazer com que o aluno fale com fluência sobre um tópico, pois ele não foi preparado para algo tão complexo. Essas questões serão trabalhadas nesta aula.

Quando pedimos para que um aluno fale sobre um tema específico sem fornecer uma estruturação para que a atividade seja executada, não

conseguimos o resultado esperado porque as três partes inerentes às atividades de *speaking* não foram trabalhadas. Houve uma falha na fase do planejamento e o professor não pensou em formas de responder às seguintes perguntas: Por que falar? o que falar? e como falar?

Os alunos não sabem o que falar, já que o tópico não foi delimitado; não sabem como falar, já que não foram trabalhadas nem as estruturas e nem o vocabulário relacionado ao tema; e nem sabem porque precisam falar, já que o contexto e as questões comunicativas não foram discutidos e, como resultado final, a comunicação não foi estabelecida.

É importante discutirmos um pouco sobre a importância em focar a comunicação, quando planejamos atividades de fala, caso contrário teremos apenas repetições de frases descontextualizadas, sem sentido nenhum para quem as profere ou, muito menos, para quem as escuta. Muitas vezes, o professor de línguas está tão focado na obtenção de frases gramaticalmente corretas, que esquece que a fala é composta por muito mais do que um conjunto de estruturas gramaticais. O aluno, para ser um falante competente, precisa, segundo Brown (2007), trabalhar outras competências além da gramatical. O aluno precisa ter competência fonológica, ou seja, trabalhar pronúncia, entonação, *pitch*; ter competência discursiva, ou seja, ser capaz de organizar com coerência e coesão a sua fala, de modo que possa atender os horizontes de expectativas (JAUSS, 1994) dos seus interlocutores; e competência intercultural, sabendo respeitar os contextos culturais dos falantes envolvidos na comunicação que foi estabelecida. Richards e Renandya (2002), ao discorrerem sobre a importância em trabalhar as interações que são estabelecidas durante as atividades de *speaking*, reforçaram a importância em focar na diversidade de ações, com destaque para os elementos paralinguísticos, assim, segundo os autores

*Diversity in interaction involves not only verbal communication, but also paralinguistic elements of speech such as pitch, stress and intonation. In addition, nonlinguistic elements such as gestures and body language/posture, facial expression, and so on may accompany speech or convey messages directly without any accompanying speech [...] Furthermore, different cultural assumptions about the purposes of particular interactions and expected outcomes of encounters also affect communication (RICHARDS; RENANDYA, 2002, p. 204).*

Harmer (2007), ao discutir sobre os cuidados que se deve ter ao planejar aulas de *speaking*, reforçou a importância em promover atividades que possam trabalhar com todos os aspectos que envolvem a linguagem, destacando o cuidado com o léxico, a gramática e a pronúncia, a instauração de ações focadas no *connected speech* e não apenas em repetições de frases isoladas, e o contínuo processo de negociação da linguagem, preocupando-se com os contextos comunicativos estabelecidos. Nesse contexto, o professor deve assumir vários papéis em sala de aula, como o de “*Prompter*”, na

medida em que fornece os comandos necessários para que as atividades sejam realizadas; o de “*Participant*”, por ser um participante ativo das comunicações desenvolvidas em sala; um “*Feedback provider*”, por estar constantemente orientando os alunos nas atividades propostas; e o de negociador da linguagem, por orientar os alunos a utilizarem estratégias comunicativas, diante de obstáculos que possam dificultar a fala (HARMER, 2007, p. 275-276).



O professor de línguas pode assumir vários papéis em sua aula. Fonte: <https://maryanntalens.files.wordpress.com>

Ao analisar os fatores que podem dificultar a comunicação oral dos alunos de inglês como língua estrangeira, Richards e Renandya (2002) citaram as questões relacionadas à idade, especialmente no que se refere à fossilização, em que ruídos de comunicação podem ser encontrados, em decorrência de questões prosódicas, como entonação, stress, e problemas fonológicos e fonéticos. As pesquisas de Godoy et al (2006) comprovam que questões relacionadas com a idade podem gerar dificuldades na pronúncia, uma vez que os músculos da mastigação e as cordas vocais estão mais rígidos na fase adulta, tornando-se mais difícil a reprodução de posições musculares responsáveis pela produção de fonemas específicos. Este fato explica a facilidade das crianças na aprendizagem da língua inglesa, uma vez que os infantes possuem maior flexibilidade nos músculos das cordas vocais, o que auxilia na adaptação aos novos movimentos necessários para a produção de sons não existentes na língua materna.

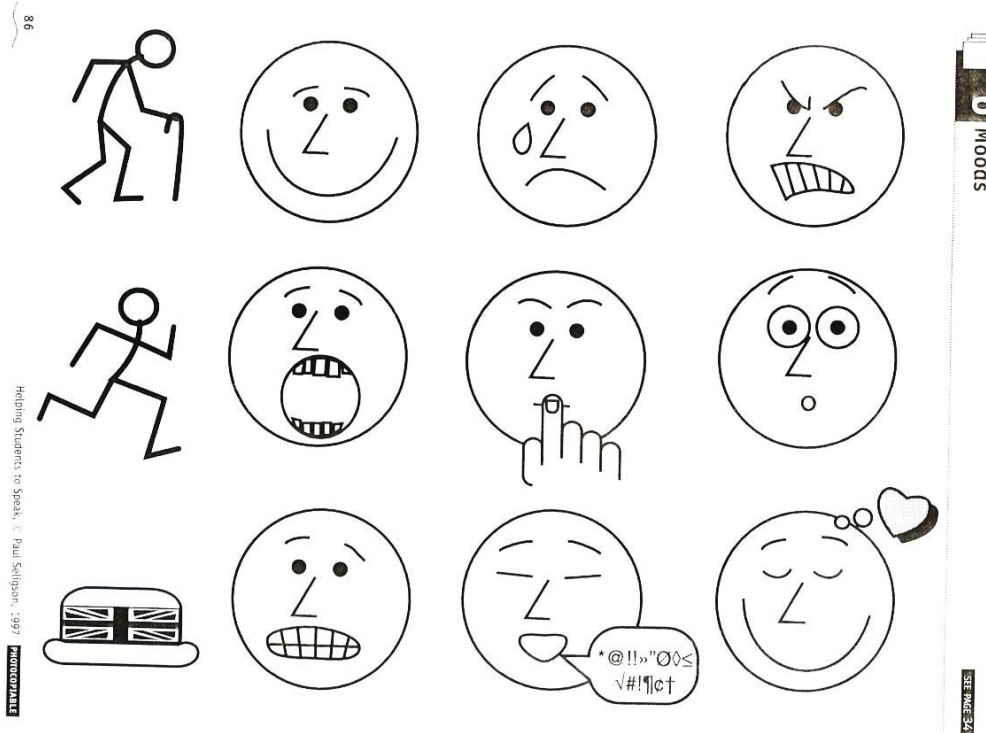
O papel da compreensão auditiva é fundamental no estabelecimento de qualquer processo comunicativo, uma vez que “*If one cannot understand what is said, one is certainly unable to respond*” (RICHARDS; RENANDYA, 2002, p. 205). Assim, como Celce-Murcia (2009) destacou, para que a fala seja desenvolvida é necessário muito empenho e investimento em atividades voltadas para o desenvolvimento do *listening skill*.

Os fatores socioculturais também devem ser levados em consideração durante a produção de atividades focadas na produção oral, uma vez que “*Language is a form of social action because linguistic communication occurs in the context of structured interpersonal exchange, and meaning is thus socially regulated*” (RICHARDS; RENANDYA, 2002, p. 205). Assim sendo, não basta simplesmente trabalhar com estruturas gramaticais, *role-plays*, práticas orais guiadas e exercícios livres de conversação, se não houver um momento em que o aluno se questione sobre os conteúdos com os quais entrou em contato e não os problematize, associando-os às questões sociais, culturais, econômicas e/ou políticas, seguindo, assim, a perspectiva do letramento crítico, conforme discussão a posteriori.

As questões não-verbais são também importantes para a compreensão do processo de produção oral em sala de aula, principalmente, segundo Richards e Renandya (2002, p. 2005-2006), em decorrência dos filtros afetivos, que se constituem em barreiras psicológicas impostas pelos próprios aprendizes, muitas vezes em decorrência de situações traumáticas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Os filtros afetivos são mais comuns em adultos, principalmente naqueles que buscam um ensino muito estruturalista e, em consequência, só se arriscam a falar algo quando têm certeza que as estruturas estão corretas. Muitas vezes, essa apreensão é desenvolvida como uma proteção quando se tem medo de cometer erros, medo de olhares de repreensão por parte de professores e colegas, ou de situações vexatórias e risos de outros alunos. Entre os fatores afetivos que mais desencadeiam fragmentações nas falas dos alunos estão as emoções, a autoestima, a empatia, a ansiedade, a atitude, a motivação e o julgamento. Para Oxford (1990, p. 140), “*The affective side of the learner is probably one of the most important influences on language learning success or failure*”.

É importante mostrar ao aluno que a parte afetiva está realmente muito ligada à habilidade da fala e que usamos nossas emoções para expressar opiniões quando estamos conversando com alguém. Podemos fazer alguns exercícios práticos para que os alunos percebam que para cada contexto um padrão diferente de entonação é verificado. Vamos ver dois exemplos?

Na figura abaixo, encontramos um exercício utilizado por Seligson (1997), em seu livro *Helping students to speak*, no qual ele pede que os alunos imaginem que estão com o humor retratado nas *smiley faces* e, em pares, leiam uma mesma frase. Eles vão perceber que uma frase, como *I love you*, pode ter sentidos diferentes quando é dita de forma feliz, triste ou raivosa, o que faz com que percebam que a fala não pode ser apenas guiada por padrões estruturais, baseados na gramática e no vocabulário. As emoções desempenham um papel mais importante quando se busca dar um sentido específico ao que é dito.



Atividade do livro *Helping students to speak*, unidade 6 – moods. Fonte: SELIGSON, 1997, p. 86

No segundo exemplo, temos uma situação comunicativa em que um diálogo simples é escolhido para que os alunos possam lê-lo em pares. No entanto, cada um deve escolher um tipo diferente de humor/atitude, para que eles possam perceber que, mesmo contendo as mesmas palavras e estruturas gramaticais, um mesmo texto pode assumir dimensões diferentes e significar coisas distintas, a depender, por exemplo, se as pessoas se mostram interessadas, descontentes ou assustadas. Para exemplificar, podemos pegar o texto *Hire me*, retirado [www.eslfast.com](http://www.eslfast.com).

- A: I need a job.*  
*B: What was your last job?*  
*A: I was a painter.*  
*B: What happened?*  
*A: I got laid off because there was no work.*  
*B: What else can you do?*  
*A: I'm a handyman.*  
*B: Can you fix a tap in a kitchen sink?*  
*A: Of course.*  
*B: Then I have a job for you in my kitchen.*  
*A: It will cost you only \$20 plus parts.*  
*B: Okay. That sounds like a fair price.*  
 (<https://www.eslfast.com/easydialogs/ec/jobs06.htm>)





Figura ilustrativa do texto *Hire me*. Fonte: <http://theessentialhandyman.com>

Para a leitura desse diálogo, os alunos podem, por exemplo, assumir um dos seguintes *moods*: raivoso, sonolento, preguiçoso, extremamente feliz, assustado, desconfiado, extremamente triste e nervoso. Ao final da atividade, os alunos perceberão, mais uma vez, como o tipo de humor do falante pode interferir na transmissão de uma mensagem. Ou seja, percebemos que a atitude empregada quando falamos, modifica o sentido do que queremos dizer.



## ACTIVITY

Analise os dois exemplos destacados acima, e redija um parágrafo sobre a importância de trabalhar a habilidade da fala na sala de aula, reforçando o cuidado com a entonação e a associação do que é dito com as emoções.

### COMMENTS ON THE ACTIVITIES

Antes de responder à questão, releia todo o material com atenção, principalmente os exemplos que associam a fala com as emoções. Logo após, faça uma lista com os principais pontos e, baseado nessa lista, escreva o parágrafo. Caso ainda tenha dúvidas, entre em contato com o seu tutor, solicitando explicações adicionais.

De acordo com os trabalhos de Brown (2007), Harmer (2007), Celce-Murcia (2009) e Richards e Renandya (2002), o *speaking skill* pode ser trabalhado de forma comunicativa na aula de língua inglesa, privilegiando-se as interações aluno-aluno, a partir de situações que trabalhem com o estabelecimento de contextos e propósitos comunicativos. Assim sendo, no *pre-speaking*, pode-se iniciar com o preparo de um lead-in, ou seja, uma atividade dedicada à inserção do tópico que será discutido e ao estabelecimento de um momento em que o vocabulário novo é trabalhado.

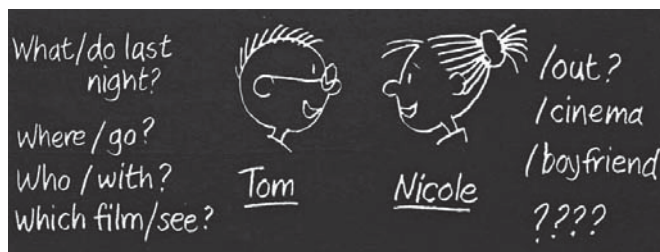
Nas atividades de *speaking* propriamente ditas, é importante que sejam inseridas, inicialmente, as atividades de prática guiada, para que, só então, sejam disponibilizadas atividades livres de fala. Você sabe a diferença entre esses dois tipos de atividades? As atividades guiadas são aquelas em que há um roteiro a ser seguido, e o aluno, a partir das práticas propostas, familiariza-se com as estruturas, sendo mais fácil a aquisição das estruturas que serão utilizadas durante a fala. Nesta fase, são comuns os *role-plays*, e as atividades em que os alunos precisam se basear em figuras, vocabulários ou expressões dadas para a produção oral.

Após o trabalho com essas estruturas guiadas, o aluno estará preparado para momentos mais livres, destinados à fluência, nos quais o repertório já internalizado é utilizado. Um dos grandes problemas identificados em muitas aulas de língua inglesa é a apresentação de uma estrutura específica, como o passado, seguida de uma pergunta de *free practice*, como “*What did you do yesterday?*”. Antes que o aluno fale sobre si, é importante que ele tenha um momento mais guiado de prática, com a colocação de estruturas e vocabulários que podem ser utilizados, não se esquecendo de sempre trabalhar o sentido e o contexto, e não solicitar a produção de frases avulsas, sem sentido construído, já que “*communication in class is embedded in meaning focused activities*” (RICHARDS; RENANDYA, 2002, p. 208).

Para que o aluno pratique a oralidade a partir de *guided practices*, o professor pode trabalhar a partir de *functions*, principalmente nas turmas de iniciantes. Mas você sabe o que são *functions*? Elas respondem à pergunta do porquê utilizamos a língua, e cada function tem um grupo de formas gramaticais que podem dar suporte para que os alunos consigam fazer o que é solicitado. Para ficar mais claro, citamos alguns exemplos de *functions* e de formas gramaticais que podem ser associadas às functions relacionadas: *Giving advice / should, why don't you?*; *invitations / would you like to*; *comparing and contrasting / comparatives and superlatives*.

Vamos analisar a figura a seguir, que retrata uma *function* e as estruturas gramaticais associadas. Como *function*, temos “interrogar sobre ações passadas” e como estrutura gramatical associada, passado simples. As estruturas gramaticais são colocadas com gaps a serem preenchidos, de modo que um diálogo possa ser produzido. Com as functions encontradas nessa gravura, o seguinte diálogo pode ser produzido:





Exemplo de *function* do livro *Helping students to speak*, unidade 5 – *presenting language orally*. Fonte: SELIGSON, 1997, p. 28

Tom: *What did you do last night?*

Nicole: *I went out.*

Tom: *Where did you go to?*

Nicole: *I went to the cinema.*

Tom: *Who did you go with?*

Nicole: *I went with my boyfriend.*

Tom: *Which film did you see?*

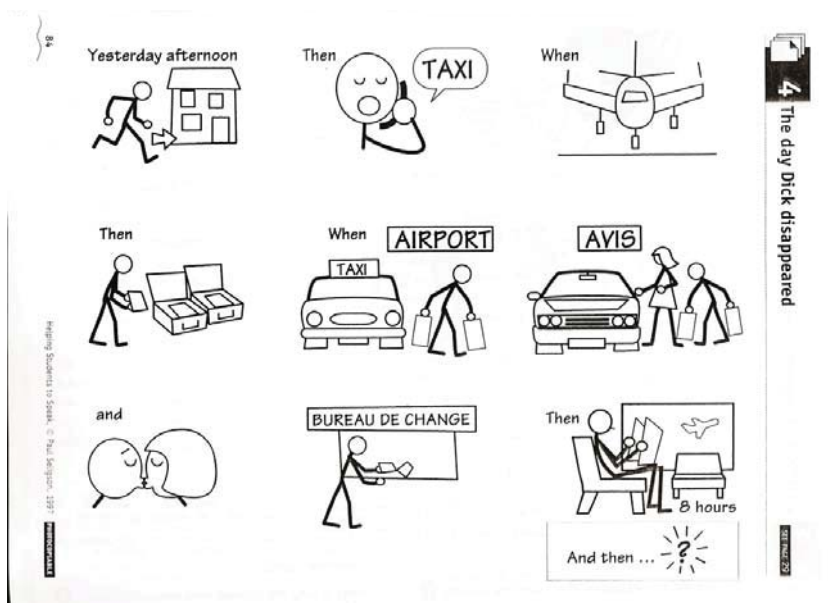
Nicole: *I saw Sixth Sense.*



## ACTIVITY

Analise a figura abaixo, retirada do livro *Helping Students to Speak* e faça o que se pede:

- Identifique qual a *function* que é trabalhada
- Identifique os pontos gramaticais que devem ser utilizados
- Crie um texto que poderia ser criado, para que a *function* seja corretamente aplicada.



Exemplo de *function* do livro *Helping students to speak*, unidade 5 – *presenting language orally*. Fonte: SELIGSON, 1997, p. 29

### COMMENTS ON THE ACTIVITIES

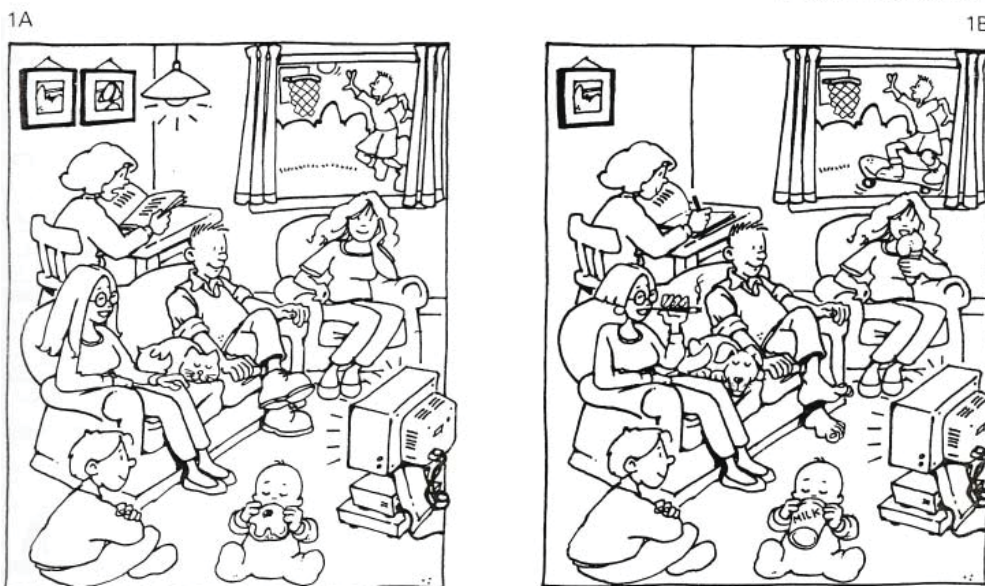
Antes de responder à questão, releia todo o material com atenção, principalmente o exemplo que foi apresentado para a function “interrogar sobre ações passadas” e, só após, faça a atividade solicitada. Caso ainda tenha dúvidas, entre em contato com o seu tutor, solicitando explicações adicionais.

Richards e Renandya (2002) destacaram que para o desenvolvimento da habilidade de fala, algumas técnicas que encorajam a interação podem ser utilizadas, como o trabalho em pares e em pequenos grupos, pois fazem com que existam mais oportunidades de prática oral em sala de aula, e os alunos diminuem o filtro afetivo, pois falarão diante de apenas alguns alunos, reduzindo os níveis de ansiedade e aumentando a confiança nos momentos de prática oral. Também foram citados o cuidado que se deve ter com o plano de aula, planejando momentos dedicados ao *students' thinking time*, para que o aluno se prepare antes de falar; a importância em promover muitas práticas guiadas antes de atividades mais livres, focadas na fluência; e a importância em se criar um desejo e uma necessidade para a comunicação.

Entre as atividades que promovem o *speaking*, temos os jogos, simulações, *storytelling*, jogos de cartas, *reporting*, *role play*, *information gap*, descrições de figuras, análise de diferenças, *problem-solving*, colocação de figuras na ordem, interpretação de figuras, discussões em grupo, debates e *story completion*, por exemplo. As atividades de identificação de diferenças não podem ser as tradicionais trocas de fotos e comparação visual, pois assim a língua não é praticada. Os alunos precisam encontrar os erros descrevendo as figuras que têm nas mãos e escutando as explicações do colega, formulando perguntas quando maiores esclarecimentos forem necessários. A figura 06 exemplifica uma dessas atividades de identificar diferenças nas fotos, em que o uso do presente ou passado contínuos pode ser incentivado.

**9** Find ten differences

SEE PAGE 63



Exemplo de atividade de identificação de diferenças, do livro *Helping students to speak*, unidade 9 – *Find ten differences*. Fonte: SELIGSON, 1997, p. 89

Os pressupostos trabalhados até então, veem a língua como meio de comunicação, e devem ser analisados quando o foco é o desenvolvimento linguístico dos alunos. No entanto, é importante lembrar que nossa concepção de língua extrapola os limites da comunicação, e entendemos a língua como discurso, como local de estabelecimento de práticas sociodiscursivas, responsáveis pelas constantes trocas culturais e (re) construções identitárias, o que explica a necessidade de trabalharmos com a problematização e criticidade, discutidos pelo letramento crítico, conforme destacado em outras aulas desse curso.

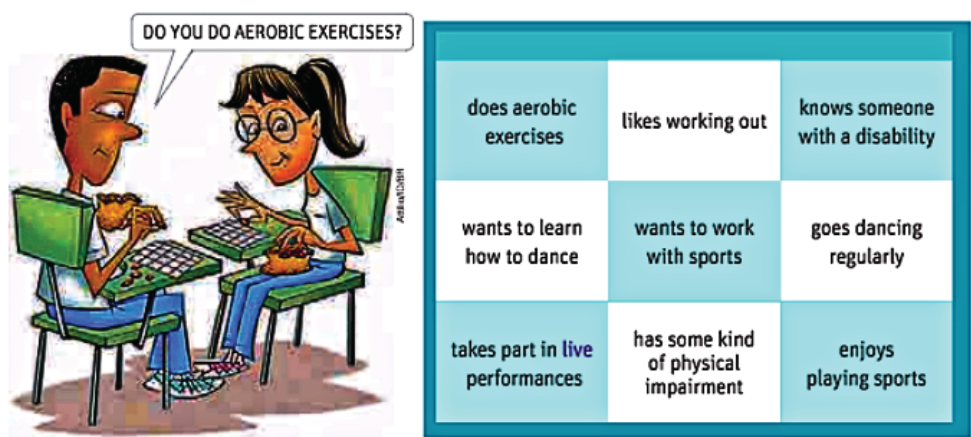
Após trabalharmos as questões relacionadas à aprendizagem da língua, precisamos promover, nas questões voltadas para a habilidade da fala, debates mais críticos, em que os alunos possam refletir sobre os assuntos encontrados nos textos, relacionando-os com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais que os cercam, uma vez que as interações que os jovens têm com amigos e famílias geralmente corroboram com uma postura conformista e sem questionamentos, sendo papel da escola e, neste caso, das aulas de língua inglesa, promover essas discussões. Mattos (2017) reforça esse pensamento, ao afirmar que

a atual geração de jovens e crianças em idade escolar muitas vezes se encontra, em seu contexto familiar e em suas comunidades, com membros das gerações anteriores que ainda reproduzem a cultura conformista. Eles, portanto, carecem de oportunidades para desenvolver práticas menos conformistas (MATTOS, 2017, 181).

As atividades de *speaking* dos livros didáticos de língua estrangeira estão proporcionando esses momentos de reflexão crítica? Esse deve ser nosso questionamento diário, ao preparar nossas aulas de língua inglesa. Caso a resposta seja negativa, precisamos preparar outras atividades e trazer esses questionamentos, de modo a podermos cumprir com o nosso papel de formador de cidadãos críticos. Vamos analisar algumas atividades destinadas às práticas da oralidade?

2. Let's play Bingo. In pairs, interview a classmate and put a seed or pebble on each square whenever the answer is YES.

The first one to complete six squares calls out Bingo! And is the winner.



Atividade de *speaking*, do livro *Alive High* 1o ano, unidade 3 – You've got the moves. Fonte: MENEZES et al, 2017, p. 49

Observe a figura07, da seção *Let's read and Talk*, da unidade 3 – *You've got the moves*. A seção é iniciada com uma atividade de *listening*, que pode servir como *pre-speaking*, por trazer questões relacionadas ao tópico trabalhado na atividade voltada para o desenvolvimento da fala. No entanto, percebemos que apenas uma questão foi trazida, destinada ao trabalho de prática guiada, já que apenas as estruturas presentes no Bingo poderão ser utilizadas. Deve ser papel do professor trazer outras atividades de prática guiada, caso sejam necessárias, e uma atividade de prática livre, seguida de uma discussão voltada para o trabalho com a criticidade, que pode, por exemplo, ser sobre *physical impairment*, já que dois itens estão relacionados a esse tema. Os alunos podem ser levados a refletir sobre a possibilidade de pessoas com necessidades especiais poderem executar as outras atividades relacionadas no bingo, e de que forma essas pessoas são discriminadas na nossa sociedade e deixadas de lado nos livros didáticos, entrando assim, em discussões voltadas para representatividade, inclusão, direitos humanos e discriminação social. Que tal analisar uma outra atividade? Vamos lá?



## ACTIVITY

Analise as questões de *speaking* propostas na seção *Listening and Speaking*, da unidade 1 (*Getting to know you*), do livro *New Headway – pre-intermediate*. No *listening*, foram discutidas questões importantes para que um vizinho possa ser considerado como ideal. A partir dessa informação, e da figura ilustrativa da atividade da prática oral, analise o modo pelo qual a oralidade foi trabalhada.

### Roleplay

Work in groups of three.

**Student A** You are Steve.

**Student B** You are Mrs Snell.

**Student C** You are another neighbor. You have invited them to your flat for coffee.

Continue the conversation below. Talk about these things.

Steve's job     Steve's sister     the party

**Neighbor** Do you two know each other?

**Steve** Well, we met a few days ago.

**Mrs Snell** But we didn't introduce ourselves. I'm Mrs Snell.

**Steve** Pleased to meet you.

**Neighbor** Steve works in advertising, you know ...



### What do you think?

- What do you understand by the words' generation gap?
- Write down three things that young people think about older people and three things older people think about young people. In groups, compare ideas.

Atividade de *speaking*, do livro *New Headway – pre-intermediate*, unidade 1 – *Getting to know you*. Fonte: SOARS; SOARS, 2003, p. 12



### COMMENTS ON THE ACTIVITIES

Antes de responder à questão, releia todo o material com atenção, principalmente no que se refere à análise da atividade de *speaking* apresentada anteriormente. Para a análise, mencione de que forma foram (ou não foram) trabalhadas as questões de *pre-speaking*, *guided practice* e *free practice*, e se houve uma preocupação com o letramento crítico. Caso ainda tenha dúvidas, entre em contato com o seu tutor, solicitando explicações adicionais

### TRABALHANDO A PRODUÇÃO ESCRITA

Agora que já discutimos um pouco sobre as questões de produção oral, vamos analisar alguns pressupostos relacionados às atividades de escrita. Podemos nos perguntar, inicialmente, o porquê das pessoas escreverem. David Nunan (1999), respondeu essa pergunta assinalando que as pessoas escrevem por diferentes motivos, como, para se comunicar, por prazer, para adquirir conhecimento, por obrigação, para ficar bem-informada, para expressar sentimentos ou convencer alguém a fazer algo, por questões de negócios e trabalho, para fazer amigos e para reclamar. Você consegue pensar em outros motivos que levam uma pessoa a querer escrever algo? Poderíamos acrescentar muitos outros, como necessidade de escrever listas de compras ou deixar mensagens para outras pessoas, ou, até mesmo, anunciar produtos à venda. Não importa o motivo identificado, o importante é percebermos que para que possamos escrever algo que faça realmente sentido, precisamos de uma motivação, ou seja, precisamos que nos seja explicado o que devemos escrever, para quem devemos escrever e o porquê devemos escrever.

Nunan (1999) destacou que para que possamos ter uma atividade de escrita efetiva, precisamos pensar em um tópico interessante, utilizar linguagem apropriada, focar no conteúdo e no leitor, e elaborar um texto coerente, com coesão e ausente de erros. O autor ainda reforçou que o foco das atividades de *writing* variou muito a cada década, realçando que, até a década de 1970, as pessoas escreviam apenas para dar suporte a outras habilidades, como a fala, por exemplo; na década de 1970, o foco estava no processo de criação do texto e não necessariamente no texto em si; e na década de 80, o foco passou a ser no conteúdo, nos requerimentos do leitor e nas implicações que esses requerimentos exerciam no escritor. Se analisássemos o foco das atividades de escrita nos dias de hoje, poderíamos destacar que a escrita é vista como uma prática de interação social, com a necessidade de levantar questionamentos e problematizações, expondo a opinião dos alunos, com o objetivo de fazer com que sua voz seja ouvida e sua solicitação ou necessidade seja atendida. É esse contexto que o PNLD



elaborou uma ficha avaliativa norteadora das atividades de escrita e que vem sendo seguida pelos autores de livros didáticos destinados ao ensino de língua estrangeira para o ensino fundamental e médio. Vamos ver algumas dessas orientações?

O Guia do Livro Didático 2017, destinado às orientações para a escolha dos livros indicados para os anos finais do ensino fundamental, elencou as características que devem ser levadas em consideração para a produção escrita. Assim, a ficha 6 apresentou uma série de questionamentos que devem orientar o professor de língua estrangeira no momento da análise do livro didático. O professor, então, deve se perguntar: a obra

62. Promove atividades que consideram a escrita como processo de interação social, que marca as condições de produção: quem, para quem, com que propósito e em que situação?
63. Contém atividades que promovem o processo de refacção do texto?
64. Inclui:
  - 64.1 Diversidade de propósitos
  - 64.2 Clareza nas instruções para produção textual?
65. Apresenta atividades adequadas para os alunos das séries finais do ensino Fundamental?
66. Oferece temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno das séries finais do ensino Fundamental?
67. Explica as propostas de construção textual com sistematização de estratégias e procedimentos implicados na atividade de produção de texto?
68. Oferece subsídios para a elaboração do texto?
69. Trata a produção escrita em coerência com a proposta pedagógica e teórico-metodológica da coleção? (BRASIL, 2016, p. 83-84).

Ao analisar os critérios estabelecidos pelo PNLD, percebemos que a concepção de linguagem como construção sociodiscursiva perpassa todo o documento e faz com que o professor e o livro didático se preocupem com os atores que estão envolvidos no processo da escrita: quem escreve, para quem se escreve, com que propósito se escreve e em que situação se escreve.

As atividades devem envolver os processos de refacção textual, prevendo reescrita, reconstrução, revisão, reelaboração, reestruturação ou retextualização, a partir de textos falados e dos conteúdos discutidos ao longo da unidade. As instruções devem também ser foco de análise, devendo ser claras e concisas, privilegiando uma variedade de propósitos, ou seja, não se pode pedir o mesmo tipo de construção textual. Vamos analisar algumas atividades de escrita de livros indicados pelo PNLD e verificar se esses indicadores foram contemplados.

A unidade 2, do 8º ano do livro *Alive*, trabalha com superstições ao redor do mundo, focando em horóscopos na seção *Let's work with words!*.

Os alunos são convidados a escrever uma página de horóscopo para uma revista, com as seguintes funções determinadas: Gênero: horóscopo, quem escreve: o aluno ou grupo de alunos, a audiência: leitores de revista, objetivo: previsões, linguagem: informal. As orientações para a produção escrita foram dadas conforme apresentado na figura a seguir.

### Writing guidelines

#### Organizing

1. Read some horoscopes to check their textual characteristics and find examples for typical grammar patterns and key vocabulary items.

#### Preparing the first draft

2. Make a first draft.
3. Use the glossary or a dictionary to help you.
4. Find pictures to illustrate.

#### Peer editing

5. Evaluate and discuss it with a classmate.
6. Make the necessary corrections.

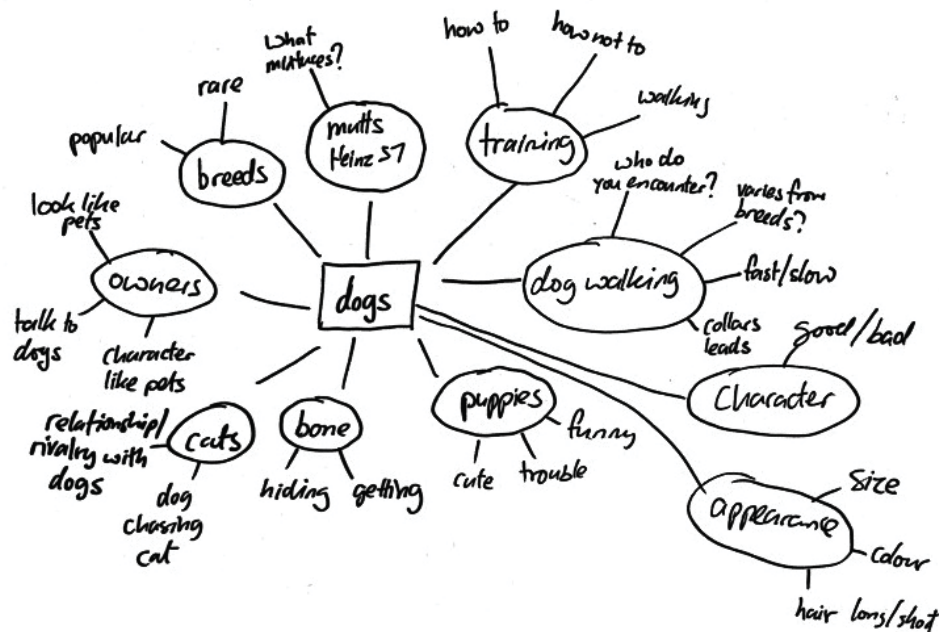
#### Publishing

7. Write the final version of the horoscope and include it in your magazine.

*Writing guidelines* do livro *Alive 1*, unidade 2 – *Superstitions around the world*. Fonte: MENEZES, 2014, p. 35

Ao analisarmos a ficha dedicada à produção escrita, percebemos que os itens 62 a 64 foram trabalhados, pois os atores relacionados ao processo de escrita estão contemplados. As instruções são claras, e podem ser encontradas nas *writing guidelines* apresentadas na figura 09. O tema é adequado à faixa etária de alunos do 8o ano e se constitui em algo de interesse comum de adolescentes. A elaboração do texto é guiada pelos passos descritos na seção e poderia ser mais facilitada se tivesse havido um trabalho anterior com a geração de ideias que auxiliariam na construção do texto.

A construção de um processo de escrita ou *Process Writing* prevê uma etapa inicial de *brainstorming ideas*, que pode ser feita de várias maneiras, como, por exemplo, a partir de discussões orais sobre o tema, entrega de alguns textos motivadores, para fazer com que os alunos se inspirem nos temas, listagens de temas que podem ser incluídos no texto ou, até mesmo, construção de teias de ideias, como a exemplificada na figura 10, em que, a partir do tópico *dogs*, várias ideias são ligadas ao tema como uma verdadeira teia, e a análise dessas teias faz com que o texto seja construído mais facilmente.



Modelo de teia de ideias sobre cachorros. Fonte: <http://www.joy-of-cartoon-pictures.com>

A fase de *peer correction* é importante para que qualquer processo de escrita baseado em concepções sociodiscursivas seja efetivado, devendo-se privilegiar momentos em que os alunos possam se ajudar tanto com ideias quanto com correções gramaticais. Assim, a aula deixa de ser centrada no professor, que, em práticas anteriores, era o único que corrigia produções dos alunos, e passa a ser centrada no aluno. Os discentes, nessa nova concepção, começam a trabalhar mais em pares e em pequenos grupos, fazendo com que a aula se torne mais *student-centered*.

Infelizmente, muitas das práticas escritas disponibilizadas pelos livros didáticos ainda focam nas estruturas trabalhadas na unidade, não contemplando o incentivo ao desenvolvimento da criticidade do aluno, conforme orientações do Letramento Crítico. É o caso da atividade analisada, em que os alunos devem escrever o horóscopo de uma revista fictícia, cabendo, ao professor, inserir atividades de *writing* que possam contemplar essa a problematização e a criticidade. Ao abrirmos espaço nas nossas aulas de língua inglesa para o trabalho com a criticidade, estamos abrindo “uma possibilidade maior para a construção de sentidos para além do livro didático, articulando saberes escolares a questões sociais, econômicas, culturais e ideológicas, além de contribuirmos para uma formação ética e responsável de nossos alunos” (DUBOC, 2017, p. 217).



## ACTIVITY

Analise a atividade de produção escrita da unidade 4 – *sing it out*, do livro *Alive High* 1o ano e redija um texto sobre as atividades desenvolvidas, tendo como base os critérios estabelecidos na Ficha 6, sobre a produção escrita, do Guia do Livro Didático do PNLD.

### LET'S ACT WITH WORDS!

Let's create a flyer!

A concert flyer is a small printed notice that advertises a musical event.

#### Writing steps

Organizing

- Choose a band or singer to advertise.
- Observe the characteristics of a flyer and find out the main elements of this genre. You can find more examples of flyers on the internet as well.

#### Preparing the first draft

- Make a first draft.

#### Peer editing

- Evaluate and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

#### Publishing

- Publish the flyer on a wall board or on a blog.

Guia para o trabalho da atividade de escrita do livro *Alive High* 1, unidade 4 – *Sing it out*. Fonte: MENEZES, 2016, p. 67



## COMMENTS ON THE ACTIVITIES

Antes de responder à questão, releia todo o material com atenção, principalmente no que se refere à análise da atividade de writing apresentada anteriormente. Para a análise, mencione de que forma foram (ou não foram) trabalhadas as orientações para a produção escrita, segundo a ficha 6 do Guia do Livro Didático do PNLD, mencionando se houve uma preocupação com o letramento crítico. Caso ainda tenha dúvidas, entre em contato com o seu tutor, solicitando explicações adicionais.

Agora que vimos como trabalhar a fala e a produção escrita a partir de um ensino comunicativo e do que é prescrito nos PCN (BRASIL, 1998), nas OCEM (BRASIL, 2006) e no PNLD (BRASIL, 2017), adicionando criticidade ao trabalho feito, a partir dos questionamentos que podem ser levantados, relacionados a questões socioculturais e político-econômicas, que tal discutirmos como outros métodos trabalham essas duas habilidades? Vamos á?!

No método da gramática e tradução, o *speaking* não é privilegiado, uma vez que as perguntas são feitas na língua materna e as respostas também são dadas na *mother tongue*, sem nenhuma preocupação com a produção oral, já que o que realmente importa é a leitura em língua estrangeira e o estudo de vocabulário e gramática. O *writing* é também considerado como sendo uma habilidade primária, e geralmente pede-se para que o aluno escreva frases relacionadas aos assuntos gramaticais propostos ou textos também baseados na gramática e vocabulários que foram estudados.

*The teacher gives the students a topic to write about in the target language. The topic is based upon some aspect of the reading passage of the lesson. Sometimes, instead of creating a composition, students are asked to prepare a précis of the reading passage* (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 22)

No método direto, o *listening* é uma habilidade trabalhada desde o início, já que os professores não podem utilizar a língua materna durante a aula e, para que a comunicação seja estabelecida, tem-se um processo contínuo de *listening* e *speaking*, com ênfase no trabalho da pronúncia, que precisa ser perfeita, já que, de acordo com esse método, “*language is primarily spoken, not written*” (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 31). A escrita é uma habilidade importante a ser trabalhada desde o início, sendo comuns os exercícios de ditado. “*Vocabulary is emphasized over grammar*” e “*reading and writing exercises are based upon what the students practice orally first*” (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 31). Geralmente os alunos escrevem sobre o que foi anteriormente discutido, baseando-se nos textos apresentados, já que estes também são fontes de informação para as práticas orais.

O método audiolingual valoriza as atividades de *listening*, por acreditar que o aluno precisa primeiro compreender o que é dito para depois ser capaz de falar, ler e escrever. Assim, a turma é exposta ao áudio ou vídeo de diálogos que serão trabalhados e repetirão esses diálogos após terem sido expostos à uma série de repetições do mesmo áudio. “*A taped lesson may first present a dialogue for listening practice, allow for the student to repeat the sentences in the dialogue line by line, and provide follow-up fluency drills on grammar or pronunciation*” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 57). Percebe-se, então, que a língua é apresentada, inicialmente, pela oralidade e as representações escritas são postergadas até que o aluno tenha compreendido o que foi dito e seja capaz de repetir, mesmo que o que é dito não seja ainda totalmente

compreendido pelo aluno.

*The fact that in the early stages learners do not always understand the meaning of what they are repeating is not perceived as a drawback, for by listening to the teacher, imitating accurately, and responding to and performing controlled tasks they are learning a new form of verbal behavior (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 56).*

Quando o *writing* é trabalhado, é para que os alunos possam escrever o que ele já aprendeu oralmente, e como o erro deve ser evitado, o cuidado com a correção é acentuado. “*Errors lead to formation of bad habits. When errors do occur, they should immediately be corrected by the teacher (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 42).* De início, estruturas mais simples são apresentadas, colocando-se estruturas mais complexas em níveis mais avançados.

É importante lembrar que o *task-based* prevê o desenho de atividades que estejam pautadas no cumprimento de tarefas. Assim, quando falamos em *speaking*, por exemplo, o foco principal não é o de cobrar frases corretas ou com pronúncia perfeita, já que não é recomendado que o professor interrompa as atividades para correção gramatical, já que o foco é no sentido do que é dito, para que a tarefa seja realizada (LARSEN-FREEMAN, 2011). Como o objetivo é o cumprimento das tarefas, os alunos podem não utilizar o vocabulário ou as estruturas alvo, contando que o objetivo final seja alcançado, como a preparação de uma listagem de itens, o delineamento de um mapa, o preenchimento de tabelas, etc. A negociação é, dessa forma, tanto para o *speaking* quanto para o *writing*, uma palavra chave. “*Negotiation of meaning refers to the skill of making sure the person you are speaking to has correctly understood you and that you have correctly understood them (making sure, in other words, that you are both ‘on about’ the same thing’ (NUNAN, 2001, p. 30).*

Vamos fazer uma outra atividade para consolidar as informações aprendidas ao logo do curso?



Baseado (a) nas discussões da aula 08, preencha o quadro a seguir, apontando as principais ideias relacionadas ao ensino da fala e da escrita, de acordo com o que se pede:



Documentos, métodos ou abordagens	Concepções relacionadas ao ensino de <i>speaking</i> e <i>writing</i> , de acordo com documentos, métodos ou abordagens específicas
PCN	
OCEM	
Método da Gramática e Tradução	
Método Audiolingual	
Método Direto	
Abordagem Comunicativa	
<i>Task-based</i>	

### COMMENTS ON THE ACTIVITIES

Antes de responder à questão, releia todo o material com atenção e, se necessário, estude o conteúdo apresentado nas primeiras aulas e na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Inglesa I. Faça anotações de todas as informações que julgar relevantes e, só então, redija seu texto, conforme solicitado. Caso ainda tenha dúvidas, entre em contato com o seu tutor, solicitando explicações adicionais.

Chegamos ao final de mais uma aula! Entramos em contato com as orientações relacionadas ao ensino de fala e da escrita, a partir de documentos oficiais, como os PCN e as OCEM, do letramento crítico e de alguns métodos e abordagens. Espero que tenha aproveitado para refletir um pouco sobre o papel ativo do professor, essencial na preparação e condução de suas aulas. Até a próxima aula!

### CONCLUSION

Ao final de nossa oitava aula, pudemos rever alguns conceitos e orientações, no que se refere ao ensino do *writing* e do *speaking*. Para que possamos melhor planejar nossas aulas, precisamos ter um conhecimento básico sobre o ensino de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva, de acordo com o que os principais métodos e abordagens preconizam, para que

possamos selecionar as técnicas que, na nossa concepção, mais se adequam à realidade do aluno e que poderão ser empregadas nas nossas aulas, sem que estejamos presas a um método X ou Y. Devemos lembrar sempre que, independente das atividades propostas no livro didático, precisamos planejar atividades voltadas para o desenvolvimento linguístico de nossos discentes, bem como para o preparo de cidadãos críticos, a partir de atividades que levem à problematização dos temas propostos e façam com que o aluno desenvolvam a criticidade, defendida no letramento crítico.

Esta aula, então, pode assumir um papel importante para o professor em formação, por promover algumas reflexões importantes sobre o papel do professor e a sua relação com os métodos de ensino no momento de planejamento de atividades voltadas para a fala e a escrita. Na próxima aula, analisaremos alguns conceitos relacionados ao ensino de gramática.

Lembramos, mais uma vez, que atividades extras e complementares poderão ser postadas pelo seu professor na plataforma do seu curso.

Bons estudos e um ótimo desempenho a todos!!



### SUMMARY

Na aula 8, estudamos alguns conceitos importantes para que possamos planejar atividades de fala e de escrita. Revisamos as orientações presentes nos PCN e nas OCEM e percebemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais estão focados nas orientações para um trabalho linguístico, voltado para que o professor execute atividades focadas no desenvolvimento linguístico do aluno. Já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio se preocuparam com discussões mais teóricas sobre a importância em trabalhar a reflexão e a criticidade em sala de aula, a partir das contribuições do letramento crítico.

Nesta aula, revisamos as concepções de atividade de fala e de escrita que estão presentes em orientações elaboradas para alguns métodos e abordagens, como o método da gramática e tradução, o método direto, o método audiolingual, o *task-based* e a abordagem comunicativa. Analisamos alguns tipos de questões e atividades propostas por livros didáticos e, ao final, fomos instigados a desenvolver questionamentos mais problematizadores e que levam a uma verdadeira reflexão por parte dos alunos, de modo que eles possam perceber o seu papel na sociedade e relacionar os tópicos apresentados com questões socioculturais e político-econômicas, partindo-se do pressuposto que nenhum discurso é neutro.

As atividades apresentadas para análise consolidaram os conhecimentos discutidos nas aulas anteriores, auxiliando o professor em formação a se

posicionar diante de atividades apresentadas por livros didáticos para o ensino da língua inglesa.



## SELF-EVALUATION

- 1) Sou capaz de discutir as questões relacionadas à habilidade de speaking para o ensino de língua inglesa, a partir das concepções dos métodos e abordagens mais comuns?
- 2) Sou capaz de discutir as questões relacionadas à habilidade de writing para o ensino de língua inglesa, a partir das concepções dos métodos e abordagens mais comuns?
- 3) Sou capaz de analisar livros e materiais didáticos destinados ao ensino da língua inglesa, a partir das questões de speaking e writing?



## NEXT CLASS

O tema da nossa próxima aula será *O ensino da gramática indutiva e contextualizada*, e discutiremos um pouco sobre como trabalhar a gramática nas aulas de língua inglesa

## REFERENCE

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. *PNLD 2017*: língua estrangeira moderna: espanhol (FNDE). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Pedagogy. United States of America: Pearson Longman, 2007.
- CELCE-MURCIA, Marianne (ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. United States of America: Heinle, Cengage Learning, 2001.

- CELCE-MURCIA, Marianne.; OLSHTAIN, **Elite Discourse and context in language teaching**: a guide for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- DUBOC, Ana Paula. *Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras*. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2017.
- GODOY, Sonia M. Baccari et al. **English pronunciation for brazilians**: the sounds of American English. São Paulo: Disal, 2006.
- HARMER, Jeremy. *The practice of English Language Teaching*. Excess: Logman, 2007.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad.Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. **Toward as postmethod pedagogy**. TESOL Quarterly, v. 35, n.4, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Mahwah: Erlbaum, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society**. Routledge: Taylor& Francis, 2012.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principle language teaching**. New York: Oxford University press, 2011.
- MATTOS, Andrea Machado de Almeida. **Construindo cidadanias nas aulas e inglês**: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2017.
- MENEZES, Vera et al. **Alive**: 8º ano ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2014.
- MENEZES, Vera et al. **Alive high**: 1º ano ensino médio. São Paulo: Edições SM, 2017.
- NUNAN, David. *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- OXFORD, R. L. **Language learning strategies**: What every teacher should know. New York: Newbury House Publishers, 1990.
- RICHARDS, Jack C. **The language teaching matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- RICHARDS, J. & RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching**: An anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- SELIGSON, Paul. **Helping students to speak**. Londres: Richmond Publishing, 1997.

SOARS, John; SOARS, Liz. **New Headway pre-intermediate**. Oxford: Oxford University Press, 2003