

# As orientações para a escrita e a reescrita de textos em livros didáticos de língua inglesa do ensino fundamental

## Guidelines for the writing and rewriting of texts in English language textbooks of elementary education

José Cezinaldo Rocha Bessa<sup>1</sup>

cezinaldobessauern@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Wanderleya Magna Alves<sup>1</sup>

leyaevandro@gmail.com

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**RESUMO** - Neste trabalho, objetivamos analisar propostas de atividades de escrita e reescrita de textos no livro didático de língua inglesa *Time to Share – 9º ano* do ensino fundamental, procurando observar sua articulação com propostas de trabalho com a linguagem produzidas, mais recentemente, no domínio dos estudos da linguagem. Como objetivos específicos, temos os seguintes: (i) identificar em que medida as propostas de produção de textos escritos assumem o trabalho com os gêneros discursivos; (ii) verificar que encaminhamentos são dados para essas propostas; (iii) examinar os critérios avaliativos envolvidos/sugeridos nas atividades de produção escrita; (iv) discutir em que medida o trabalho com a revisão e reescrita do texto pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade escrita do aluno de língua inglesa. Para tanto, fundamentamos nosso trabalho especialmente em pressupostos bakhtinianos sobre linguagem, em discussões acerca do ensino do texto em língua inglesa, de critérios para a avaliação e reescrita de textos e, ainda, de critérios de seleção e uso do livro didático de língua inglesa. Os resultados da análise indicam que o livro didático examinado busca direcionar suas atividades de produção escrita com base nos gêneros discursivos e contemplar alguns aspectos de ordem textual e pragmática implicados na produção e na reescrita de textos, o que aponta, portanto, que, quanto às orientações propostas para a escrita e reescrita de textos, o livro didático em questão sinaliza um diálogo com contribuições dos estudos da linguagem, porém, não preenche plenamente ainda as condições para o desenvolvimento de uma atividade interlocutiva autêntica.

**Palavras-chave:** produção textual, livro didático, língua inglesa.

**ABSTRACT** - In this work, we aim at analyzing proposals for activities of writing and rewriting of texts in the English language textbook *Time to Share – 9<sup>th</sup> grade* of elementary school. We tried to observe its articulation to proposals of work with the language produced, more recently, in the field of language studies. As specific goals, we have the following: (i) to identify to what extent the proposals of production of written texts assume the work with the discursive genres; (ii) to verify what guidelines are given to those proposals; (iii) to examine the evaluation criteria involved/suggested in the activities of written texts; (iv) to discuss to what extent the work with the revision and rewriting of the text can contribute to the development of the writing skill of the English-speaking student. In order to do that, we grounded especially on Bakhtinian presuppositions on language, on discussions about the teaching of the English text, on criteria for evaluation and rewriting of texts, and also on criteria for the selection and use of the English textbook. The results of the analysis indicate that the textbook examined seeks to direct its activities of written production based on the discursive genres and to comprehend some aspects of textual and pragmatic order implicated in the production and rewriting of texts. This reveals, as to proposals for writing and rewriting of texts, the textbook in question shows a dialogue with contributions from language studies, but it does not fully fulfill the conditions for the development of an authentic interlocutive activity yet.

**Keywords:** textual production, textbook, English language.

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Br 405, Km 3, Arizona, 59900-000, Pau dos Ferros, RN, Brasil.

## Introdução

A produção de textos escritos nas aulas de língua inglesa tem sido motivo de intensa preocupação entre estudiosos da área já há algum tempo, devido, sobretudo, à quase inexistência dessa atividade em salas de aula de escolas públicas e privadas. Apesar de, certamente, já termos significativos avanços com relação ao tratamento do texto, seja pelo professor, seja pelo livro didático de língua estrangeira, doravante (LDE), estudos como os de Lima (2013) e Pinto e Pessoa (2009) revelam ainda contradições entre a prática e as abordagens teóricas que embasam esse ensino em nosso país.

Pesquisas e conversas com colegas professores apontam que ainda se presenciam práticas de ensino de língua inglesa em que o trabalho com textos, na maioria das vezes, serve apenas para fins de explicações e exposições orais de formas e de conteúdos gramaticais. A persistência nesse modelo de ensino vai na contramão, portanto, do que preconiza uma concepção do uso da linguagem como prática social (Pontara e Cristovão, 2017).

Importante aliado no processo de ensino e aprendizagem, o livro didático de inglês, doravante (LDI), por muitas vezes, conduz os caminhos pelos quais professores e alunos devem percorrer, escolhendo ou excluindo o que deve ou não ser ensinado e aprendido, como demonstram pesquisas de Ramos (2009) e Silva (2009). Apesar de já comungarem com recentes abordagens de ensino-aprendizagem de línguas e terem incluído em seu programa uma diversidade de gêneros discursivos, os livros didáticos de língua estrangeira apresentam lacunas quando partem para a orientação de “aspectos multidimensionais dos textos, ou seja, aspectos que envolvem língua, cultura, comunicação e consciência de linguagem”, como aponta Dell’Isola (2009, p. 100).

Procurando dialogar com as pesquisas citadas acima e contribuir com os estudos sobre ensino de línguas da área e aqueles desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino/Campus de Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, desenvolvemos o presente estudo centrando nossa atenção na análise de propostas de atividades de escrita e reescrita de textos em livro didático de língua inglesa do ensino fundamental. Nossa intenção é observar a articulação de tais propostas com postulados produzidos, mais recentemente, no domínio dos estudos da linguagem. Mais especificamente, pretendemos dar conta dos seguintes objetivos: (i) identificar em que medida as propostas de produção de textos escritos assumem o trabalho com os gêneros discursivos; (ii) verificar que encaminhamentos são dados para essas propostas; (iii) examinar os critérios avaliativos envolvidos/sugeridos nas atividades de produção escrita; (iv) discutir em que medida o trabalho com a reescrita do texto pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade escrita do aluno de língua inglesa.

Inserido nos paradigmas das pesquisas em Linguística Aplicada, este trabalho se configura como uma pesquisa documental, de natureza interpretativa, orientada por uma abordagem qualitativa. O *corpus* constitui-se de quatro dos oito encaminhamentos de produção textual, com foco nas orientações para escrita e reescrita textual no livro didático de língua inglesa *Time to Share*, do 9º ano do ensino fundamental. O livro recortado para o presente estudo é a versão manual do professor, coordenado por Gisele Aga e organizado pela Editora Saraiva. O referido material foi selecionado pelos professores de inglês (incluindo a primeira autora deste artigo) das escolas públicas de Ensino Fundamental, do município de Tenente Ananias, RN, para fazer parte do contexto de ensino e aprendizagem daqueles sujeitos nos anos de 2017, 2018 e 2019, observando o que prevê o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Além da presente introdução, na qual apresentamos a proposta de nosso estudo, este texto se constitui de duas seções de discussão teórica focalizando os gêneros do discurso, livro didático e ensino de língua inglesa; de uma seção de análise do material didático recortado para exame; e da seção de conclusão, em que tecemos algumas considerações sobre os resultados do nosso trabalho.

## Gêneros discursivos e o ensino do texto em língua inglesa

Os estudos sobre os gêneros discursivos, nas últimas décadas, sobretudo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), vêm contribuindo para a efetivação de mudanças gradativas no ensino e aprendizagem de línguas. Tais estudos fundamentam as práticas do ensino de línguas em sintonia com uma concepção de linguagem enquanto prática social, entendendo-se que a linguagem é, portanto, um lugar de relações entre indivíduos socialmente organizados.

A assunção dessa concepção de linguagem faz-nos repensar o estudo/ensino da produção textual em língua inglesa na escola, uma vez que, de acordo com Lima (2013, p. 106), “[...] a apropriação de uma segunda língua amplia a atuação do cidadão na sociedade”. Tal posição indica a evidente necessidade de se formarem cidadãos que saibam se comunicar integralmente nessa sociedade multicultural e multiletrada, o que não se concretiza com propostas de trabalho que explorem simplesmente conteúdos gramaticais ou que tomem o texto como pretexto para ensino de tais conteúdos.

Dessa forma, entendemos que, se é importante que se incorpore o trabalho com gêneros do discurso, não adianta apenas colocarmos um número diversificado de gêneros discursivos dentro da sala de aula. É imprescindível que os alunos se familiarizem com a produção da diversidade textual, levando em conta sempre os contextos extraverbais, haja vista pesquisas demonstrarem que,

muitas vezes, a produção textual na escola se constitui ainda um acontecimento vazio de contexto, ou seja, sem endereçamento, propósito, funcionalidade, conforme apontam estudos de Paiva (2012), Figueiredo (2001) e Rottava (2004), entre outros.

Um ensino de produção textual capaz de tornar o aluno um sujeito competente linguístico-discursivamente tem que partir do pressuposto de que nossos alunos estarão produzindo textos que materializam discursos vivos. Nesse sentido, proporcionar um ambiente interativo em que os alunos realizem seus projetos de dizer é assumir o uso da língua em sua concretude, é dar sentido ao que se produz e o que se fala na escola e fora dela. Afinal, como afirma Bakhtin (2003, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Em se tratando do ensino de língua inglesa, não podemos, ademais, negligenciar o fato de que a maioria dos alunos enfrenta dificuldades para se comunicar, seja por meio de texto oral, seja mediante o texto escrito, como salienta Figueiredo (2001). Isso pode estar relacionado à falta de certos conhecimentos linguístico/gramaticais, seja no âmbito do léxico, seja da variedade de estruturas que diferem de sua língua materna, seja ainda em virtude do próprio desenho da aula, da maneira como o conhecimento é administrado, partilhado.

Ao partir da premissa de que os sujeitos se constituem por meio da linguagem, pensamos que uma das alternativas para a superação dessa dificuldade poderia ser a criação de um ambiente favorável à interação. Muitos estudiosos da linguagem, inclusive que tratam sobre o ensino de língua estrangeira, como Dell’Isola (2009), por exemplo, veem nos gêneros discursivos a possibilidade de se oportunizar ao aluno condições de agir verbalmente, na língua-alvo, de forma significativa. É preciso enfatizar, no entanto, que este trabalho não pode ser mecânico; mas diverso, dinâmico, dialógico e ideológico, posto que é trabalho com e sobre a linguagem. Dessa maneira, é preciso que tenhamos objetivos e parâmetros avaliadores claros e consistentes, se queremos sucesso no processo.

Antunes (2006) apresenta três aspectos que podem nortear nosso olhar sobre os textos escritos dos aprendizes em língua portuguesa, que julgamos serem parâmetros válidos também para avaliações de textos produzidos em língua inglesa, a saber:

- *Elementos linguísticos* – abrangem o léxico e a gramática, o que pode interferir ou ajudar nos sentidos, tendo em vista que, segundo a autora, “a gramática da língua está em função do uso” (p. 173).
- *Elementos de textualização* – referem-se à coesão, à coerência, à informatividade, à intertextualidade e a todos os procedimentos e estratégias da construção da conjuntura textual, suas regularidades e estilos.

- *Elementos da situação em que o texto ocorre* – esses elementos, que a autora denomina de *estatuto pragmático do texto*, são inerentes às condições de produção. Neles estão implicados também o conhecimento de mundo que usamos para construir sentidos, a escolha do gênero, que pode depender das intenções pretendidas, o domínio discursivo a que pertence tal gênero, as condições materiais para a circulação de determinado gênero discursivo, um interlocutor previsto, pois, sem ele, não há como tomarmos decisões acertadas em relação ao nosso dizer, e, por fim, o espaço social, o que Antunes (2006) denomina de ancoragem do texto, lugar particular onde se dará a enunciação.

Os elementos destacados por Antunes (2006) tomam o texto em todas as suas dimensões, considerando que eles estão implicados na atividade interativa que constitui o exercício de produzir textos. Por isso, são considerados aspectos fundamentais para o planejamento de atividades de produção textual na escola. Nesse sentido, acredita-se que, tanto os professores como os materiais educativos produzidos para subsidiarem o ensino de línguas não podem conceber o ensino do texto sem levar em conta todos os elementos que constituem o ato de produzir textos dentro de situações concretas, posto que implicaria neutralizar o que é dialógico e ideológico por natureza. A atividade humana de produzir sentidos se dá por meio de textos e é sempre endereçada e interessada, como se depreende do pensamento de Bakhtin (2003). Assim, o trabalho com a produção de textos na escola não pode ser relegado ao *status* de atividade sem importância, esporádica e sem planejamento, com ênfase apenas no estudo da gramática do texto.

É preciso, na verdade, que nos livremos de extremos no ensino de línguas, como pontua Cordeiro (2016), ao tratar do processo de ensino de línguas e formação docente. A autora defende que se cumpram objetivos de ensino do texto, da gramática do texto e também da gramática normativa. Seus estudos compreendem também o ensino desse último elemento como necessário para se entender o funcionamento da língua, já que, segundo ela, o ensino e estudo da gramática no contexto educacional atual pode estar ou vir a ser comprometido.

Assim, percebe-se que os critérios de avaliação de textos escritos apontados por Antunes (2006) se aproximam, no que tange aos objetivos de ensino de línguas, de pressupostos considerados por Cordeiro (2016), pois, a bem da verdade, a aprendizagem de uma língua, o aprender a se comunicar em uma dada língua, implica conhecer, além da situação de comunicação, o contexto e seus interlocutores, a gramática, o léxico. Portanto, assumimos aqui a compreensão de que objetivar a constituição de um sujeito linguisticamente discursivo, capaz de construir

sentidos conforme os diversos contextos de uso da língua, requer a integralização desse ensino em detrimento da exclusão que sempre se fez presente ao longo das mudanças de métodos e abordagens (Cordeiro, 2016).

### O livro didático de língua inglesa: por um olhar crítico

Alvo de críticas, restrições ou mesmo de adoção total, o livro didático no Brasil ainda hoje se configura, via de regra, como principal fonte de pesquisa do professor, sobretudo no contexto de ensino de língua inglesa. Pode-se afirmar, seguramente, que ele, na maioria das vezes, subsidia o docente no seu planejamento pedagógico. Pode-se dizer, ademais, que ele está presente no dia a dia da sala de aula, ditando, muitas vezes, o curso do fazer pedagógico e, consequentemente, o que o aluno deve aprender, exercendo, assim, um papel central no trabalho em sala de aula, conforme atestam Oliveira e Furtoso (2009).

É notório que existem vantagens e desvantagens em relação à adoção do LD, mas são os sujeitos (professores e alunos) que dele fazem uso que delineiam sua trajetória no processo de ensino/aprendizagem. Logo, o professor, sujeito mais experiente do processo, é quem poderá validar ou desconstruir a ideia de que o LD evidencia o papel de “bíblia, muleta e fardo”, como questionam Ramos (2009, p. 174) e Pinto e Pessoa (2009, p. 81), ou se este adentrará a sala de aula como um dos vários recursos didáticos que podem auxiliar o trabalho do professor.

De acordo com Ramos (2009, p. 176), “[...] os papéis e funções do LD apresentam-se variados”, por dependerem das concepções teóricas de ensino-aprendizagem e de linguagem de seus produtores, além de estarem condicionados ao uso que dele se deseja fazer. Nessa perspectiva, a autora nos apresenta características que comportam o LD apenas como uma das formas de material didático, hoje materializado em diversas mídias, com intenções variadas, como aponta Tomlinson (2001), citado por Ramos (2009, p. 175-176), ao tratar da variedade de materiais didáticos existentes:

[...] os materiais didáticos podem ser linguísticos, visuais, auditivos e cinestésicos e podem aparecer em diferentes formas (impressos, cassetes, CD-ROMs, DVDs, ao vivo etc.). Podem ainda ser instrucionais (quando criados exclusivamente para fins pedagógicos); experimentais (quando fornecem exposição à língua em uso); elicitativos (quando estimulam uso da língua); exploratórios (quando buscam descobertas sobre a língua em uso).

É inegável a diversidade de formatos e composição dos materiais didáticos hoje disponíveis, sobretudo nesse contexto de avanços tecnológicos que vivenciamos.

Contudo, é importante que não nos limitemos a observar as inovações físico-materiais, para que não caiamos na ilusão de estar inovando diante de práticas ainda caducas. Gomes Jr. e Silva (2016, p. 146-147) alertam para o uso consciente desses materiais quando defendem que “[...] é imprescindível estarmos cientes e seguros dos propósitos pedagógicos, linguísticos e educacionais [...] ou poderemos cair na armadilha de utilizar a tecnologia apenas como pretexto, sem observar sua relevância e seus porquês”.

Nesse contexto, torna-se indispensável a capacidade de análise do professor, tendo em vista que esta tarefa não é simples, pois exige uma demanda de conhecimentos tanto do contexto sociocultural do aluno – logo também de suas necessidades de aprendizagem – quanto de conhecimentos teórico-metodológicos e pedagógicos, uma vez que é de sua responsabilidade “atuar positivamente na negociação dos objetivos e procedimentos de aprendizagem” (Silva, 2009, p. 61).

Concordando com Dias (2009), sustentamos que essa área de pesquisa ainda carece de trabalhos científicos que ofereçam avaliações criteriosas sobre os livros de Língua Estrangeira (LE). Ao professor de Língua Inglesa cabe, todavia, contar com os objetivos para o ensino de LE explicitados nos PCN-LE (Brasil, 1998) e, mais recentemente, com o auxílio de uma lista de critérios de análise do LD desta disciplina fornecida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edição 2011. Essa lista é, em alguma medida, importante para o agir dos docentes, porque ela se configura como suporte para que eles tenham parâmetros que possam fornecer-lhes alguma ajuda para essa tarefa.

Em seu estudo sobre avaliação de livros didáticos, Dias (2009) desenvolveu alguns instrumentos de avaliação que, segundo ela, permitirão ao professor:

[...] julgar se seu livro didático incorpora princípios sólidos sobre o processo de aprendizagem em LE e se ele traduz esses princípios em atividades significativas para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para ler, escrever, ouvir e falar de uma maneira competente em contextos reais de interações. O instrumento fornecido pode também se tornar a base para suas reflexões sobre suas metas, objetivos de ensino e contextos educacionais em consonância com as necessidades dos alunos em relação à LE, influenciando ainda sua própria formação profissional. [...] pode ainda revelar lacunas que podem ser preenchidas com material complementar de sua própria produção, ou com materiais fotocopiáveis ou ainda com recursos da *internet* caso isso seja possível em seu contexto de atuação (Dias, 2009, p. 202).

Os critérios para avaliação<sup>2</sup> de livros didáticos de língua estrangeira, elencados por Dias (2009), constituem-se em um referencial norteador para uma avaliação e seleção capaz de abarcar aspectos que subjazem uma concepção da linguagem e do ensino/aprendizagem de

<sup>2</sup> “O instrumento de avaliação em forma de uma *checklist* compõe-se de seis fichas que incorporam critérios avaliativos relativos ao LD de LE” (Dias, 2009, p. 203).



línguas coerente com as teorias linguísticas enunciativo-discursivas. Contudo, concordamos com Silva (2009), quando se posiciona a favor de um olhar mais atento para objetivos que professores e alunos almejam alcançar. Partindo dessa premissa, o livro seria apenas mais um suporte em prol da aprendizagem.

### **Análise das orientações para escrita e reescrita de textos no livro didático *Time to Share* – 9º ano**

A análise aqui empreendida contempla o exame de quatro propostas de produção de texto presentes no livro didático *Time to Share* – 9º ano. A análise e reflexões serão feitas com base em estudos que entendem a linguagem como constituída socialmente e compreendem a produção de texto como uma ação processual, não linear e necessária para a efetiva inserção do aluno nas práticas multiletradas, que definem o rumo de nossa história no mundo. Para tanto, utilizamo-nos de estudos como os de Antunes (2006), Paiva (2012), Moterani e Menegassi (2013), Araújo e Figueiredo (2015), Bessa *et al.* (2017), entre outros.

Antes de adentrarmos a análise das propostas do livro didático *Time to Share* – 9º ano, entendemos ser pertinente realizar uma breve contextualização do referido livro quanto ao seu objetivo, a suas ancoragens teórico-metodológicas e à organização do seu conteúdo.

O livro declara, em sua apresentação, assumir um ensino de línguas pautado em uma visão sócio-comunicativa, com fins às práticas de letramentos presentes na sociedade. Para tanto, o material afirma ancorar-se em autores como Vygotsky, Bakhtin, Schneuwly e Dolz, Abreu-Tardelli e Cristóvão, entre outros. O material assume ainda estar embasado em documentos oficiais que tratam de orientações para o ensino: Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Parâmetros Curriculares para língua Estrangeira (1998), como também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

O *Time to Share* – 9º ano é constituído de oito unidades temáticas estruturadas sequencialmente da seguinte maneira: primeiro, o LDI apresenta, em cada unidade, no máximo, dois textos para leitura e compreensão; segundo, propõe-se o trabalho com questões sobre vocabulário; terceiro, propõe um ou dois tópicos gramaticais que tem relação entre si; quarto, apresenta uma atividade com *listening*; quinto, oportuniza um momento específico para se trabalhar a oralidade, e, por último, sugere-se uma atividade de produção textual (sempre referente aos gêneros que estão na seção de leitura e compreensão).

Isso posto, passemos para nossa análise, focalizando, inicialmente, a identificação dos gêneros que são solicitados nas propostas de produção de texto. Nosso levantamento, quanto aos gêneros solicitados nas propostas do livro, indica os achados dispostos no Quadro 1.

**Quadro 1.** Gêneros do discurso no livro didático de inglês *Time to Share*.

**Chart 1.** Discursive genres in the English textbook *Time to Share*.

Gêneros discursivos propostos para a produção textual	
Unidades	Gêneros discursivos
Unidade I	Biografia
Unidade II	Fragmento de conselho
Unidade III	Entrevista
Unidade IV	Artigo de jornal
Unidade V	Comentário de blog
Unidade VI	Tira
Unidade VII	Carta pessoal
Unidade VIII	Debate online

Em nosso trabalho de análise, recortamos quatro dessas propostas (biografia, entrevista, tira e carta pessoal), as quais pertencem a diferentes esferas sociais (jornalística, de entretenimento, pessoal), o que indica o direcionamento do ensino do texto pautado na leitura e escrita de textos que circulam socialmente. Todavia, apesar de serem textos de circulação social, não podemos concordar que todos sejam adequados para o ensino da produção textual, como, por exemplo, a tira, que pode servir mais para fins de leitura, considerando os argumentos de Pasquier e Dolz (1996) sobre gêneros que satisfazem a escrita e a leitura.

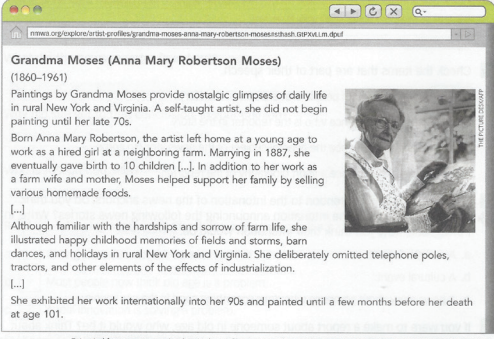
É relevante esclarecer ainda que, ao longo de todas as unidades, o LDI apresenta, em sua seção de escrita, outros textos de mesmo gênero discursivo, com vistas a trabalhar o conteúdo/tema do gênero, aspectos gramaticais da unidade, como também características estruturais estáveis do gênero em questão, cujo objetivo é verificar/identificar tais elementos, mediante o uso de questões de cunho objetivo ou de atividades para preenchimento de lacunas.

As propostas de produção e reescrita de textos selecionadas para as nossas análises têm a preocupação de partir sempre de um gênero, mantendo, dessa forma, certa coerência com as concepções teóricas discursivo-enunciativas às quais os autores do manual se referem na apresentação do material, como evidenciam os excertos que seguem.

O Excerto 1 contempla uma proposta de produção de uma biografia (*biografia de uma pessoa idosa que o aluno admire*). Ela é antecedida pelo estudo do gênero discursivo em questão e por uma atividade em que o aluno é solicitado a localizar informações no texto que explicitem o conteúdo temático, e ainda sinalizar caracte-

**WRITING**

1 Read the biography and answer the questions.



**Grandma Moses (Anna Mary Robertson Moses)**  
(1860–1961)  
Paintings by Grandma Moses provide nostalgic glimpses of daily life in rural New York and Virginia. A self-taught artist, she did not begin painting until her late 70s.  
Born Anna Mary Robertson, the artist left home at a young age to work as a hired girl at a neighboring farm. Marrying in 1887, she eventually gave birth to 10 children [...]. In addition to her work as a farm wife and mother, Moses helped support her family by selling various homemade foods.  
[...]  
Although familiar with the hardships and sorrow of farm life, she illustrated happy childhood memories of fields and storms, barn dances, and holidays in rural New York and Virginia. She deliberately omitted telephone poles, tractors, and other elements of the effects of industrialization.  
[...]  
She exhibited her work internationally into her 90s and painted until a few months before her death at age 101.

Extracted from: <https://www.org/learn/artist-profiles/grandma-moses-anna-mary-robertson-moses/ashash.GPOUJLM.dgpt>  
Accessed on: Jan. 1, 2015.

a. What themes are present in Grandma Moses work?  
Happy childhood memories of fields and storms, barn dances, and holidays in rural New York and Virginia.

b. When did she start painting? And when did she stop?  
She started painting in her 70s. She stopped painting a few months before her death.

2 What characteristics of a biography are present in this text?

a. ☐ birth place  
b. ☒ birth date  
c. ☒ occupation  
d. ☒ personal information about the artist

UNIT 1 Be positive

22 twenty-two

**Writing**

3 Follow these steps and write a biography.

- You're going to write a biography of an older person that you admire.
- Choose someone from your school, neighborhood or someone famous.
- Look for information about this person in books or the internet; if the person is famous.
- If the person is someone from your school or neighborhood, you can interview he/she in person. You can also interview people who are/were close to them.
- Remember what information is important in a biography and prepare the questions you need to ask or what you need to search for.
- After you find the information you need, choose what is most relevant and write a draft of the biography.
- Show your draft to your teacher and make the necessary changes.

**After Writing**

- All the biographies can be shared on a wall or online.
- It's important to make the texts available for everyone.
- After reading the biographies your classmates wrote, you can make comments about the texts you read.

**SELF-EVALUATION**

Check the true sentences about your learning in Unit 1.  
Nesta unidade você aprendeu a:

☐ reconhecer e identificar hobbies e atividades para idosos;  
☐ falar e perguntar sobre ações passadas que aconteceram em tempo não especificado;  
☐ ler e reproduzir biografias

**Refletindo...**

- O que eu aprendi sobre biografias?
- Qual biografia eu mais gostei de ler? Por quê?
- Quais dos hobbies e atividades de passatempo vistos nesta unidade me interessam hoje? E quais me interessariam no futuro?
- O que eu aprendi sobre o uso do Present Perfect?
- Que dúvidas eu ainda tenho sobre o uso do advérbio com o Present Perfect?

UNIT 1

twenty-three 23

**Excerto 1. Proposta de produção de biografia.**  
**Excerpt 1. Proposal to produce a biography.**

Fonte: *Time to Share – 9º ano* (2015, p. 22-23).

terísticas estáveis que compõem o gênero em estudo, tais como (a data de nascimento, a ocupação da pessoa e outras informações pessoais). Esses procedimentos e aspectos contemplados na referida proposta são, conforme entendimento de Monterani e Menegassi (2013), típicos da estruturação de atividades de produção propostas em livros didáticos. Nelas se constata uma suposta linearidade, que, na produção social dos enunciados, não existe. Percebe-se aí a intenção de que o aluno (re)conheça estruturas informacionais comuns de composição e o conteúdo temático do gênero proposto antes de começar a produção.

Essas orientações fazem parte, em sua maioria, da pré-escrita do texto, o momento do planejamento, que orienta o aluno para a busca de seu objeto do discurso e de informações que comporão seu projeto de dizer, como, por exemplo, “escolha alguém de sua escola, vizinhança ou alguém famoso”, procure por informações sobre essa pessoa em livros ou na internet, se a pessoa for famosa”, “se a pessoa é alguém de sua escola ou vizinhança, você pode entrevistá-la/lo”, “lembre que informação é importante em uma biografia e prepare as questões que você precisa perguntar ou que você precisa pesquisar”.

No entanto, apesar de toda preocupação com o conteúdo informacional que o aluno precisará obter para conseguir desenvolver seu texto, a proposta não se desenhava como tipo de enunciado responsivo (Szundy, 2014), característica dos gêneros discursivos produzidos nas mais diversas esferas da atividade humana. Não se vislumbra uma contrapalavra, mesmo a proposta apresentando suporte, circulação (mural ou espaço online) e interlocutor (o professor e os colegas de classe). Ademais, não se tem um propósito para a solicitação desse enunciado, aliás, sua finalidade responde apenas a objetivos de textos escolares, como a redação, ou seja, o aluno escreverá o texto simplesmente para saber como se escreve, como se configura sua estrutura, sem qualquer atenção para a maneira subjetiva do autor, para suas escolhas lexicais, gramaticais, discursivas; fato é que na seção *self evaluation* (autoavaliação) o livro apresenta como objetivo referente à atividade de produção de uma biografia “ler e reproduzir biografias”.

Como pode ser constatado na sequência da proposta, a orientação para informações características que compõem esse tipo de enunciado (o nascimento, ocupação e informações pessoais sobre a pessoa biografada) são os



parâmetros pressupostos para guiar a produção; elementos, dessa forma, ligados à textualidade. Outros aspectos inerentes à produção tais como elementos linguísticos de recorrência (ortografia, coerência, coesão, entre outros) ficam implicitamente a cargo do professor, conforme explicitado na sequência de orientação que abrange a fase de revisão/reescrita: “mostre o rascunho a seu professor e faça as mudanças necessárias”.

O professor seria, neste caso, o único interlocutor a contribuir na construção da escrita dos alunos, pois, conforme a orientação, os comentários que são sugeridos aos colegas fazem parte da fase de exposição/apresentação dos textos em suas versões finalizadas: “Depois de ler as biografias que seus colegas escreveram, você pode fazer comentários sobre os textos que você leu”. Nota-se, nesse sentido, que a interação no processo de produção acontece, mas de forma limitada, assim como se costuma presenciar no contexto escolar, como descrevem Monterani e Menegassi (2013, p. 219):

Em sala de aula, o interlocutor real, além da própria consciência do indivíduo, também é representado pela figura do professor, o par mais avançado da situação comunicativa, aquele que lê,

revisa e avalia os textos dos alunos para que ocorra a reescrita. Assim, todo o processo de produção textual é efetuado sob os moldes de um contexto histórico e ideológico (o interlocutor superior), que pré-estabelece padrões de escrita, os quais exercem influência tanto na forma de escrever, como no ato de revisar e reescrever textos.

Está, nesse posicionamento, descrita a figura de um professor cumpridor de tarefas, a de ensinar o aluno a escrever determinado texto para um único interlocutor, que tem como função apontar adequações e inadequações, sugestões (quando isso acontece) para seu avanço como produtor de textos. Não se concebe, nesse ínterim, o lugar social mais amplo do aluno e do professor, visto que se escolariza a produção. O gênero discursivo, nesse tipo de proposta, é abstraído do mundo da vida.

Antes do passo a passo que leva o aluno a planejar sua escrita, são apresentadas, nesta proposta (Excerto 2), características comuns ao gênero mediante um exercício com espaços em branco, em que o aluno precisa completar afirmativas sobre características e funções do gênero entrevista com as seguintes palavras ou expressões (*over the phone, questions, specific information*, que

**WRITING**

**Before Writing**

Explique aos estudantes que o site do qual foi extraída a entrevista é voltado para relatar experiências e estilo de vida de pessoas que saíram de seu país de origem para viver em outros lugares. A entrevista dada por Valerie Schneider foi escrita e dividida em tópicos.

1 Read the interview with Valerie Schneider, an American from New Mexico who has lived in Ascoli Piceno, in Italy, for three years. Then answer T (true) or F (false).

**About you**

Q: Why did you move; what do you do?

A: I have roots in Italy and have always felt drawn to it. We love the lifestyle, culture, food and people. [...]

**About living in Italy**

Q: What's the cost of living in Italy compared to America? What is cheap or expensive in particular?

A: Housing costs can be higher than we expected for an apartment and utilities definitely add up quickly. Gasoline is much more expensive, but food costs are lower (and food is much fresher and tastier, too!). [...]

**Family and children**

Q: How would you rate the healthcare in Italy?

A: Accessible and affordable. Italy has national health care and we signed up for the system at a much lower cost than we would ever pay in the US for healthcare insurance. [...]

Extracted from: <www.expatnivals.com/article/interview-with-valerie-s-an-american-living-in-italy>. Accessed on: Mar. 19, 2015.

a. ☒ Housing and gas are more expensive in Italy, while food is more expensive in the US.

b. ☐ People in Italy aren't friendly.

c. ☒ Healthcare is much cheaper in Italy than it is in the US.

2 Complete the sentences with the words and expressions from the box and find some common characteristics of interviews.

over the phone   questions   specific information

a. interviews can be conducted in person, over the phone, or by any other means of communication, such as e-mail.

b. The objective of the interviews is to collect specific information about a person or a topic.

c. The interviewer has to take into consideration some important aspects, such as the kind of questions to ask, the personality of the interviewee, the probable readers, and the objectives of the column the interview is going to be published in.

UNIT 3   fifty-four

**Writing**

Orienta os estudantes a elaborar perguntas sobre as diferenças culturais encontradas nos lugares nos quais a pessoa escolhida morou. Informe aos estudantes que eles podem conduzir a entrevista em português. Sugira ainda que procurem entrevistador pessoas da família, amigos, colegas de classe, professores e funcionários da escola. No Guia Didático, você encontrará valiosas dicas que podem ser compartilhadas com estudantes para que os auxiliem na transcrição das entrevistas.

3 In pairs, prepare questions to interview a person who has lived in different states or countries. Follow the steps.

- In pairs, decide on who you are going to interview.
- You must choose someone who has lived in a place different from where he or she was born and raised.
- In your notebook, prepare questions that will help you find out cultural differences this person has seen and lived.
- Ask the teacher to revise the questions.
- Make all necessary adjustments.
- Interview the person you chose and write down everything he or she says.
- If possible, record the interview and transcribe it to your notebook later.
- Ask your teacher's help to transcribe the answers you get.
- Write the questions and answers in English.

**After Writing**

- Share with your classmates what impressed you the most in your interviewee's answers.
- You can also publish your interview on the school magazine or blog.
- Alternatively, you can post it on the class bulletin board.

**SELF-EVALUATION**

Check the true sentences about your learning in Unit 3.

Nesta unidade você aprendeu a:

- ☐ refletir sobre a importância da preservação de tribos indígenas;
- ☐ usar tempos verbais no passado;
- ☐ reconhecer características do gênero entrevista, produzir e transcrever uma.

**Refletindo...**

- O que eu não conhecia sobre povos indígenas e que aprendi nesta unidade?
- O que mais eu gostaria de saber sobre as tribos estudadas nesta unidade?
- Qual prato típico apresentado nesta unidade eu gostaria de experimentar?
- O que eu aprendi sobre entrevistas?
- Que dúvidas eu ainda tenho sobre o uso dos tempos verbais no passado?

UNIT 3   fifty-five

**Excerto 2. Proposta de produção de entrevista.**  
**Excerpt 2. Proposal to produce an interview.**

Fonte: Time to Share – 9º ano (2015, p. 54-55).

em português equivalem a “por telefone”, “perguntas”, “informações específicas”, respectivamente). Assim, o livro didático descreve como pode se desencadear uma entrevista: (a) entrevistas podem ser conduzidas pessoalmente, por telefone ou por outros meios de comunicação, tais como e-mail; (b) o objetivo das entrevistas é coletar informações específicas sobre uma pessoa ou um tópico, assunto; (c) o entrevistador tem que levar em consideração alguns aspectos importantes, tais como o tipo de questões para perguntar, a personalidade do entrevistado, os prováveis leitores e os objetivos da coluna da entrevista que será publicada.

Diferentemente da produção da biografia, a proposta da entrevista se apresenta com uma finalidade: entrevistar alguém que tenha vivido em contexto sociocultural diferente do seu lugar de origem, a fim de proporcionar uma discussão sobre diferenças culturais em sala de aula: “você deve escolher alguém que tenha vivido em lugar diferente de onde ele ou ela nasceu e cresceu”; “[...] prepare questões que ajudarão você encontrar diferenças culturais onde essa pessoa tenha estado e vivido”. O debate do referido tema também abordado na seção de leitura desta mesma unidade configura-se como forma possível de instigar o pensamento crítico e reflexivo do aluno, de fazer com que ele tenha a oportunidade de externar seu ponto de vista.

A escolha do tema, o endereçamento da produção bem definido, bem como o objetivo de se fazer uma discussão sobre as respostas à entrevista fazem com que outros diálogos surjam e entrem na cadeia infinita dos enunciados. São atividades com essas características que poderiam suscitar o embate ideológico de vozes e engajar o aluno em seu dizer e dar-lhe o *status* de autor de suas produções, e, por conseguinte, possibilitar a consecução de resultados mais satisfatórios no trabalho com a linguagem para além das paredes da escola (Bessa *et al.*, 2017).

A interação nessa proposta também acontece quando se considera a forma como a elaboração do texto é sugerida. A entrevista é requisitada para ser produzida em duplas, proporcionando, dessa forma, o que Soares (2008, p. 82) denomina como aprendizagem colaborativa. Trata-se de uma estratégia que, segundo a autora, se inscreve em “estudos sobre a aprendizagem da escrita do ponto de vista sócio-cognitivo”, especialmente ligados a “abordagens para o ensino de redação, surgidas em meados do século XX, quanto com a visão sócio-interacionista e comunicativa da aprendizagem”, cujo objetivo principal é o compartilhamento de saberes para a ajuda mútua entre os alunos (Araújo e Figueiredo, 2015).

A possibilidade da interação em uma atividade de escrita que implica outros interlocutores, que não seja apenas o professor, é já uma forma de avanço, posto que, na escola, tem se priorizado por muito tempo a autoridade do professor como única contrapalavra aos discursos dos alunos, às suas produções (Gaffuri e Menegassi, 2010).

Não se nota, após a sugestão da produção em duplas, ao longo do passo a passo, qualquer orientação de revisão também colaborativa entre os alunos, logo a função dessa etapa é atribuída apenas ao professor, conforme comprovamos no seguinte recorte: “peça ao professor para revisar as questões”. Evidencia-se aí um procedimento contraditório em relação ao encaminhamento para o processo de produção.

Na proposta que segue, temos uma orientação para a produção de uma tira (Excerto 3). Observamos nela uma atividade que solicita ao aprendiz preencher lacunas com características relacionadas ao gênero solicitado, como as que seguem: a tira comporta desenhos, personagens fictícios e linguagem informal. Além disso, ela pode apresentar, algumas vezes, onomatopéias; serve para divertir; e os dizeres das personagens se apresentam dentro de balões.

Podemos destacar, inicialmente, que a proposta ora analisada orienta os alunos a trabalharem em pares, assim como observamos na proposta anterior. Além disso, detalha o planejamento para a escrita, descrevendo características da estrutura composicional e estilo de linguagem do gênero, somando-se aos procedimentos que culminam para a execução da tarefa.

Nessa perspectiva, a preocupação com a textualidade, com o modo como o texto será estruturado, organizado, bem como seu endereçamento, sinaliza, em certa medida, uma ruptura com determinadas propostas de ensino do texto que sempre ocuparam espaço em sala de aula e em livros didáticos, uma vez que o material em análise trata de outras questões que não sejam apenas gramaticais. É importante destacar, inclusive, que o viés gramatical não é contemplado nas sugestões referentes a esta proposta, nem tampouco nas anteriores, o que é bastante positivo, como é também a sugestão de mudança de interlocutor das produções dos alunos, que sempre se deu na verticalidade professor – aluno, com vistas à atribuição de uma nota.

Na proposta em análise, pelo contrário, sugere-se que o texto reescrito seja exposto no mural de sala de aula e que outros estudantes (apesar de não estar claro no encaminhamento, entendemos que podem ser também estudantes de outras turmas) possam apreciar as produções e opinar sobre a mais divertida ou a mais criativa. O LDI sugere que “o professor pode compilar as tiras produzidas para montar um gibi e doar à biblioteca”, encaminhamento esse que satisfaz a ideia de um projeto de dizer que favorece a atividade interlocutiva.


A proposta do Excerto 4 contempla o trabalho com o gênero carta pessoal. Tal atividade inicia a seção de produção escrita destacando características do gênero carta pessoal, reportando-se a uma carta trabalhada na página 108 da unidade 7 do LDI. Os alunos são orientados a lerem essa unidade para identificarem características do gênero citadas no exercício, que se encontra na seção *Writing* (p. 118).



**WRITING**

**Before Writing**

1 Read the comic strip and circle the correct expression to complete each statement.



designer clothes: roupas de grife  
babes: garotas

a. Calvin and his mother are looking for a pair of pants in Calvin's closet in a clothes store.  
b. Calvin wants the pants to call the attention of girls because they are fashionable.

2 Compare the comic strip above to the ones on page 90. Then check the best options to complete the sentences about some characteristics of comic strips. Write the words in the spaces provided.

a. A comic strip is a sequence of drawings in a few panels that tell a story.  
☒ drawings ☐ facts

b. The characters are usually fictional.  
☐ real ☒ fictional

c. The language used is informal most of the times.  
☒ informal ☐ formal

d. Some comic strips can present words or letters that imitate sounds such as zzzz for a sleeping noise.  
☒ imitate ☐ copy

e. The person who reads comic strips is probably looking for fun.  
☐ knowledge ☒ fun

f. Speech bubbles are used to show what characters say.  
☒ Speech bubbles ☐ Panels

UNIT 6 To buy or not to buy 102 one hundred two

**Writing** Se julgar adequado, compile todas as tirinhas produzidas e monte um gibi. Peça aos estudantes que elaborem uma capa criativa e faça uma doação à biblioteca da escola. Se sua escola contar com um site, publique as tirinhas dos estudantes.

3 In pairs, create your own comic strip about consumerism. Follow the steps.

- In pairs, decide what you are going to write about.
- Think of how many characters you will include. Do not forget to think about their age and their personal and physical characteristics.
- Create a fun story.
- Make sure to use the characteristics of comic strips that you have learned.
- In your notebook, make a draft of the text.
- Decide how many panels you are going to use.
- Make drawings for each panel.
- Draw the speech bubbles and write the text you prepared. Remember to plan the size of each bubble according to the text.
- Ask the teacher to revise your work.
- Make all the necessary adjustments.
- Rewrite your work on a strip of paper.

**After Writing**

- Pin your comic strip to the classroom bulletin board.
- Invite the other students to read all the comic strips. Ask them to choose the funniest or the most creative one.

**SELF-EVALUATION**

Check the true sentences about your learning in Unit 6.  
Nesta unidade você aprendeu a:

- ☐ refletir e discutir sobre o consumo consciente;
- ☐ reconhecer e usar *tag questions*;
- ☐ reconhecer as principais características das tirinhas e produzir uma.

Refletindo...

- O que eu aprendi sobre tirinhas?
- Que dúvidas eu ainda tenho sobre ler e produzir tirinhas?
- Que dúvidas eu ainda tenho sobre consumo consciente?
- Que dúvidas eu ainda tenho sobre o uso de *Tag Questions*?

UNIT 6 103 one hundred three

### Excerto 3. Proposta de produção de tira.

### Excerpt 3. Proposal to produce a comic strip.

Fonte: *Time to Share* – 9º ano (2015, p. 102-103).

Outras características estruturais do gênero são apresentadas, além das identificadas na carta pessoal, ao longo do exercício: “cabecalho”, “saudação inicial”, “o corpo” (a parte que contém as informações principais do conteúdo do texto), “o encerramento” (a última fala da carta/despida) e “assinatura”.

No que diz respeito ao encaminhamento para a produção da carta pessoal, o livro didático propõe novamente o *trabalho em pares*, orientação que, nesse caso, nos parece inadequada, por se tratar de um gênero pessoal que demanda expressão de sentimentos e informações pessoais, elementos divergentes da vivência dos sujeitos produtores.

Posteriormente, a proposta apresenta uma espécie de preparação para se pensar a escrita do texto: identifica a audiência, ou seja, os interlocutores, como também o propósito comunicativo e elenca informações que a carta deve conter: “mensagem de boas-vindas”, “compartilhamento das experiências dos alunos no 9º ano”, “compartilhar expectativas sobre a ida para o ensino médio”; “o que os alunos do 8º ano devem esperar para o próximo ano escolar”. Além disso, pontua as principais características de uma carta: “saudação inicial”, “corpo do

texto”, “encerramento” e “assinatura”. Assim como nas demais propostas, solicita que o aluno mostre o rascunho ao professor e que reescreva sua versão final, depois dos ajustes que, possivelmente, o professor sugerirá ou não.

Depreende-se, dessa proposta, uma orientação norteadora no que se refere a questões de discursividade do texto, ao endereçamento e a intencionalidade, elementos de ordem textual e pragmática, citados por Antunes (2006). Reconhecemos, ainda, que a atividade estimula a interação verbal entre alunos de turmas diferentes, além de servir como instrumento que, na maioria das vezes, exige uma atitude claramente responsiva (Bakhtin, 2003), que se configura como a necessidade de responder a outros enunciados.

Constata-se, dessa forma, que o livro didático contempla, consideravelmente, em suas propostas de produção e reescrita, aspectos relacionados ao contexto verbal e extraverbal, porém a ausência de direcionamento a aspectos linguísticos é compreensível, haja vista que estas dificuldades comumente são observadas no próprio processo de interação e após este. Em contrapartida, o livro didático dá ênfase à estrutura composicional dos gêneros

**WRITING**

**Before Writing**

1 Read these dictionary entries. Then go back to the page 108, read Abdullahi's letter again and check the parts you can recognize there.

a. ☒ heading – something that forms or serves as a head; especially: an inscription, headline, or title standing at the top or beginning (as of a letter or chapter)

b. ☒ greeting – an expression of good wishes

c. ☒ body – the main part of a literary or journalistic work

d. ☐ closing – the last part of a letter or speech

e. ☐ signature – a letter or figure placed usually at the bottom of the first page on each sheet of printed pages

Extracted from: <www.merriam-webster.com/>. Accessed on: Mar. 31, 2015.

2 Are the items you did not check in activity 1 common in letters?

Yes, they are.

3 Read and write C for closing and S for signature. There are two extra items.

a. ☐ "My friends I am telling you education is the key to success in your life."

b. ☐ "How are you my dear brothers and sisters?"

c. ☒ "I say goodbye my young brother and sister [...]"

d. ☒ "Your loving sister, Zahra [...]"

Extracted from: <www.bbc.com/news/magazine-26954088>. Accessed on: May 8, 2015.

4 Underline the best options to complete the sentences.

a. Abdullahi Mohamed's letter is an example of a business letter / personal letter.

b. A personal letter concerns personal affairs. / professional information.

c. The subject / language in personal letters can be formal or informal, depending on the relationship between the sender and the receiver.

d. A personal letter is fully professional / personal in nature.

UNIT 7 Understanding children's rights

118 one hundred eighteen

**Writing** Esta atividade pode ser feita em conjunto com o professor de inglês das turmas de 8º ano, caso não seja o mesmo professor que leciona para todos os turmas.

5 In pairs, you are going to write a letter to the students in the 8th grade from your school.

- The objective of the letter is to motivate 8th graders and show them that they have to make the most of this experience, since the next school year is going to be their last one in this level.
- Do not address your letter to a specific 8th grader. The letters are going to be handed out randomly.
- Include a welcome message to students going to 9th grade.
- Share your own experience about 9th grade.
- What should they expect for this upcoming school year?
- Share your expectations about going to high school next year. How are you feeling about that?
- Write a draft of the letter on your notebook.
- Remember to add the main features of a letter: greeting, body, closing and signature.
- Show the draft to the teacher.
- Make the necessary adjustments to your letter and write a final version.

**After Writing**

- The teacher will set a day to have all the letters delivered.
- The 8th graders will not necessarily answer the letters, but some may do so. Be prepared to answer back.

**SELF-EVALUATION**

Check the true sentences about your learning in Unit 7.

Nesta unidade você aprendeu a:

- ☐ compreender, refletir e discutir sobre os direitos das crianças;
- ☐ posicionar-se criticamente sobre os direitos das crianças;
- ☐ reconhecer as principais características das cartas pessoais e produzir uma.

**Refletindo...**

- ☐ O que eu aprendi sobre cartas?
- ☐ O que eu aprendi sobre os direitos das crianças?
- ☐ Que dúvidas eu ainda tenho sobre tempos verbais?
- ☐ Como me senti refletindo sobre os direitos da criança em minha cidade?

UNIT 7

one hundred nineteen 119

**Excerto 4. Proposta de produção de carta pessoal.**  
**Excerpt 4. Proposal to produce a personal letter.**

Fonte: *Time to Share – 9º ano* (2015, p. 118-119).

propostos para a escrita e objetiva preparar o aluno para escrever, quando o material se propõe a sempre apresentar um modelo do gênero solicitado, trabalhar com suas características e atentar para a discursividade da produção.

Percebe-se, nesse sentido, que o livro didático de língua inglesa analisado consegue atingir alguns objetivos a que se propõe: (a) focaliza a produção de diversos gêneros discursivos; (b) abrange alguns aspectos pragmáticos: interlocutor, suporte, adequação da linguagem; (c) abarca aspectos de ordem da estrutura composicional do gênero; (d) obedece a algumas etapas do processo de produção como o planejamento e solicita a etapa de revisão/reescrita.

Como constatado, as propostas também orientam a maioria das produções em pares, atendendo a pressupostos de estudos sobre atividade e revisão colaborativa (Soares, 2008; Figueiredo, 2001; Araújo e Figueiredo, 2015). Contudo, assim como já sinalizado anteriormente, no encaminhamento para a produção da carta, esse procedimento não se adequa à natureza social do gênero. Além disso, a intenção de fazer esse trabalho colaborativo limitou-se, no mais das vezes, a indicar, aos alunos, a leitura das produções finais de seus colegas, e ao professor, a

tarefa de único revisor. O livro didático, com isso, continua perpetuando, em boa medida, uma prática que há décadas tenta-se descentralizar.

Por fim, é válido salientar que seria muito produtivo termos materiais didáticos e professores que pensassem o ensino de produção textual como meio pelo qual se implica e se constrói uma diversidade de saberes, conforme salientam Antunes (2003, 2006) e Pasquier e Dolz (1996), entre outros. Por conseguinte, reconhecer que, por esse motivo, essa atividade demanda a observação de vários critérios de ordem linguística, textual e pragmática, que precisam ser evidenciados e estudados no processo de construção dos textos, posto que estes não devem ser produzidos aleatoriamente, tampouco concebidos em um só momento, conforme bem salientam Moterani e Menegassi (2013).

## Conclusões

A análise do *Time to Share – 9º ano* indica que o livro didático apresenta perspectivas de mudança. A observação se dá quanto ao tratamento da produção escrita, quando materializa, em suas atividades, a diversidade



textual preconizada nos estudos recentes da linguagem como necessária para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos estudantes.

Entretanto, é relevante destacar que somente a inserção dessa variedade de gêneros discursivos não garante a efetividade do aprender a comunicar-se numa língua. Existe a urgência de se conhecerem as nuances e especificidades que atravessam a compreensão/produção dos enunciados, textos em seus contextos, e esse conhecimento não tem a possibilidade de acontecer aleatoriamente na escola.

Nesse sentido, pensar a produção escrita em sua faceta múltipla e complexa, as dificuldades que enfrentamos no âmbito da sala de aula, como o limite de tempo, o número de alunos, a falta de materiais básicos para ministrar uma aula, a desmotivação, entre outros fatores, permite-nos enxergá-la como meio pelo qual nossos alunos podem ressignificar seus papéis sociais, tanto no âmbito da sala de aula, quanto fora dela. Contudo, concordamos com Pasquier e Dolz (1996), quando enunciam que as condições de ensino e aprendizagem adequadas são fatores preponderantes para a efetividade da atividade de produção textual na escola.

Considerando, portanto, os avanços e os limites do livro didático analisado e dado o cenário de descaso e precarização que assola a educação brasileira, perseguir uma ação pedagógica especializada, aliada a uma formação teórico sólida, capaz de fazer escolhas coerentes em relação ao seu objeto de ensino/estudo e que leve em conta as especificidades que são inerentes à língua/linguagem em uso, é imprescindível para que se viabilize objetivos claros e estratégias concernentes para o modelo de ensino e o perfil de cidadão que se deseja incluir na sociedade.

## Referências

- ANTUNES, I. 2003. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo, Parábola Editorial, 181 p.
- ANTUNES, I. 2006. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: M. MENDONÇA; C. BUNZEN (orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 163-180.
- ARAÚJO, M.A.F.; FIGUEIREDO, F.J.Q. 2015. Interação e colaboração no processo de escrita e reescrita de textos em língua inglesa. *Desempenho*, 24(1):1-20.
- BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 476 p.
- BESSA, J.C.R. et al. 2017. Cotejo como proposta metodológica para o trabalho com o texto na sala de aula. In: GRUPO DE ESTUDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe) (orgs.), *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos, Pedro e João Editores, p. 148-163.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 120 p.
- CORDEIRO, G.S. 2016. O ensino de língua e a formação docente na perspectiva da pesquisadora Gláís Sales Cordeiro: uma brasileira em Genebra. *Signo*, 41(71):189-203. <https://doi.org/10.17058/signo.v41i71.8434>
- DELL'ISOLA, R.L.P. 2009. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: o que falta? In: R. DIAS; V.L.L. CRISTÓVÃO (orgs.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 99-120.
- DIAS, R. 2009. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: R. DIAS; V.L.L. CRISTÓVÃO (orgs.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 199-234.
- FIGUEIREDO, F.J.Q. 2001. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Belo Horizonte, MG. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 209 p.
- GAFFURI, P.; MENEGASSI, R.J. 2010. Processos reflexivos, responsivos e dialógicos na escrita de textos. *Todas as Letras*, 12(2):108-116.
- GOMES JR, R.C.; SILVA, L.O. 2016. Tecnologias digitais na aula de inglês. In: A.G. CUNHA; L. MICCOLI (orgs.), *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 144-160.
- LIMA, S.P. 2013. O ensino da escrita como processo. In: G.L. MOREIRA et al. (orgs.), *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de espanhol/LE*. Fortaleza, EdUECE, p. 105-124.
- MARTÍNEZ, V. (ed.); AGA, G. (coord.). 2015. *Time to Share – 9º ano*. Obra coletiva organizada e produzida pela Editora Saraiva. São Paulo, Saraiva, 256 p.
- MOTERANI, N.G.; MENEGASSI, R.J. 2013. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2):217-237. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200003>
- OLIVEIRA, E.V. de M.; FURTOSO, V.B. 2009. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: R. DIAS; V.L.L. CRISTÓVÃO (orgs.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 235-264.
- PAIVA, V.L.M. de O. 2012. *Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática*. São Paulo, Edições SM, 184 p.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. 1996. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*, 2:31-41. <https://doi.org/10.1174/113564096763277706>
- PINTO, A.P.; PESSOA, K.N. 2009. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: R. DIAS; V.L.L. CRISTÓVÃO (orgs.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 79-97.
- PONTARA, C.L.; CRISTÓVÃO, V.L.L. 2017. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. *DELTA*, 33(3):873-909. <https://doi.org/10.1590/0102-445024628126508654>
- RAMOS, R.C.G. 2009. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: R. DIAS; V.L.L. CRISTÓVÃO (orgs.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 173-198.
- ROTTAVA, L. 2004. Concepções de leitura e de escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: L. ROTTAVA.; M.S. LIMA (orgs.), *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí, Unijuí, p. 111-138.
- SILVA, W.M. 2009. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: R. DIAS; V.L.L. CRISTÓVÃO (orgs.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 57-78.
- SOARES, D.A. 2008. A revisão colaborativa e a produção textual em língua inglesa: o ponto de vista do aprendiz. *Cadernos do IL*, 36:81-97.
- SZUNDY, P.T.C. 2014. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 53(1):13-32. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000100002>

Submetido: 14/04/2018  
Aceito: 30/09/2018