

Ensino de escrita e avaliação de manuais didáticos de Português L2

Juliano Sippel¹

¹Universidade NOVA de Lisboa, CLUNL, Lisboa, Portugal

Resumo

Embora a escrita seja um conhecimento formal e estruturado, que requer instruções explícitas e detalhadas para o seu desenvolvimento adequado (Barbeiro & Pereira, 2007; Grabe & Kaplan, 1996), a literatura tem mostrado que seu ensino tem ocupado uma posição marginalizada em relação ao desenvolvimento de outras competências da L2 (Cumming, 2001; Silva, 1990). Com base nessa constatação e considerando que os manuais didáticos são fundamentais para o desenvolvimento das competências comunicativas (Tomlinson & Masuhara, 2018), pretendemos apresentar os resultados de uma análise de manuais de ensino de português L2, no tocante ao desenvolvimento da competência de escrita. A seleção dos manuais teve por base as respostas a um inquérito preenchido por professores de português L2, a partir do qual analisamos os manuais mais utilizados ou recomendados. Os resultados indicam que os manuais adotam uma abordagem comunicativa fraca e seguem um modelo de ensino da escrita como um produto, que não prevê instruções, planejamento e revisão. Verifica-se também um desequilíbrio na distribuição das competências comunicativas e falta de interligação entre a escrita e as outras competências, bem como ausência de orientações metodológicas para docentes.

Palavras-chave: ensino de escrita, português L2, avaliação de manuais didáticos.

Abstract

Although writing is a formal and structured skill that requires explicit and detailed instructions for its proper development (Barbeiro & Pereira, 2007; Grabe & Kaplan, 1996), the literature has shown that its teaching has occupied a marginalized position in relation to the development of other L2 skills (Cumming, 2001; Silva, 1990). Based on this observation and considering that textbooks are fundamental for the development of communicative competencies (Tomlinson & Masuhara, 2018), we intend to present the results of an analysis of L2 Portuguese textbooks regarding the development of writing competence. The selection of textbooks was based on the responses of a survey completed by L2 Portuguese teachers, from which we analyzed the most used or recommended textbooks. The results indicate that the textbooks adopt a weak communicative approach and follow a model of teaching writing as a product, which does not provide instructions, planning, or revision. There is also an imbalance in the distribution of language skills and a lack of interconnection between writing and other skills, as well as a lack of methodological guidelines for teachers.

Keywords: writing instruction, Portuguese L2, textbook evaluation.

1. Introdução

Há um consenso na literatura produzida relativamente ao desenvolvimento da competência escrita em L2 em afirmar que seu ensino costuma ser menos exercitado que o de outras competências. De forma paradoxal, é também comum associar ao bom desenvolvimento do texto escrito seu ensino explícito, centrado em cada uma das etapas tradicionalmente descritas do processo de produção textual: planejamento, textualização e revisão.

Diante desta constatação, e por os manuais didáticos serem fundamentais para o desenvolvimento das competências comunicativas, o objetivo deste artigo é investigar, através de uma análise de conteúdo, os



modelos de escrita presentes em manuais de português L2 (PL2) e a forma como mobilizam o desenvolvimento dessa competência.

O texto está dividido em 4 seções. Na seção 2, apresentamos uma breve síntese do estado da arte sobre o ensino da competência escrita em L2, sobre a avaliação de manuais didáticos (de forma geral e especificamente de L2) e apresentamos os documentos norteadores do ensino de PL2 em Portugal e no Brasil, que consultamos para elaborar uma grelha de análise. Na seção 3, detalhamos a metodologia de investigação utilizada neste estudo. Finalmente, na seção 4, discorremos nossa análise e discussão dos materiais didáticos avaliados. Encerramos o estudo na seção 5, expondo nossas conclusões.

2. Enquadramento teórico

2.1. Ensino de escrita em L2

Comparada às demais competências comunicativas, a escrita é uma habilidade linguística mais complexa – em termos gramaticais e em comparação com a oralidade, um bom texto exige o uso de orações completas, com ordem de palavras mais rígida, além de alguma densidade lexical com utilização constante de sinônimos. A competência escrita está relacionada com a objetividade e o explícito, ademais da capacidade de reflexão metalinguística, porque o texto escrito possui uma organização previamente estabelecida, pelo que se relaciona com a modalidade linguística padrão e com os registros formais e objetivos (Cassany, 1999, 2017).

Barbeiro e Pereira (2007, p. 15) evidenciam a complexidade do processo de escrita, que “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar”. Para atingir o que chamam *competência compositiva*, o escritor deverá ativar os conteúdos, decidir se esses se integram ou não à composição, articulá-los com os demais elementos do texto e dar-lhes forma, materializando-os no texto e respeitando exigências de coesão e de coerência. Isso significa que a competência compositiva é ativada em um nível global (ou de macroestrutura, que corresponde à organização das grandes unidades do texto) e em um nível específico (ou de microestrutura, que corresponde à combinação das expressões linguísticas).

Para escrever é necessário ativar os conhecimentos prévios sobre o tópico da escrita, enquadrá-lo em um gênero, redigir o texto e avaliar o que foi escrito para reformular, se assim se fizer necessário. Escrever é uma atividade controlada e seu processo tem sido descrito, de modo tradicional, conforme mostram Grabe e Kaplan (1996), em três componentes ativos, que correspondem às operações mentais de planejar, escrever (ou textualizar) e revisar. Um escritor competente deve gerir esses três componentes com autonomia, já que esses processos não são lineares, mas interativos e simultâneos.

Ao examinar a tradição do ensino de escrita, deparamo-nos com três abordagens e implicações pedagógicas, que focalizam o processo da produção no texto, no escritor ou no leitor. Expomos as principais características de cada uma delas, conforme a sistematização de Hyland (2003, 2009).

(1) *Text-oriented research and teaching* (escrita como produto) – nessa abordagem, o texto é concebido e estruturado em sistemas e arranjos gramaticais, resultando em um objeto autônomo, que pode ser analisado e descrito independentemente de contextos e de escritores específicos, e em um ensino centrado em precisão gramatical e ausência de contexto.

(2) *Writer-oriented research and teaching* (escrita como processo) – essa concepção considera o texto como meio para solucionar problemas, o que exige do aluno o levantamento de objetivos em um processo não linear, que prevê constantes reformulações. Modelos processuais ainda muito influentes são os propostos por Hayes e Flower (1980), Flower e Hayes (1981), Hayes (1996) e Scardamalia e Bereiter (1987) e as implicações pedagógicas resultantes dessa abordagem são especialmente úteis à prática em L2 porque da análise de



estratégias adotadas pode-se observar comportamentos diferentes e semelhantes dos alunos, uma vez que os textos posicionam leitores e escritores de maneiras específicas, evocando esquemas compartilhados.

(3) *Reader-oriented research and teaching* (escrita como atividade social) – essa abordagem dá ao texto uma dimensão política e ideológica uma vez que prevê a escrita como interação, como antecipação e confirmação de propósitos que são definidos segundo os públicos aos quais se destina. Os trabalhos de Fairclough (1989) ganham destaque nessa abordagem, porque dão conta de vincular à língua as atividades que a cercam e mostram que o discurso é mediador da vida social e por ela condicionado.

Graham (2018) mostra como ao longo dos anos a escrita tem sido vista através de diferentes lentes (comportamentais, cognitivas e sociais). Sua meta-análise revela que os modelos atualmente praticados se assentam em bases cognitivas – por meio da descrição de mecanismos complexos envolvidos e acionados no ato de escrever – e sociais – pelo desenvolvimento da pedagogia do gênero, que concebe a escrita como atividade essencialmente social.

Em L2, paradoxal e historicamente, a escrita assume uma posição marginalizada em relação ao ensino de outras competências. Segundo Silva (1990), somente após a Segunda Guerra Mundial, quando estudantes internacionais começam a se matricular nas instituições de ensino superior norte-americanas, as instruções para a escrita em L2 (nesse caso, o inglês) começam a receber atenção. Desse cenário, e das diferenças que emergiam de produções desses alunos, os professores passaram a dedicar tempo a essa competência, até então ignorada. Inicialmente tida como uma habilidade que poderia ser adquirida pelo domínio de determinadas estruturas em ambientes controlados, o ensino da escrita centrava-se no nível da frase, com ênfase na gramática. Surgem depois outras concepções como as de contrastes retóricos e da escrita de inglês com finalidade acadêmica.

Cumming (2001) mostra que as pesquisas que se debruçam sobre o ensino de escrita em L2, nos três modelos de ensino referidos, produziram algumas considerações, a saber: (i) da escrita como produto, as investigações evidenciam a necessidade do domínio das competências morfossintáticas; mostram, além disso, uma relação direta entre proficiência e desempenho, na medida em que quanto mais conhecimentos léxico-gramaticais os alunos têm sobre a língua, mais bem elaborada é sua produção escrita; (ii) da escrita como processo, estudos que se debruçaram sobre processos mentais de episódios de pensamentos e tomadas de decisões encontraram comportamentos salientes, do que se pode entrelaçar uma relação entre proficiência e planejamento na medida em que quanto maior é o conhecimento de um aluno sobre a língua, maior é seu grau de controle de manipulação do texto, com mais tempo destinado às etapas de planejamento e de revisão; e (iii) da escrita como atividade social, as pesquisas revelam a importância da atenção aos gêneros textuais para a inserção do aluno em comunidades discursivas, capaz de dar-lhes versatilidade em negociar relações de poder e significado.

Sabe-se também que a escrita em L2 é afetada pela L1 e pelo contexto educacional dos alunos, que fornece os conhecimentos prévios necessários à produção textual. Reconhecendo essa importância, a síntese de investigações realizada por Leki et al. (2008) mostra alguns experimentos que analisaram as interferências da L1 na produção escrita, dos quais há que se destacar aqueles que compararam padrões retóricos das diferentes línguas e analisaram as dificuldades enfrentadas pelos alunos na sua manipulação. A instrução revela-se fundamental nesse processo porque influencia o reconhecimento e o uso dos padrões retóricos da L2, levando à produção textual coerente e com melhores esquemas organizacionais. Segundo os autores, reconhece-se nos escritores com maior experiência mais atenção aos processos hierárquicos de composição e de planejamento textual, à gramática, à escolha dos padrões e das formas retóricas adequadas ao público-alvo, e aos processos de revisão de seus textos.

De acordo com Rinnert e Kobayashi (2009), se os processos de composição não forem ensinados na L2, é pouco provável que os escritores os utilizem em seus textos. Afirmam, por isso, que sem instrução não se desenvolve conhecimento explícito sobre a escrita e que o metaconhecimento sobre a escrita influencia a qualidade dos textos, inclusive em sua progressão lógica, afetando os níveis sintáticos e semânticos.



Ainda que não trate especificamente da área de escrita, outro campo de investigação bastante profícuo no âmbito do ensino de L2 é o da análise de erros e do *feedback* corretivo, definido por Ellis (2006, p. 28) como “responses to learner utterances containing an error”. Embora os manuais didáticos não sejam intervenientes diretos nesse processo, o *feedback* que se dá ao estudante de língua a respeito dos erros que comete ao produzir determinadas estruturas é uma forma de focar a atenção na forma, como destaca Lightbrown (1998), e de incentivar o processo de revisão textual.

A natureza e os diferentes tipos de *feedback* têm sido amplamente debatidos nas últimas décadas. Lyster e Ranta (1997) inicialmente descreveram seis tipos de *feedbacks* e, mais recentemente (Ranta & Lister, 2007), reorganizaram sua classificação em duas grandes categorias: reformulações e *prompts*, sendo a primeira o fornecimento da correção explícita ao aluno e, a segunda, o uso de estratégias que conduzem o aprendiz a autocorreção. Ellis et al. (2009), em classificação semelhante, distinguem os *feedbacks* em explícito (operacionalizado por meio da correção explícita dos erros ou da explicação de regras gramaticais) e implícito (fornecido por meio de reformulações, ou *recasts*).

Em termos de benefícios, meta-análises como a de Lyster e Saito (2010) revelam que o uso de *feedback* corretivo tem se mostrado eficiente para a aprendizagem de L2. Relativamente ao ensino de PL2, merece destaque o estudo de Rauber (2017), que afirma ser o *feedback* explícito o mais usado pelos professores observados em sua investigação, e o de Siopa (2015), que, embora trate do contexto universitário, defende o uso sistemático de estratégias de tratamento e correção de erros, associadas à revisão da produção textual para o desenvolvimento da competência escrita.

Investigações sobre a escrita em L2 como as de Berman (1994), Matsumoto (1995), Silva (1993), Yu et al. (2023), Han e Hilver (2018), Li (2023), além das já mencionadas, sugerem, em suma, uma remodelação para o ensino que inclua não apenas as formas textuais, mas também a atenção aos processos de composição dos alunos. Isso deve incluir instruções gramaticais adequadas e uma ênfase na importância da seleção de informações, com revisões e edições de rascunhos, além de uma abordagem voltada para o processo e para o desenvolvimento dos gêneros, para manter os estudantes motivados e potencializar o papel da memória de trabalho na produção textual.

Ademais, destacamos uma discussão recente surgida na literatura, que deriva do questionamento: o ensino da competência escrita deve ser efetivamente ensinar a escrever na língua-alvo ou a escrita deve ser usada para o aprendizado da língua? A esse respeito, Bhowmik (2021) defende que as abordagens de aprender a escrever e escrever para aprender L2 não são excludentes, mas complementares, tendo como foco principal as necessidades dos aprendentes.

Estudos no âmbito do PL2 como o de Lopes e Pinto (2022) mostram como a densidade de ideias – um critério que pode ser associado à precisão gramatical – também é melhorada com o uso de instruções adequadas, e que textos pouco densos derivam da pouca familiaridade dos estudantes com a modalidade escrita. Destacamos também a investigação de Barbosa e Bizarro (2015), que revela a importância dada à competência escrita por docentes de PL2, que reconhecem a escola como espaço privilegiado, mas não destinam à escrita o primeiro nível de importância de ensino. Os autores apresentam uma consistente defesa de uma pedagogia da escrita em L2 e de manuais didáticos adequados, que forneçam aos estudantes “um claro entendimento dos processos de escrita, na sua relação com um determinado produto, com opções retóricas, e com os contextos culturais nos e para os quais os textos são produzidos e editados” (Barbosa & Bizarro, 2015, p. 4).

Podemos assinalar, com base no enquadramento teórico até aqui apresentado, que o ensino da escrita em L2 deve providenciar: (i) sensibilização da necessidade de conhecer o contexto cultural e social onde se insere a produção escrita; (ii) instrução a respeito dos marcadores discursivos da L2 para produção de textos com coesão e coerência; (iii) instrução de esquemas e padrões composicionais da L2, principalmente dos padrões hierárquicos de composição, que deve gerar um planejamento de composição; (iv) estímulo à prática constante e intensiva de planejamento de escrita; (v) incentivo à prática constante de releitura, revisão geral e global e reescrita; (vi) fornecimento de *feedbacks* corretivos e de análise de erros cometidos pelos estudantes; e (vii) fomento ao uso de dicionários, o que também resulta numa maior atenção ao planejamento.



Para ensinar a escrever é necessário promover práticas que levem as pessoas a converterem suas competências adquiridas em L2 em um desempenho controlado e hábil. Tais práticas exigem tempo disponível para reflexão e revisão, explicitação de objetivos e necessidade de avaliar hipóteses sobre a língua antes de colocá-las na produção escrita. À medida que os alunos aprendem a escrever em L2, adquirem maior controle sobre sua própria habilidade de planejar, de revisar e de editar seus textos, procurando formas cada vez melhores e mais adequadas.

2.2. Avaliação de manuais didáticos

Embora não haja uniformidade no conceito de manual didático, devido às múltiplas dimensões em que esse produto se encontra (linguística, política, educacional, cultural etc.), há características que lhe são próprias: (i) intencionalidade de produção para o ensino escolar; (ii) sistematicidade de exposição de conteúdos; (iii) sequencialidade e gradação de níveis de dificuldade; (iv) uso de tipologia textual expositiva; (v) uso combinado de textos e imagens; e (vi) regulamentação de conteúdos de acordo com programas oficiais nacionais (Ossenbach, 2010). É sobretudo por conta desse último aspecto que os manuais desempenham, de certa forma, o papel de divulgação e legitimação do conhecimento produzido a respeito do que se deve ensinar em uma L2, sendo parte constitutiva da construção do saber docente, como assinalou Tardif (2001).

Devido a essa diversidade de categorização e importância atribuída, a avaliação de manuais didáticos também não é tarefa uniforme e não possui um método específico. Seu desenvolvimento tem ocorrido de forma processual na área denominada *manualística* – termo cunhado pelo historiador Agustín Escolano Benito na ocasião da criação de diferentes centros dedicados à investigação de manuais. A avaliação de livros escolares percorreu diversos caminhos ao longo dos anos, conforme também mudavam os motivos e as perspectivas do que se avaliava (Aran, 2007).

Assim como a perspectiva, também varia a função de uma avaliação de manual didático, sendo as mais comuns: (i) proporcionar juízos de valor sobre o aproveitamento dos *inputs* fornecidos no processo de ensino; (ii) analisar a coerência entre objetivos e resultados; (iii) estabelecer relações entre elementos que intervêm no processo educacional; e (iv) proporcionar informação e subsídios para tomada de decisões. Com a avaliação de manuais é possível tomar decisões sobre informações e recursos e a forma de usá-los em sala de aula, contudo, a avaliação requer antes a conscientização sobre sua importância e a aprendizagem de como realizá-la (Aran, 2001, 2007).

Aran (2007) agrupa os critérios da análise de manuais em quatro âmbitos, a saber: (i) intenções educacionais; (ii) requisitos para a aprendizagem; (iii) atenção à diversidade do alunado; e (iv) aspectos formais. Essas características fazem da avaliação de manuais um requisito imprescindível porque, por meio dela, tomamos decisões sobre os recursos que são mais e menos adequados e a forma de usá-los em sala de aula. Como se disse, é uma atividade que requer uma aprendizagem sobre como realizá-la, mas que, também, por ser um procedimento, somente se aprende a fazer, fazendo-a em diversas ocasiões, até que se atinja seu domínio.

2.3. Avaliação de manuais didáticos de L2

Ao estabelecer critérios para a seleção de um manual didático de ensino de L2, Cunningsworth (1995) propõe *análise* e *avaliação* como dois processos diferentes e interdependentes. O primeiro trataria propriamente da descrição do manual, com suas características e objetivos, o que envolve sua metodologia e seus princípios de organização, sem julgamento de valor – sendo esse um aspecto do segundo processo, pois a avaliação tem essa característica de fins de seleção com base em critérios e objetivos da situação que a gerou. Segundo o autor, esses processos são interdependentes porque a avaliação de livros didáticos envolve quatro etapas, que são: análise, interpretação (essa etapa engloba as experiências dos profissionais), avaliação e seleção (estágio em que se busca verificar a adequação do manual em processo de avaliação ao contexto específico de ensino e aprendizagem).



Cunningsworth (1995) elenca três momentos diferentes em uma avaliação de manual didático: (i) pré-uso, para avaliar a possibilidade de se usar o manual conforme as necessidades; (ii) em uso, para julgar a eficácia do livro na prática docente; e (iii) pós-uso, para compreender a eficácia do manual e sua adequação ao contexto de utilização. Parece-nos importante retomar essas distinções do autor para afirmar que nossas análises se centram na etapa de pré-uso.

Relativamente ao âmbito de avaliação em função dos requisitos para a aprendizagem, Tomlinson e Masuhara (2018) mostram que os manuais de L2 produzidos entre as décadas de 1970 e 80 apresentavam um domínio de ensino das formas gramaticais (o que condiz com a abordagem audiolingual, amplamente difundida à época). O modelo praticado era o das práticas controladas, com uso de padrões a serem seguidos (modelo conhecido como *Presentation, Practice, Production*). Com o predomínio da abordagem comunicativa, os materiais passam a incluir atividades de conscientização nas quais os alunos são orientados a desencadear descobertas por meio de usos. Pode-se citar aqui o modelo *Focus on Form (FoF)*, no qual as formas da L2 surgem incidentalmente e seu foco privilegia a significação, opondo-se ao modelo *Focus on Forms (FoFs)*, cuja abordagem é a tradicional ênfase nas estruturas em forma de unidades isoladas de contextos de uso.

Ainda segundo os autores, o destaque à gramática pode ser observado em manuais atuais, que priorizam práticas controladas de uso de língua, com modelos a serem seguidos pelos estudantes – o que os faz afirmar ser o modelo *Presentation, Practice, Production* dominante na área comercial de manuais de L2. Tomlinson e Masuhara (2018) sustentam um posicionamento crítico quanto a essa abordagem já que esse modelo só poderia atingir áreas superficiais e gerar uma aprendizagem efêmera por causa do foco estreito, da falta de contextualização, envolvimento afetivo e cognitivo e uma oferta inadequada para um uso de língua moldado por uma comunicação autêntica. Uma alternativa ao modelo seria a aprendizagem pela descoberta (*Discovery approaches*), que vai ao encontro do modelo de foco na forma, ou a aprendizagem por meio do envolvimento das estruturas gramaticais em tarefas de comunicação, as chamadas *task-based language teaching (TBLT)* (Long, 1991, 2015).

As avaliações de manuais disponíveis na literatura que vem sendo produzida por Tomlinson (2010a, 2010b, 2011, 2016) e Tomlinson e Masuhara (2018), novamente no âmbito dos requisitos para a aprendizagem, têm sugerido que a aprendizagem de uma L2 é facilitada quando os estudantes estão engajados na interação e em situações de comunicação que lhes são significativas. Por conta disso, tarefas e exercícios eficazes em sala de aula, desenvolvidos por meio dos manuais de ensino, devem oferecer a oportunidade de negociar significados, ampliando os recursos de língua que os estudantes possuem e levando-os a observar como as formas linguísticas são usadas em trocas interpessoais. Ao docente caberia a função de ser facilitador e criar a sala de aula um ambiente propício para essa negociação de significados.

Ainda que não avaliem propriamente o desenvolvimento da competência escrita nos livros didáticos de L2, Tomlinson (2010a, 2010b, 2014), Tomlinson e Masuhara (2018) e Pinnard (2016) fornecem orientações para o trabalho com a produção textual, que podem ser resumidas em uma proposta que estimule os estudantes à leitura de um texto envolvente com o objetivo de produzirem outro texto, com conexões ao lido. Para tal, seria necessário explorar o texto principal para que os alunos façam descobertas sobre algum recurso específico, procurem textos em que se utilize o mesmo tipo de recurso e articulem generalizações. Essa metodologia de trabalho propiciaria uma produção textual semelhante à oferecida como modelo, sendo necessário para tanto certificar-se de que os estudantes teriam várias oportunidades de leitura dentro e fora da sala de aula.

A operacionalização dessas recomendações nos manuais didáticos seria feita pelo oferecimento de diferentes textos autênticos, de exercícios guiados para a posterior produção escrita e, sobretudo, da orientação detalhada para condução desse trabalho pelos docentes da L2.

2.4. Documentos norteadores do ensino de português L2

Em Portugal, a institucionalização da língua portuguesa para estrangeiros é recente e acompanhou as necessidades sociais e políticas no âmbito do ensino da língua para filhos de imigrantes que passaram a



frequentar as escolas do país. Dessa demanda, surge o *Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro*, um documento elaborado pelo Ministério da Educação de Portugal para gerir o objetivo estratégico de garantir educação para todos, estabelecendo que as escolas devem proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem do PL2 aos alunos cuja L1 não é a língua portuguesa.

A integração do PL2 ao currículo nacional português ocorre como medida de acolhimento e em 2005 passam a vigorar as orientações do *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador*, que fornece orientações gerais para o ensino de filhos de imigrantes. O documento elenca as necessidades desse alunado, que podem ser linguísticas, curriculares e de integração, e reconhece a igualdade e a interculturalidade como princípio básico da igualdade de direitos, além de determinar como objetivo específico o domínio oral e escrito da língua portuguesa como língua veicular. A organização do processo individual e escolar dos alunos também é contemplada no documento, bem como o reconhecimento de testes diagnósticos da língua (as escolas são incentivadas a recorrer a testes elaborados pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) para diagnosticar e avaliar o nível de proficiência linguística de seus alunos). Finalmente, o documento afirma a necessidade de adoção de metodologias próprias para a aprendizagem de PL2, que deverão ser elaboradas como orientações nacionais para ensino da língua nas escolas básicas e secundárias do país (Perdigão, 2005).

As *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário* são homologadas pelo Estado português em 2008, com o intuito principal de definir as especificidades do PLNM e de suas práticas pedagógicas. É um documento importante para nossa análise porque traz o enfoque prático-metodológico para os diferentes níveis de ensino, que estão de acordo aos grupos previstos no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR)*. O desenvolvimento de competências pode ser considerado como ideia central das atividades pedagógicas, que devem dar ênfase às gramaticais e às lexicais e, sobretudo no nível intermediário, às metadiscursivas e metalinguísticas. Relativamente à competência discursiva, o documento a refere como o domínio de modelos, adquiridos pela leitura, que permite extrair conteúdos nucleares do texto lido, possibilitando a construção de um sumário da informação veiculada. Dessa forma, sugere que a compreensão da escrita é facilitada quando o texto é precedido de uma curta síntese ou apresentação: “o conhecimento prévio da sua temática e dos seus referentes ajudará consideravelmente a compreensão dos conteúdos” (Leiria, 2008, p. 14).

Outra recomendação fornecida pelo documento, no tocante à elaboração de materiais para ensino, diz respeito ao uso de textos autênticos, ainda que apresentem um grau maior de dificuldade aos alunos. Além disso, há a indicação de que as atividades propostas para o desenvolvimento da competência discursiva deverão privilegiar textos diversificados, e de uma lista de gêneros recomendados para o utilizador independente como notícia, relato de experiências pessoais, conto, diário, memórias, autobiografia, carta, resumo, artigos de apreciação crítica, cartaz, publicidade televisiva, na Internet, além dos gêneros literários conto, poema e teatro. Tendo como base as recomendações dadas no QEQR, o documento orienta que, relativamente à produção escrita, o estudante deverá ser capaz de, por exemplo, produzir pequenos textos escritos, a propósito de sequências ouvidas, lidas, ou a partir de imagens, em contextos variados, escrever sobre assuntos do quotidiano em pequenos textos estruturados, a partir de um tópico específico, além de ser capaz de justificar por escrito as razões de uma escolha (Leiria, 2008).

Em 2011, o governo português publicou o *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro. Documento Orientador (QuAREPE)* (Grosso, 2011), que é um instrumento de política linguística para a difusão internacional da língua portuguesa e que remonta à necessidade de ensinar a língua a filhos de portugueses que emigraram. Ancorado também no QEQR, o documento descreve as competências linguísticas esperadas para cada nível em que o estudante se encontra, além de tratar de competências relacionadas com outras áreas curriculares, que englobam aspectos da sociedade portuguesa relacionados com elementos simbólicos do país. Pode-se observar que o documento também privilegia as dimensões gramatical e lexical das competências comunicativas no decorrer das orientações que fornece para a elaboração de atividades. Relativamente ao uso de textos, o QuAREPE adota uma abordagem orientada para ação, em que os estudantes



são os atores que executam as tarefas em diferentes domínios em que ocorre a comunicação, e recomenda para o utilizador independentemente gêneros como: instruções, banda desenhada, publicidade, cartas e postais, mensagens de correio eletrónico e telemóvel, folhetos, verbetes de dicionários, notícias e gêneros literários (Grosso, 2011).

Em consonância com o QECR, o QuaREPE fornece descritores para os diferentes níveis de competência, dos quais interessa-nos verificar os relativos à competência escrita. A diferença entre os níveis B1 e B2 consiste basicamente entre textos mais simples (B1) e pormenorizados (B2).

Mencionamos que os documentos analisados utilizam como apoio o QECR e esse documento também fornece orientações para a seleção e para a produção de recursos de ensino da competência escrita. Ao conceber texto como atividade linguística em decurso de realização de tarefa (ação para atingir resultados na resolução de um problema), o documento entrelaça uma relação entre estratégia, tarefa e texto. Essa relação é o que dá suporte às habilidades de escrita que se pretende ser adquiridas ao longo dos diferentes níveis que tornam um aluno um utilizador elementar, independente ou proficiente da L2. Entre os níveis de competências, o desenvolvimento da produção escrita deve dar-se de forma a resultar em textos organizados, lineares, com uso de recursos adequados ao tipo de texto, contemplando diversos gêneros textuais para os níveis B1/B2, como: manuais de instruções, bandas desenhadas, brochuras e prospectos, folhetos, material publicitário, sinalizações e avisos públicos, letreiros nos supermercados e nas lojas, embalagens e etiquetas de produtos, bilhetes, formulários e questionários, verbetes de dicionários, cartas de negócios e profissionais, faxes, cartas pessoais, memorandos, relatórios e ensaios etc. (Conselho da Europa, 2001).

Relativamente ao nível intermediário e sobre a produção escrita de forma geral, o QECR diferencia as competências entre B1, que “É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear”, e B2, que “É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes” (Conselho da Europa, 2001, p. 95).

No contexto brasileiro, há um aumento da procura e da produção científica nas últimas décadas por conta dos movimentos de internacionalização dos programas das universidades e pelo interesse estratégico de algumas empresas internacionais, que resulta em incentivos à procura de cursos da língua. Entretanto, como demonstram Schoffen e Martins (2016), ainda não há no Brasil parâmetros e orientações oficiais produzidas exclusivamente para o ensino do português brasileiro para estrangeiros. Por conta disso, dois documentos oficiais vêm servindo como parâmetro para o ensino da língua nessa modalidade: os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa*, publicados em 1997, e as diretrizes do *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*, conhecido como *Exame Celpe-Bras*.

Os parâmetros curriculares da educação brasileira foram publicados em 1997 e sofreram duas importantes atualizações: uma em 1998 direcionada aos anos finais da educação básica (Ensino Fundamental), e outra em 2000 dirigida à educação secundária (Ensino Médio). A concepção de língua subjacente aos documentos é a visão discursiva da linguagem, propagada pelas ideias linguísticas difundidas pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011). Os documentos assumem como elemento central do objeto de ensino os gêneros do discurso, que são os textos aqui compreendidos como produto da atividade discursiva humana. Configuram-se também em dois eixos norteadores de ensino, o do uso (incluindo a leitura e a produção escrita) e o da reflexão (que inclui o conhecimento metalinguístico). A compreensão dos modos de organização desses discursos e de sua organização em diferentes gêneros textuais com léxico e formas apropriadas para construção de significação passa a ser a base do ensino da língua portuguesa no país (Ministério da Educação e Cultura do Brasil & Secretaria de Educação Fundamental do Brasil, 1998; Ministério da Educação e Cultura do Brasil & Secretaria de Educação Médica e Tecnológica do Brasil, 2000; Secretaria de Educação Fundamental do Brasil, 1997).

As diretrizes do Exame Celpe-Bras operacionalizam esse enquadramento teórico presente na base dos parâmetros curriculares nacionais. O exame certifica quatro níveis, Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior, e a avaliação é feita em uma única prova, que contém uma parte escrita (com tarefas integradas de compreensão oral e escrita e produção escrita) e uma parte oral (com tarefas de



compreensão e produção oral). Tanto a produção oral quanto a escrita são compreendidas como tarefas, que exigem o uso da linguagem como propósito social – uma ação que envolve uma intenção dirigida a um interlocutor. A ênfase do exame está no uso efetivo da língua em textos autênticos e na avaliação integrada entre compreensão e produção. É por essa razão que a prova é a mesma para os diferentes níveis – parte-se da premissa de que “examinandos de todos os níveis são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa. O que pode variar é a qualidade desse desempenho, dependendo do nível de proficiência do examinando” (Ministério da Educação e Cultura do Brasil & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2013, p. 5).

Por avaliar a língua em uso, os gêneros do discurso (ou textuais) são também elemento central dos parâmetros de avaliação do Celpe-Bras. Relativamente ao que se espera do nível de proficiência do examinando do Nível Intermediário no tocante à produção escrita, o mesmo documento orienta que esse deve ser capaz de produzir textos escritos sobre assuntos variados que, com dificuldade, podem ser reconhecidos como pertencentes a determinados gêneros discursivos.

Schoffen e Martins (2016) sistematizam as diferenças entre as perspectivas portuguesa e brasileira (sobretudo comparando as recomendações do QECR e QuaREPE e as dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Exame Celpe-Bras) e mostram que a organização curricular do ensino de PL2 no contexto português se dá em torno das competências (principalmente as lexicais e gramaticais), que devem ser desenvolvidas por meio de tarefas e, no contexto brasileiro, os gêneros do discurso é que devem organizar a progressão do desenvolvimento das competências, por meio de simulações de situações reais de uso de língua (que são as propostas de produção oral e escrita de gêneros com suporte e interlocutores determinados).

A análise das diretrizes que encontramos nesses documentos oficiais que orientam o ensino de PL2 ajudou-nos a elaborar uma grelha de análise de manuais. Reforçamos que tais diretrizes não tratam efetivamente da produção editorial e não trazem recomendações específicas para esse domínio, mas as analisamos por serem documentos oficiais que veiculam políticas linguísticas para o ensino de PL2.

3. Metodologia

Nossa metodologia possui bases na investigação qualitativa (Minayo, 2012), com o emprego de métodos indutivos (Flick, 2002) para observar e descrever padrões, e métodos interpretativos para analisar conteúdo de manuais e de documentos. Através desses métodos de recolha de dados, ocupamo-nos da análise de conteúdo, como método de pesquisa central (Bell, 1993; Bodgan e Byklen, 1994).

Feito esse enquadramento, procedemos à formulação das questões que pretendemos avaliar nos manuais didáticos:

1. Como os documentos norteadores para o ensino de L2 orientam o trabalho a ser conduzido para o desenvolvimento da competência escrita nos manuais didáticos?
2. Que concepções e modelos de escrita podem ser encontrados em manuais didáticos de PL2?
3. Como o manual didático prepara o aluno para a produção escrita solicitada?

Fizemos uma seleção de manuais didáticos com base no critério de uso e podemos afirmar que o *corpus* constituído para a análise é sincrônico, porque não tivemos o objetivo de analisar a evolução nem buscar historicidade da produção editorial; estático, pois analisamos manuais finalizados e destinados à venda para públicos que os consomem; e especial, na medida em que se trata de uma produção de saber especializada (Sinclair, 1996).

Relativamente ao tipo de recurso selecionado, embora tenhamos uma grande produção de componentes que utilizam as outras tecnologias como as móveis e digitais (*podcasts, sites, blogs* etc.), escolhemos centralizar a análise em manuais impressos porque esse continua a ser o recurso principal do ensino de L2.



Quanto ao nível de aprendizagem, os manuais selecionados destinam-se aos níveis B1 e B2 para Portugal e intermediário para Brasil, porque nessa etapa exige-se composições textuais mais bem elaboradas nos níveis lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos-discursivos. Dessa exigência emerge a necessidade de instruções detalhadas para o desenvolvimento da competência compositiva, além do ensino dos padrões retóricos e organizacionais dos gêneros a serem produzidos.

Em relação ao público-alvo e contexto de aprendizagem, os manuais selecionados são produzidos para adultos e para o ensino de língua em espaços formais (cursos de língua de institutos, escolas, universidades etc.). Analisamos manuais de PL2 produzidos em Portugal e no Brasil.

Produzimos um inquérito por questionário para ser respondido por professores de PL2 de instituições portuguesas e de uma instituição brasileira. Das respostas dadas a esse inquérito, selecionamos o manual didático mais utilizado ou recomendado por professores da FCSH-UNL e o mais usado ou referenciado por docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (porque iremos desenvolver um estudo experimental nessas universidades em um segundo momento).

A análise dos manuais selecionados desenvolveu-se, conforme os critérios estabelecidos por Aran (2001, 2007), nos âmbitos que atuam em função das intenções educacionais (para cotejar as propostas de produção textuais *versus* recomendações gerais dos documentos norteadores para o ensino de PL2), e em função dos requisitos para a aprendizagem (para comparar as propostas de produção textuais *versus* recomendações gerais para o ensino da competência escrita em L2).

Com base nas recomendações fornecidas pela revisão do estado da arte sobre o desenvolvimento da escrita em L2 e pela análise dos documentos norteadores para o ensino de PL2, elaboramos uma grelha de análise com os principais critérios que estabelecemos para avaliar os manuais, que são a abordagem metodológica, as concepções/modelos de escrita identificados, a distribuição das quatro competências do ensino de L2 entre as atividades propostas, o mapeamento dos gêneros solicitados nas tarefas de produção escrita, e as orientações para docentes.

4. Resultados e discussão

4.1. Observações dos docentes quanto aos manuais didáticos e seu uso

Responderam ao inquérito 32 docentes de PL2 distribuídos entre as seguintes instituições de ensino: 10 docentes da FCSH-UNL; 5 docentes da Universidade de Coimbra; 2 docentes da Universidade de Aveiro; 2 docentes da Universidade do Algarve; 3 docentes da Universidade de Lisboa; 3 docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná-BR; e 7 docentes que não identificaram a universidade onde atuam.

O inquérito empregado foi um questionário enviado aos docentes por meio de um *link* de acesso ao *Google Docs* e seu objetivo principal foi conhecer o manual didático de PL2 mais utilizado ou recomendado por esses professores, além de saber sua apreciação sobre o uso de manuais de ensino e sobre a forma como desenvolvem a competência escrita.

Relativamente à formação desses profissionais, 28% possuem licenciatura em ensino de língua, 28% têm especialização em ensino de português língua estrangeira, 15,6% não têm formação específica nesse âmbito, 9,4% são mestres em ensino de português língua estrangeira, 6,3% são doutores em ensino de português língua estrangeira e 12,4% são formados em outras especialidades da área de Letras.

Quanto aos níveis de atuação, a maior parte dos docentes atua nos iniciais, com 78% no A1, 59,4% no A2, seguido do nível intermediário com 56,3% atuando no B1 e 40,6% no B2 e, por último, nos níveis avançados com 37,5% no C1 e 9,4% no C2. Dessa amostra, 78% utilizam manual didático de PL2 e outros materiais, 18,8% não usam livro didático, mas somente outros materiais e 3% fazem uso somente de um manual.

Em relação à importância do uso de manuais didáticos para o ensino da língua, 75% dos docentes consideram que são importantes por atuarem como guia para os conteúdos que são dados em sala de aula; 46,9% também assim o consideram por uniformizarem aspectos que são essenciais no ensino da L2; 15,6%



creditam a relevância desses materiais ao fato de serem produzidos levando em consideração investigações científicas; e 3% consideram que têm valor especialmente para professores iniciantes. Em contrapartida, 28% pensam que os manuais não têm importância porque não abrangem as especificidades de grupos diversificados; e 6,3% não veem relevância no seu uso porque podem conduzir os docentes à passividade.

Solicitamos aos participantes que elencassem, de forma geral e conforme sua apreciação na prática docente, aspectos que consideram positivos e negativos do manual que utilizam, os quais destacamos na Tabela 1.

Tabela 1. Avaliação de aspectos positivos e negativos dos manuais didáticos

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Uso de temas atuais.	Produções escritas irreais.
Desenvolvimento de todas as competências.	Carência de textos que abordam elementos culturais.
Uso de diálogos vivos e naturais.	Desatualização de conteúdos.
Apropriado ao público-alvo.	Inadequação de vocabulário e gramática.
Textos para compreensão escrita.	Ausências de textos para o trabalho com unidades gramaticais.
Sistematização de atos de fala.	Unidades muito longas.
Variedade de temas, léxico e expressões idiomáticas.	Falta de exercícios comunicativos.
Esquemática da gramática.	Inexistência de textos literários com figuras de estilo.
Uniformização de conteúdos.	Pouca variedade entre os exercícios.
Diversidade de exercícios para o trabalho com diferentes competências.	Falta de textos autênticos e ensino explícito da competência escrita.

Também investigamos como os docentes avaliam a distribuição das competências comunicativas no(s) manual(is) que utilizam: 42,3% dizem que não é equitativa, pois algumas são menos contempladas; 30,8% afirmam que a promoção das competências é feita de forma integrada; 15,4% assinalam que o manual em questão não desenvolve todas as competências comunicativas; e para 11,5% essas são desenvolvidas, mas não de forma integrada.

Relativamente ao desenvolvimento da competência escrita no manual utilizado, 80,8% dos docentes respondem de forma positiva, ou seja, afirmam que o livro desenvolve a escrita nos estudantes, enquanto 19,2% dizem o oposto. De forma pormenorizada, segundo 85,7% dos participantes, o livro apresenta propostas de produção textual adequadas ao público-alvo; para 57,1%, o manual fornece modelos variados para uso como exemplo; 47,6% dizem que o manual ensina, por meio de exemplos, padrões de composição de diferentes gêneros. Apesar disso, apenas 14,3% dos docentes afirmam que o manual didático que utilizam estimula a prática quanto ao planejamento da escrita, à releitura e à revisão dos textos.

4.2. Análise dos manuais selecionados

Iniciamos a discussão com a apresentação da análise dos manuais da coleção *Português em Foco*, volumes 2 e 3, na Tabela 2, que consiste na grelha de análise elaborada com base no que discutimos em nosso enquadramento teórico.



Tabela 2. Análise da coleção *Português em Foco* (Livro do aluno e Caderno de exercícios, Vols. 2 e 3)

Descrição externa do manual didático			
Título:	<i>Português em Foco 2</i> . Livro do aluno; <i>Português em Foco 2</i> . Caderno de exercícios; <i>Português em Foco 3</i> . Livro do aluno; <i>Português em Foco 3</i> . Caderno de exercícios.		
Autores:	Luísa Coelho, Carla Oliveira, coordenação: João Malaca Casteleiro.		
Editora:	Lidel Edições Técnicas, Lisboa, 2021.		
Design e layout:	<u>Livro do aluno</u> : colorido, com fotografias, ilustrações, esquemas didáticos, quadros e tabelas. <u>Caderno de exercícios</u> : a preto e branco, com fotografias, ilustrações, esquemas didáticos, quadros e tabelas.		
Sinopse:	<p><u>Português em Foco 2</u>: é destinado a estudantes que desejam aprofundar os conhecimentos na língua portuguesa, pretendendo atingir o nível B1, conforme os critérios do QECR. É construído seguindo princípios metodológicos da abordagem comunicativa, os temas são trabalhados ao longo de 12 unidades (e uma inicial, de revisão) de forma progressiva, para propiciar o desenvolvimento de estruturas gramaticais e vocabulário esperados à conclusão do nível B1. Pretende dar aos estudantes um domínio satisfatório das capacidades de compreensão e de produção oral e das competências de leitura e de escrita. É acompanhado de Caderno de exercícios (com tarefas adicionais para cada unidade) e de Manual do professor (com indicações para o desenvolvimento das atividades na sala de aula). O <u>Caderno de exercícios 2</u> é um componente do conjunto oferecido pela editora e possui relação direta com o Livro do Aluno. Assim, também é destinado a estudantes que querem aprofundar os conhecimentos na língua portuguesa, pretendendo atingir o nível B1. Os temas são trabalhados de acordo com as mesmas 12 unidades do Livro do Aluno, seguindo a mesma progressão, e com tarefas que são consideradas adicionais às do livro principal.</p> <p><u>Português em Foco 3</u>: é destinado a estudantes que querem aprofundar os conhecimentos na língua portuguesa, pretendendo atingir o nível B2. Também segue princípios metodológicos da abordagem comunicativa, ao longo de 12 unidades (e uma inicial de revisão), de forma progressiva, para propiciar o desenvolvimento de estruturas gramaticais e vocabulário esperados à conclusão do nível B2. Os conteúdos programáticos desse volume privilegiam áreas culturais da sociedade portuguesa, com o objetivo de estreitar a relação entre língua e cultura. Os arquivos de áudio são gravados por falantes nativos e respeitam a norma-padrão do português europeu. Também é acompanhado de Caderno de exercícios e de Manual do professor. Os temas do <u>Caderno de exercícios 3</u> são trabalhados de acordo com as mesmas 12 unidades do Livro do aluno, seguindo a mesma progressão, e com tarefas que são consideradas adicionais às do livro principal.</p>		
Descrição interna do manual didático			
Público-alvo / nível:	Jovens e adultos, nível B1 e B2.		
Componentes:	Livro do aluno com ficheiro de arquivos de áudio, acessados via <i>web</i> . Caderno de exercícios consumível.		
Distribuição dos conteúdos:	<u>Livro do aluno</u> : Unidades; Textos áudio não transcritos; Soluções dos testes de revisão; Glossário; e Listas de faixas áudio. <u>Caderno de exercícios</u> : Unidades; e Soluções.		
Aspectos didáticos e metodológicos do manual didático			
Análise do manual didático		Sim	Não
Identifica-se a abordagem e metodologia de ensino do manual?		X	
Abordagem (s): Abordagem comunicativa.			
O manual trabalha o desenvolvimento das quatro competências?			X

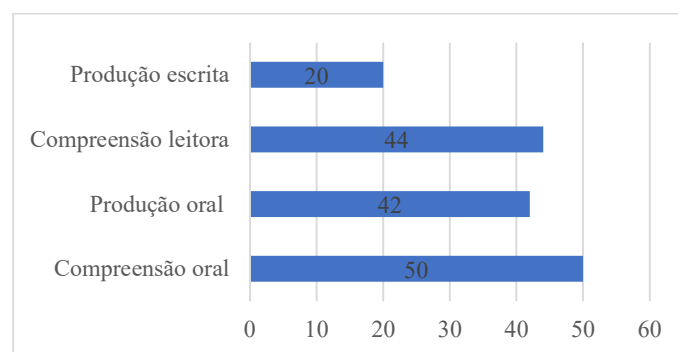


As quatro competências são trabalhadas de forma equilibrada?	X
Comentário: O Caderno de exercícios 2 não contém exercícios de desenvolvimento de compreensão oral e de produção oral e o Caderno de exercícios 3 não possui exercícios de desenvolvimento da competência oral.	
Identifica-se uma (ou mais) concepção/modelo de escrita no material?	X
Concepção/Modelo (s): Escrita como produto – apenas em um exercício do Livro do Aluno 3 identifica-se o modelo de escrita como processo, quando se solicita a escrita de um artigo de opinião.	
O material utiliza textos autênticos?	X
O manual fornece uma síntese curta ou apresentação do que será exposto nos textos?	X
Há diversidade de gêneros textuais nas tarefas de produção?	X
Gêneros solicitados: <i>E-mail</i> ; mensagem SMS; continuação de narração; comentário; notícia; currículo; carta de apresentação; convite formal e convite informal; descrição; artigo de opinião; receita; ementa; lenda; anúncio de vaga de emprego; resumo; textos sem gênero definido.	
As propostas de produção textual possuem suporte(s) e interlocutor(s) definidos?	X
Os gêneros textuais estão de acordo com os recomendados pelos documentos norteadores, segundo a distribuição dos níveis?	X
Há instrução para a produção dos gêneros solicitados?	X
Há espaço/instrução para o planejamento da produção escrita?	X
Há espaço/instrução para a revisão do texto?	X
O manual fornece instruções para docentes?	X
As instruções orientam o trabalho a ser feito para a produção textual?	X
Dentre as instruções dadas, há fornecimento de modelos de textos e critérios para correção das produções dos estudantes?	X

A coleção *Português em Foco* é construída utilizando os pressupostos da abordagem comunicativa, mas não deixa de lançar mão da abordagem estrutural, que se reflete sobretudo na seção *Gramática*, por tratar essencialmente do desenvolvimento de estruturas gramaticais. As unidades da coleção são elaboradas de forma a desenvolver as competências comunicativas, inseridas em situações reais de usos de língua, mas trazem seções essencialmente estruturais, seguidas de exercícios desvinculados de contextos, seguindo o modelo de *Presentation, Practice, Production* (Howatt, 1984), o que caracteriza uma abordagem comunicativa fraca e corrobora as análises de Castro (2015) e de Tomlison e Masuhara (2018).

No tocante à distribuição das competências nas atividades e exercícios propostos nos manuais, as mais desenvolvidas nas atividades propostas pelos manuais são as de compreensão oral, que totalizam 50, seguidas das de compreensão leitora, com 44 exercícios e tarefas, de produção oral, com 42 e de produção escrita, com apenas 20 exercícios, ocupando o último lugar, conforme vemos na Figura 1.

Figura 1. Distribuição das competências nas atividades da coleção *Português em Foco* (livro do aluno, Vols. 1 e 2)



Relativamente ao modelo de escrita identificado nas propostas de produção da coleção, observamos a predominância de escrita como produto (Hyland, 2003, 2009), na qual o texto independe de contextos reais de



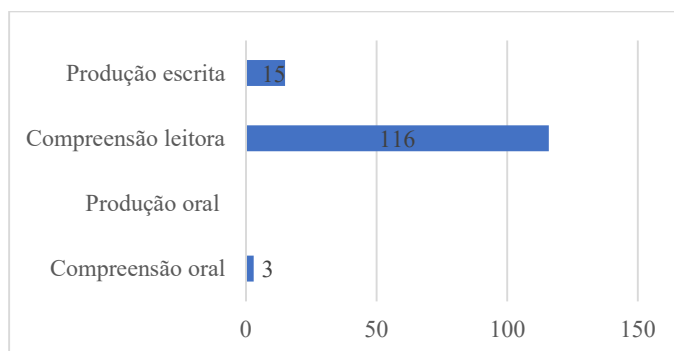
produção. Muitas das tarefas propostas não especificam gênero e interlocutor, o que se afasta dos modelos que deveriam ser utilizados por uma abordagem de ensino efetivamente comunicativa e se aproxima às metodologias estruturalistas, nas quais o foco da aprendizagem é a precisão gramatical na formulação de frases (ou textos) isolados das situações reais e complexas de comunicação.

Os manuais não utilizam textos autênticos e não fornecem pequenas introduções ou sínteses dos temas que serão tratados – o que seriam recomendações de alguns documentos norteadores do ensino de PL2 em Portugal. Tendo em conta as orientações de gêneros que os usuários devem ser capazes de produzir para atingirem a proficiência nos níveis B1 e B2, podemos dizer que há relativa diversidade, já que o manual pede produções de textos eletrônicos (*e-mails* e SMS, por exemplo) e outros diversos como cartas de apresentação, currículo, anúncios de vaga de emprego, ainda que na grande maioria das vezes não indique interlocutores nem suportes onde deveriam circular a produção.

Em relação àquilo que se recomenda para o processo de ensino da produção escrita, destacamos que as propostas do manual carecem de explicitação dos objetivos do público-alvo a quem se dirige o texto, de instrução de esquemas e padrões composicionais e hierarquias de composição (que se traduzem em um planejamento), de incentivo à releitura, à revisão da produção e ao uso do dicionário, ou mesmo de listas de léxico que auxiliem o planejamento da produção dos textos.

A abordagem do Caderno de exercícios é a mesma do Livro do aluno, ou seja, é comunicativa, mas a consideramos ainda mais fraca, pois a maior parte dos exercícios são puramente estruturais e trabalham sobretudo aspectos gramaticais da língua. Além disso, não contemplam o desenvolvimento de todas as competências, como demonstramos no gráfico que se apresenta na Figura 2.

Figura 2. Distribuição das competências nas atividades da coleção “Português em Foco” (Caderno de exercícios, Vols. 1 e 2)



Observamos que a competência de produção oral não é contemplada no Caderno de exercícios, que propõe 116 exercícios de compreensão leitora e somente 15 deles são destinados a propostas de produção escrita, seguidos de 2% de tarefas destinadas à compreensão oral.

Também como no Livro de Aluno, o modelo de ensino de escrita utilizado nas propostas de produção é o da escrita como produto, apresentando as mesmas fragilidades de ausência de contexto e interlocutor, e muitas vezes de um gênero textual definido.

Relativamente às orientações metodológicas oferecidas no Manual do professor, no tocante ao desenvolvimento e à correção das propostas de produção textual, observamos que há em maioria a repetição explícita e literal dos objetivos da proposta. Esperar-se-ia que o manual dos docentes oferecesse estratégias para o desenvolvimento dos objetivos, modelos e critérios de correção e instruções para o desenvolvimento metodológico das propostas.

A grelha que se apresenta na Tabela 3 a seguir mostra nossa análise do manual *Novo Avenida Brasil*, com nossas observações sobre o Livro do aluno (ou Livro-texto, como é chamado).



Tabela 3. Análise do livro *Novo Avenida Brasil 3. Curso Básico de Português para Estrangeiros* (Livro-texto e Caderno de exercícios)

Descrição externa do manual didático			
Título:	<i>Novo Avenida Brasil 3. Curso Básico de Português para Estrangeiros.</i>		
Autores:	Emma Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Samira Iunes, Cristián Bergweilwer.		
Editora:	E.P.U., Rio de Janeiro, 2022.		
Design e layout:	Colorido, com fotografias, ilustrações, esquemas didáticos, quadros e tabelas.		
Sinopse:	O manual é destinado a estudantes que pretendem aprofundar os conhecimentos no português brasileiro, atingindo o nível intermediário (do início ao fim), conforme os critérios das diretrizes do Exame Celpe-Bras. É construído seguindo princípios metodológicos da abordagem comunicativa e estruturalista, os temas são trabalhados ao longo de 8 unidades, que são chamadas de <i>lições</i> (e duas de revisão), de forma progressiva, para propiciar o desenvolvimento de estruturas gramaticais e vocabulário esperados à conclusão do nível intermediário. Pretende dar aos estudantes um domínio satisfatório das capacidades de produção oral (tida como a principal) e de produção escrita (que se afirma ser mais desenvolvida nos exercícios). O manual integra em um só volume o Livro do Aluno e o Caderno de Exercícios (que devem ser trabalhados em casa, segundo indicação). O livro não possui manual do professor, mas traz uma seção com explicação de uso de ícones que direcionam a forma de serem desenvolvidas habilidades em cada seção, além de dividir os conteúdos em “blocos de cadência”, que esquematizam a ordem sequencial dos temas. As tarefas do caderno de exercícios dão mais destaque ao desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, quando comparadas às presentes no livro-texto, mas também trabalham habilidades gramaticais por meio de exercícios estruturais, como preenchimento de lacunas.		
Descrição interna do manual didático			
Público-alvo / nível:	Jovens e adultos, nível intermediário completo.		
Componentes:	Livro do aluno (Livro-texto) com Caderno de exercícios (Livro de exercícios) consumível e ficheiros de áudio disponíveis na <i>web</i> .		
Distribuição dos conteúdos:	Lições; Revisão 1; Lições; Revisão 2; Fonética; Apêndice gramatical; Textos gravados; Soluções; Vocabulário alfabético; Créditos.		
Aspectos didáticos e metodológicos do manual didático			
Análise do manual didático		Sim	Não
Identifica-se a abordagem e metodologia de ensino do manual?		X	
Abordagem (s): Abordagem comunicativo-estrutural.			
O manual trabalha o desenvolvimento das quatro competências?		X	
As quatro competências são trabalhadas de forma equilibrada?			X
Identifica-se uma (ou mais) concepção/modelo de escrita no material?		X	
Concepção/Modelo (s): Escrita como produto.			
O material utiliza textos autênticos?		X	
O manual fornece uma síntese curta ou apresentação do que será exposto nos textos?			X
Há diversidade de gêneros textuais nas tarefas de produção?		X	
Gêneros solicitados: <i>E-mail</i> ; comentário em rede social; lenda; formulário; mensagem de <i>whatsapp</i> ; carta formal; resumo; texto sem gênero definido.			
As propostas de produção textual possuem suporte(s) e interlocutor(es) definidos?			X
Os gêneros textuais estão de acordo com os recomendados pelos documentos norteadores, segundo a distribuição dos níveis?		X	
Há instrução para a produção dos gêneros solicitados?			X
Há espaço/instrução para o planejamento da produção escrita?			X
Há espaço/instrução para a revisão do texto?			X



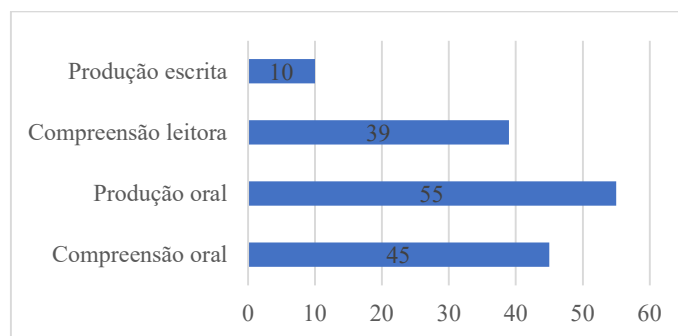
O manual fornece instruções para docentes?	X
As instruções orientam o trabalho a ser feito para a produção textual?	X
Dentre as instruções dadas, há fornecimento de modelos de textos e critérios para correção das produções dos estudantes?	X

Os autores do manual afirmam que a coleção *Novo Avenida Brasil* é construída seguindo os pressupostos do que chamam *abordagem comunicativo-estrutural*, isso porque o método se propõe comunicativo, mas utiliza a abordagem estrutural, que se reflete sobretudo em uma seção específica, denominada *B*, que trata essencialmente do desenvolvimento de estruturas gramaticais isoladas de contextos amplos de comunicação. Nesse sentido, a abordagem do manual é bastante semelhante à da série *Português em Foco*, porque desenvolve as competências comunicativas, mas faz uso do modelo de *Presentation, Practice, Production* (Howatt, 1984).

O modelo de escrita utilizado nas atividades do manual é também o de escrita como produto (Hyland 2003, 2009), que se traduz em propostas de produção textual isoladas de contextos, interlocutores, suportes e, muitas vezes, de gêneros específicos. Esse último aspecto é relativamente problemático quando retomamos as diretrizes dadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e para o *Exame Celpe-Bras*, que apresentam uma concepção de linguagem dialógica e, portanto, pautada na organização das atividades de produção linguística em torno dos gêneros discursivos.

Relativamente à distribuição das competências comunicativas, o manual privilegia o desenvolvimento da oralidade com 55 atividades propostas para a produção oral, 45 para compreensão oral, 39 para compreensão leitora e somente 10 para a produção escrita, que ocupa uma posição muito inferior, conforme evidenciamos na Figura 3.

Figura 3. Distribuição das competências nas atividades do manual *Novo Avenida Brasil* (Livro do aluno)



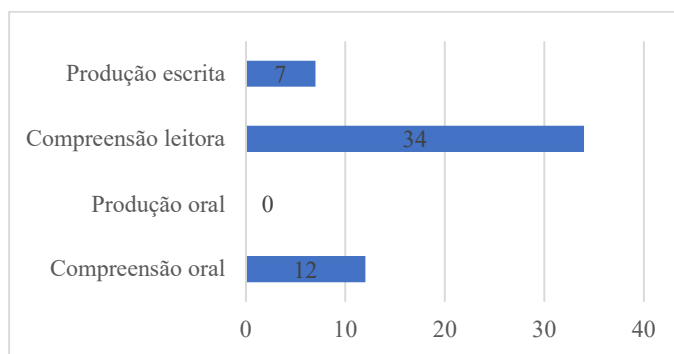
Há a presença de alguns textos autênticos no manual, mas não introduções nem sínteses dos temas que serão tratados (ainda que essa orientação seja dada somente nos documentos norteadores de Portugal). O manual traz pouca diversidade de gêneros nas propostas de produção: *e-mail* e cartas são gêneros que se repetem e quase não há relação entre os temas da escrita com os das unidades. Entretanto, tendo em conta as recomendações do que os usuários devem ser capazes de produzir, podemos dizer que atua em consonância com os documentos norteadores. Por utilizar um modelo de escrita como produto, o manual não fornece instruções, modelos, estruturas e léxico específico para a produção solicitada, nem incentiva o planejamento de escrita, a revisão da produção textual e a consulta ao dicionário.

A edição recente unificou livro do aluno e de exercícios em um só volume, dessa forma, o Livro-texto segue os mesmos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem comunicativo-estrutural. Há muitos exercícios de compreensão leitora e de desenvolvimento de estruturas gramaticais com preenchimentos de lacunas, que seguem os pressupostos da abordagem estruturalista. O modelo de escrita é o mesmo utilizado no Livro do Aluno, que é o da escrita como produto, apresentando os mesmos problemas de propostas sem contexto, interlocutor, suporte e, algumas vezes, sem gênero definido.



As competências comunicativas não são distribuídas de forma equilibrada. A produção oral não é contemplada, 34 exercícios são destinados ao desenvolvimento da compreensão leitora, 12 à compreensão oral e somente 7 ao desenvolvimento da produção escrita, novamente ocupando uma posição muito inferior, conforme observamos na Figura 4.

Figura 4. Distribuição das competências nas atividades do manual *Novo Avenida Brasil* (Livro-texto)



Como dissemos, o Livro-texto também utiliza um modelo de escrita como produto e, como consequência, não fornece instruções, modelos, estruturas e léxico específico para a produção textual e não incentiva ou destina espaço ao planejamento e à revisão da escrita. Além disso, não há uso de textos autênticos, há pouca diversidade de gêneros textuais solicitados para produção e esses não apresentam contexto, interlocutor e suporte definidos.

A análise de nosso *corpus* corrobora as observações aventadas na revisão da literatura sobre o ensino da competência escrita em L2, que é tratada com pouca ênfase, seja pelo número reduzido de tarefas propostas, quando comparadas às das outras competências, seja pela ausência de instrução de processos composicionais.

5. Considerações finais

Nesse estudo, nos perguntamos que concepções e modelos de escrita podemos encontrar em manuais didáticos de PL2 e de que forma esses preparam os estudantes para a produção escrita.

Para tanto, analisamos os documentos norteadores do ensino de PL2 e vimos que orientam o desenvolvimento de um trabalho direcionado à ação, isto é, compreendendo a produção escrita como a execução de uma tarefa que requer o uso de estratégias para atingir objetivos previamente levantados e inseridos em contextos reais de uso de língua, com interlocutores, suporte e gênero textual definido.

Apesar disso, observamos que os manuais didáticos de PL2 analisados utilizam, de forma majoritária, o modelo da escrita como produto. As principais fragilidades encontradas nos manuais foram: (i) não utilização de um modelo de escrita que conceba a produção textual como a execução de uma tarefa que requer o estabelecimento de estratégias; (ii) ausência de instruções para a produção textual, como modelos de textos de exemplos, listas de vocabulário temáticos e exemplos de padrões textuais utilizados nos diferentes gêneros textuais; (iii) inexistência de incentivo ou seções destinadas ao planejamento e à revisão da produção escrita; (iv) carência de textos autênticos; (v) falta de síntese ou apresentação de temas que serão tratados nos textos; (vi) distribuição desigual entre as tarefas de desenvolvimento das competências comunicativas; (vii) não interligação da competência escrita às demais; e (viii) insuficiência de orientações para docentes com modelos e critérios para correção e desenvolvimento metodológico das propostas de produção textual.

Sendo a escrita um processo individual e social, julgamos adequado um modelo de ensino dessa competência que privilegie aspectos cognitivos e de natureza social e discursiva, que deveria focar-se em processos individuais de levantamento de objetivos e emprego de estratégias para alcançá-los, sempre inseridos



em contextos sociais relevantes. Os modelos cognitivos são úteis para diferenciar produções de escritores menos e mais experientes e para que dê a devida ênfase ao processo de composição de textos, com suas diferentes etapas. O ensino sistemático e estruturado de gêneros textuais é fundamental para a transposição de modelos na escrita, visto que é por meio do gênero que o escritor aciona as formas retóricas tipificadas e socialmente compartilhadas para produzir sentido na língua-alvo. Como evidencia a análise de nosso *corpus*, tal modelo não vem sendo explorado em manuais didáticos de PL2.

Apesar do recorte limitado, justificamos nossa análise sobretudo pela ausência de investigações que tratam do ensino da competência escrita de PL2 e sua produção editorial. Acreditamos que esse estudo pode fornecer subsídios a futuras pesquisas nessa agenda de investigação.

Agradecimentos

Agradecemos aos docentes da área de PL2 da FCSH-UNL, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, da Universidade de Coimbra, da Universidade de Aveiro, da Universidade do Algarve e da Universidade de Lisboa pelas contribuições fornecidas no inquérito utilizado nesse estudo.

Referências

- Aran, Artur (2001) ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso. *Kirikiri. Cooperación Educativa* 61, pp. 44–49.
- Aran, Artur (2007) *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Editorial GRAÓ de IRIF S.L.
- Bakhtin, Mikhail (2011) *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Barbeiro, Luís (2000) Profundidade do processo de escrita. *Educação e Comunicação* 5, pp. 64–76.
- Barbeiro, Luís & Luísa Pereira (2007) *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação & Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, Gabriela & Rosa Bizarro (2015, 16–17 outubro) *O ensino da escrita em português língua não materna: Concepções e práticas de professores africanos* [Apresentação de comunicação]. Simpósio SIPLE 2015. O português em espaços multilíngues, Santiago de Compostela, Galiza.
- Bell, Judith (1993) *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Berman, Robert (1994) Learners' transfer of writing skills between languages. *TESL Canada Journal* 12 (1), pp. 29–46. <https://doi.org/10.18806/tesl.v12i1.642>
- Bhowmik, Subrata (2021) Writing instruction in an EFL context: Learning to write or writing to learn language? *Belta Journal* 5 (1), pp. 30–42. <https://doi.org/10.36832/beltaj.2021.0501.03>
- Bodgan, Robert & Sari Biklen (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cassany, Daniel (1999) *Construir la escritura*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Cassany, Daniel (2017) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Espasa Libros S.L.U.
- Castro, Catarina (2015) Existem razões para se continuar a usar manuais no ensino de línguas? Algumas considerações sobre o seu papel atual e funcionalidade. *Agália. Revista de Estudos de Cultura* 111, pp. 155–172.
- Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR)*. Asa.
- Cumming, Alister (2001) Learning to write in a second language: Two decades of research. *International Journal of English Studies* 1 (2), pp. 1–23. <https://doi.org/10.6018/ijes.1.2.48331>
- Cunningsworth, Alan (1995) *Choosing your coursebook*. Heineman.
- Decreto-Lei n.º 6, de 18 de janeiro de 2001 (2001) Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18.



- Ellis, Rod (2006) Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review* 19, pp. 18–41. <https://doi.org/10.1075/aila.19.04ell>
- Ellis, Rod, Sahwn Loewen & Jenefer Philp (2009) Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. In Rod Ellis et al. (eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual matters, pp. 303–332.
- Fairclough, Norman (1989) *Language and power*. Longman.
- Flick, Uwe (2002) Qualitative research - state of the art. *Social Science Information* 41 (1), pp. 5–24. <https://doi.org/10.1177/0539018402041001001>
- Flower, Linda & John Hayes (1981) A cognitive process theory of writing. *CCC* 32, pp. 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Grabe, William & Robert Kaplan (1996) *Theory and practice of writing*. Longman.
- Graham, Steve (2018) Introduction to conceptualizing writing. *Educational Psychologist* 53 (4), pp. 217–219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1514303>
- Grosso, Maria José (coord.) (2011) *Quadro de referência para o ensino de português no estrangeiro: Documento orientador*. DGIDC. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf
- Han, Jimon & Phil Hiver (2018) Genre-based L2 writing instruction and writing-specific psychological factors: The dynamics of change. *Journal of Second Language Writing* 40, pp. 44–59. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.03.001>
- Hayes, John (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. Michael Levy & Sarah Ransdell (eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Routledge, pp. 1–27.
- Hayes, John & Linda Flower (1980) *Identifying the organization of writing processes*. Cognitive processes in writing. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hyland, Ken (2003) *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, Ken (2009) *Teaching and researching writing*. Pearson Education Limited.
- Leiria, Isabel (coord.) (2008) *Orientações programáticas de português língua não materna (PLNM): Ensino secundário*. DGIDC. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_orient_programat_plnm_verseofinalabril08.pdf
- Leki, Ilona, Alistair Cumming & Tony Silva (2008) *A synthesis of research on second language writing in English*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Li, Shaofeng (2023) Working memory and second language writing: A systematic review. *Studies in Second Language Acquisition* 45 (3), pp. 647–679. <https://doi.org/10.1017/S0272263123000189>
- Lightbrown, Patsy (1998) The importance of timing in focus on form. In Catherine Doughty & Jessica Williams (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press, pp. 177–196.
- Long, Michael (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg & Claire Kramersch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. John Benjamins, pp. 39–52.
- Long, Michael (2015) *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Lopes, Ângela & Maria da Graça Pinto (2022) Assessing L2 Portuguese writing: Idea density and sentence complexity. *Signo* 47 (88), pp. 72–85. <https://doi.org/10.17058/signo.v47i88.17384>
- Lyster, Roy & Leila Ranta (1997) Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 20, pp. 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Lyster, Roy & Kazuya Saito (2010) Effects of oral feedback in SLA classroom research: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition* 32, pp. 265–302. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990520>
- Matsumoto, Kazuko (1995) Research paper writing strategies of professional Japanese EFL Writers. *TESL Canada Journal* 13 (1), pp. 17–27. <https://doi.org/10.18806/tesl.v13i1.658>



- Minayo, Maria Cecília (2012) *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes.
- Ministério da Educação e Cultura do Brasil & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2013) *Guia do participante: Tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Ministério da Educação e Cultura do Brasil & Secretaria de Educação Fundamental do Brasil (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua portuguesa*. MEC/SEF.
- Ministério da Educação e Cultura do Brasil & Secretaria de Educação Médica e Tecnológica do Brasil (2000) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio*. MEC/SEF.
- Ossenbach, Gabriela (2010) Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI* 28 (2), pp. 115–132.
- Perdigão, Manuela (coord.) (2005) *Português língua não materna no currículo nacional: Documento orientador*. DGIDC. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf
- Ranta, Leila & Roy Lyster (2007) A cognitive approach to improving immersion students oral language abilities: The Awareness–Practice–Feedback sequence. In Robert M. DeKeyser (ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press, pp. 141–160.
- Rauber, Bárbara (2017) O papel do feedback corretivo na sala de aula de português como língua estrangeira. *Revista EntreLínguas* 3 (10), pp. 6–18. <https://doi.org/10.29051/rel.v3.n1.jan-jun.2017.9015>
- Rinnert, Carol & Hiroe Kobayashi (2009) Situated writing practices in foreign language settings: the role of previous experience and instruction. In Rosa M. Manchón (ed.), *Writing in foreign language contexts. Learning, teaching and research*. Multilingual Matters, pp. 23–48.
- Scardamalia, Marlene & Carl Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In Sheldon Rosenberg (ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge University Press, pp. 142–175.
- Schoffen, Juliana & Alexandre Martins (2016) Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas brasileira e portuguesa. *ReVEL* 14 (26), pp. 271–306.
- Secretaria de Educação Fundamental do Brasil (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. MEC/SEF.
- Silva, Tony (1990) *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press.
- Silva, Tony (1993) Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing. *TESOL Quarterly* 27 (4), pp. 657–677. <https://doi.org/10.2307/3587400>
- Sinclair, John (1996) *Preliminary recommendations on Corpus Typology*. EAGLES (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards).
- Siopa, Conceição (2015) Competências de escrita no ensino superior e o tratamento do erro em português L2. In Mónica Bastos, José Marques, Ana Catarina Monteiro & Conceição Siopa (orgs.), *Ensinar a língua portuguesa em Moçambique: Textos seleccionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa*. Porto Editora, pp. 99–117.
- Tardif, Maurice (2001) *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tomlinson, Brian (1994) Pragmatic awareness activities. *Language Awareness* 3 (3/4), pp. 119–129. <https://doi.org/10.1080/09658416.1994.9959850>
- Tomlinson, Brian (2001) Materials development. In Ronald Carter & David Nunan (eds.), *The Cambridge guide to TESOL*. Cambridge University Press, pp. 66–71.
- Tomlinson, Brian (2010a) Helping learners to fill the gaps in their learning. In Freda Mishan & Angela Chambers (eds.), *Perspectives on language learning materials development*. Peter Lang, pp. 87–108.
- Tomlinson, Brian (2010b) Principles and procedures of material development. In Nigel Harwood (ed.), *Materials in ELT: Theory and practice*. Cambridge University Press, pp. 1–10.



- Tomlinson, Brian (2011) *Material development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, Brian (2014) Looking out for English. *Folio* 16 (1), pp. 5–8.
- Tomlinson, Brian (2016) The importance of materials development for language learning. In Maryam Azarnoosh, Mitra Zeraatpishe, Akram Faravani & Hamid Reza Kargozari (eds.), *Issues in materials development*. Sense Publishers, pp. 1–9.
- Tomlinson, Brian & Hitomi Masuhara (2018) *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. John Wiley & Sons Inc.
- Yu, Shulin Lianjiang Jiang & Nan Zhou (2023) The impact of L2 writing instructional approaches on student writing motivation and engagement. *Language Teaching Research* 27 (4), pp. 958–973. <https://doi.org/10.1177/1362168820957024>

