

ELBT e desenvolvimento da competência escrita em manuais didáticos de PL2

TBLT and the development of writing competence in PL2 textbooks

Juliano Sippel¹

¹ Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

Abstract

In this study, we investigated the use of Task-Based Language Teaching (TBLT) in teaching materials developed for teaching text production in Portuguese L2 (PL2). We previously analysed PL2 textbooks and interviewed teachers, highlighting limitations in existing resources and the need for a procedural approach to writing. Based on ELBT, we developed activities involving planning, producing, and revising texts. The resources were used in a writing workshop with PL2 level B1 university students and the results were promising, including better use of lexicon and textual progression and suitability for the genre and target audience. Data collection will continue with new groups to broaden the conclusions about the effectiveness of the materials developed.

Keywords: Task-Based Language Teaching (TBLT), writing competence, textbook, Portuguese L2 (PL2).

Resumo

Neste estudo investigamos o uso do Ensino de Língua Baseado em Tarefas (ELBT) em materiais didáticos desenvolvidos para o ensino da produção textual em português L2 (PL2). Analisamos previamente manuais de PL2 e entrevistamos docentes, destacando limitações nos recursos existentes e a necessidade de abordagem processual de escrita. Com base no ELBT, foram desenvolvidas atividades envolvendo planificação, produção e revisão textual. Os recursos foram utilizados em uma oficina de escrita com estudantes universitários de PL2 nível B1 e os resultados foram promissores, incluindo melhor uso de léxico, progressão textual e adequação ao gênero e ao público-alvo. A coleta de dados continuará com novos grupos para ampliar as conclusões sobre a eficácia dos materiais desenvolvidos.

Palavras-chave: Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), competência escrita, manual didático, Português L2 (PL2).

1. Introdução

Por considerar que o ensino da competência escrita em L2 exige instruções explícitas (Cumming, 2001; Leki et al., 2008; Rinnert & Kobayashi, 2009) e que os manuais didáticos desempenham um papel essencial no desenvolvimento das habilidades comunicativas (Tomlinson & Masuhara, 2018), testamos a aplicação do Ensino de Língua Baseado em Tarefas (ELBT) (Byrnes & Manchón, 2014; Castro, 2017, 2020; Ellis, 2003, 2009; Long, 2015; Willis & Willis, 2007) em materiais voltados para o ensino da produção textual em português L2 (PL2).

Partindo da ideia de que a aprendizagem de L2 está focada na resolução de problemas relacionados ao mundo real (Skehan, 1996) e de que as tarefas de escrita são atos de construção de sentido voltados para a

aquisição das habilidades necessárias ao engajamento comunicativo nas esferas pessoais e profissionais (Byrnes & Manchón, 2014), optamos pelo ELBT, porque permite reflexões durante a produção de textos e estimula o uso real do PL2 (Pinto, 2020). Além disso, por abranger aspectos da língua, do contexto social e dos processos mentais dos estudantes (Van den Branden *et al.*, 2009), acreditamos que essa abordagem pode ser integrada ao modelo de escrita como processo (Hyland, 2009), o qual tem sido considerado adequado (Graham, 2018) para uma reestruturação do ensino, que inclui não apenas as formas textuais, mas também a atenção aos processos de composição dos estudantes.

O que apresentamos neste artigo são os resultados parciais de uma investigação mais ampla, desenvolvida em diferentes fases. Na etapa inicial, que foi realizada anteriormente (Sippel, 2023), analisamos manuais didáticos de PL2 e constatamos que fazem uso da versão fraca da abordagem comunicativa (Richards & Rodgers, 2001) e adotam um modelo de ensino de escrita centrado no texto (*text-oriented research and teaching*) (Hyland, 2009).

Cientes de que manuais e recursos didáticos são utilizados de diferentes formas (devido a fatores como planificação curricular dos cursos de L2, formação dos docentes, necessidades específicas dos estudantes e preferências pessoais), prosseguimos com a coleta de dados, que envolveu entrevistas semiestruturadas. Durante esse processo, entrevistamos cinco docentes de PL2 da NOVA-FCSH e dois da Universidade Federal Tecnológica do Paraná (Brasil), com o objetivo de compreender como utilizam os manuais didáticos em suas aulas e quais lacunas identificam no ensino da competência escrita.

Das conversas realizadas, destacamos as observações recorrentes e as que consideramos mais relevantes, a saber: (i) necessidade de fornecimento de instrução para a produção escrita; (ii) relevância do trabalho com a planificação da produção textual em sala de aula; (iii) importância do incentivo e do fornecimento de instruções para realização de revisões textuais; (iv) oferta de *inputs* estruturados e adequados aos níveis e aos diferentes perfis socioculturais presentes na sala de aula; e (v) ensino de padrões textuais (formas típicas dos gêneros, léxico especializado e adequação pragmática aos diferentes propósitos) dos gêneros trabalhados.

Neste estudo, apresentaremos alguns efeitos do uso dos materiais elaborados com os pressupostos do ELBT (com base na análise dos manuais e das entrevistas realizadas), aplicados em uma oficina de escrita com estudantes universitários de PL2 no nível B1. O artigo está estruturado da seguinte forma: na seção 2, oferecemos uma visão breve da literatura sobre o desenvolvimento da competência escrita em L2 e sobre o ELBT; a seção 3 apresenta a caracterização do estudo, incluindo a questão de investigação e a metodologia adotada; os resultados são descritos e discutidos na seção 4; na seção 5, se apresentam as conclusões e os próximos passos da investigação.

2. Enquadramento teórico

2.1 Desenvolvimento da competência escrita em L2

Comparada às demais competências comunicativas, a escrita é uma habilidade linguística mais complexa. Em termos gramaticais e em contraste à oralidade,¹ um texto bem redigido exige correção ortográfica, uso de orações completas e ordem de palavras mais rígida, além de alguma densidade lexical com utilização constante de sinônimos (Cassany, 1999, 2017). O processo de escrita envolve a seleção e organização de expressões linguísticas para representar conhecimentos de forma coerente e coesa, atuando em dois níveis: macroestrutural (organização geral) e microestrutural (combinação de expressões) (Barbeiro & Pereira, 2007). O escritor deve ativar conhecimentos prévios, enquadrar o texto em um gênero, redigir e revisar, integrando os processos de planificação, textualização e revisão (Grabe & Kaplan, 1996) de forma interativa.

¹ Mosterín (2002) traça um paralelo interessante entre *fala* e *escrita* e diz que “El habla se produce en el tiempo y desaparece tan pronto como se ha producido, no viaja en el tiempo. El habla reflejada en el espacio, fijada y hecha visible en el espacio, es la escritura” (p. 22).

A tradição do ensino de escrita, tanto em L1 quanto em L2, pode ser compreendida a partir de três modelos principais, conforme apontam Cumming (2001) e Hyland (2003, 2009): centrados no texto, no escritor e no leitor. No modelo orientado ao texto (*text-oriented*), o foco está na estrutura linguística e na precisão gramatical, partindo do princípio de que quanto maior o domínio léxico-gramatical, melhor a produção escrita. Já o modelo centrado no escritor (*writer-oriented*) entende a escrita como um processo dinâmico e não linear, que envolve planificação, textualização e revisão contínua. Modelos de Hayes e Flower (1980, 1981), Hayes (1996) e Scardamalia e Bereiter (1987) são referências importantes nessa abordagem e investigações sobre processos mentais mostram que alunos mais proficientes dedicam mais tempo à planificação e à revisão, demonstrando maior controle textual. Por fim, o modelo orientado ao leitor (*reader-oriented*) trata a escrita como uma prática interativa e social, que leva em conta aspectos políticos e ideológicos, enfatizando o ensino de gêneros textuais para inserir os alunos em comunidades discursivas e ajudá-los a negociar significados e relações de poder.

Graham (2018) destaca que a escrita tem sido analisada pelas perspectivas comportamentais, cognitivas e sociais. Atualmente, predomina uma visão que combina bases cognitivas - envolvendo mecanismos complexos de escrita - e sociais, através da pedagogia do gênero, que concebe a escrita como uma prática interativa. Por ser um conhecimento explícito,² o domínio da competência escrita requer instrução explícita, e seu ensino (também explícito) tem sido apontado (Bangert-Drowns et al., 2004; Graham, 2018; Graham & Herbert, 2011; Leki et al., 2008; Rinnert & Kobayashi, 2009) como critério de êxito na aprendizagem.

Ainda que Tomlinson (2010a, 2010b, 2011, 2016) e Pinnard (2016) não foquem especificamente na escrita em L2, sugerem práticas úteis para o ensino dessa competência. Recomendam que os alunos leiam textos envolventes, explorem formas linguísticas, identifiquem padrões, façam generalizações e produzam novos textos, inspirados nos modelos fornecidos.

No âmbito do ensino da escrita em PL2, Lopes e Pinto (2022) mostram que a densidade de ideias na escrita melhora com instruções adequadas; Pinto (2020) destaca que uma abordagem baseada em tarefas ajuda no desenvolvimento da escrita por estimular usos reais da língua; Parracho (2011) revela que intervenções pedagógicas focadas no processo de escrita beneficiam crianças não nativas de português. Destacamos, ainda, a investigação de Barbosa e Bizarro (2015), que defendem uma *pedagogia da escrita em L2*, ressaltando a necessidade do desenvolvimento de manuais que expliquem processos de escrita e suas relações culturais.

2.2 ELBT e desenvolvimento da competência escrita em L2

O ELBT se apresenta como uma extensão da abordagem comunicativa,³ mas com tarefas como unidade central do ensino da L2 (Castro, 2020; Long, 1991, 1998; Richards, 2006), mantendo a comunicação como objetivo central e concentrando-se em aspectos linguísticos à medida que surgem durante a interação.

As tarefas são projetos de trabalho que requerem processamento pragmático para assegurar comunicação eficaz. Elas demandam atenção ao significado e ao uso autêntico da língua, ativando processos cognitivos como seleção, ordenação e avaliação de informações. Com objetivos e resultados definidos, as tarefas integram as quatro competências comunicativas da L2 na resolução de problemas (Ellis, 2003; Prabhu, 1987).

Segundo Nunan (2004), alguns princípios do ELBT incluem: (i) fornecimento de modelos de apoio aos estudantes; (ii) construção de tarefas progressivas (com uma história pedagógica); (iii) estímulo à aprendizagem

² Conhecimento explícito e implícito diferenciam-se sobretudo em torno da questão da consciência: não temos consciência sobre o que aprendemos de forma implícita, ao passo que a aprendizagem explícita exige atenção consciente, memorização e testagem de hipóteses (Rebuschat, 2015).

³ A abordagem comunicativa apresenta duas versões principais: a *fraca* (ou moderada), que propõe o ensino isolado dos componentes das competências comunicativas, criando oportunidades para o uso da língua em atividades com fins pedagógicos – como no modelo *Presentation, Practice, Production* (Howatt, 1984); e a *forte*, que defende a aquisição da L2 exclusivamente por meio da comunicação, com foco na interação e na descoberta de regras linguísticas durante o uso real da língua – conforme o modelo *Focus on Form* (Long, 1991, 1998). Na versão fraca, parte-se da ideia de *aprender para usar*; já na forte, de *usar para aprender* (Richards & Rodgers, 2001).

ativa; (iv) integração de formas gramaticais a funções comunicativas; (v) uso de tarefas reprodutivas para exercitar formas, sentidos e funções; e (vi) inclusão de *feedback* e reflexão.

O ELBT não exclui o trabalho com formas linguísticas, já que focar apenas no significado não garante a produção adequada de estruturas gramaticais, uma vez que a análise formal ajuda na reestruturação da interlíngua, destacando estruturas necessárias às tarefas (Skehan, 1996). Como consequência, essa abordagem deve ser vista como complementar às centradas na forma, criando contextos que estimulem a aprendizagem natural da L2 em vez de sistematizar a língua gradualmente.

Mais recentemente, Ellis (2009) afirma que uma tarefa deve atender a quatro critérios⁴: (i) foco no significado, promovendo processamento semântico e pragmático; (ii) presença de uma lacuna que exija expressar opiniões ou transmitir informações; (iii) uso de recursos linguísticos e não linguísticos próprios dos estudantes; e (iv) um resultado definido além do uso da língua.

Com esses critérios é possível diferenciar *tarefa de exercício gramatical contextualizado* de *tarefa com foco* – outra distinção feita por Ellis (2003, 2009). Segundo o autor, as tarefas podem ser *com* ou *sem* foco, sendo estas as projetadas para oferecer ao estudante possibilidades de usar a L2 de forma livre e, aquelas, as que demandam o uso de alguma estrutura gramatical específica, que deve ser oculta (sem que se diga aos estudantes que recurso específico necessitam). Dessa distinção, surge outra, igualmente importante, que é a oposição do ensino de línguas *baseado* em tarefas e o ensino de língua *com o apoio* de tarefas: o primeiro prioriza tarefas sem foco, enquanto o segundo segue o modelo *Presentation, Practice, Production* (PPP) com exercícios gramaticais finais (Castro, 2017).

Porque a aprendizagem de L2 promovida pelo ELBT está ligada à solução de problemas, adotamos essa abordagem para desenvolver materiais voltados ao ensino da competência escrita. As tarefas textuais expandem eventos comunicativos, exigindo resolução de problemas em contextos reais. Ademais, o ELBT pode ser uma alternativa promissora associada ao modelo de ensino de escrita como processo (Bygate et al., 2011; Manchon, 2014, Robinson, 2011; Van den Branden et al., 2009). Os modelos cognitivos de escrita (Bereiter & Scardamalia 1987; Flower & Hayes 1980, 1981; Hayes 1996) concebem a natureza da resolução de problemas relacionada à capacidade do escritor de atender a objetivos de forma simultânea, gerindo a alternância entre os componentes do processo de escrita (planificar, escrever e revisar). Tais modelos mostram também que a representação da tarefa, a definição de objetivos e a resolução do problema emergem da interação entre o escritor e a tarefa de escrever, reforçando a conexão com o ELBT.

No contexto de ensino de gêneros textuais,⁵ uma abordagem articulada ao ELBT favorece a prática situada da linguagem em contextos comunicativos significativos. As tarefas de escrita baseadas em gêneros oferecem oportunidades autênticas para o uso de recursos léxico-gramaticais recorrentes, encenando situações reais que motivam os alunos a construir sentido de forma contextualizada. Além disso, possibilitam o monitoramento e a reflexão sobre o uso de elementos linguísticos típicos de diferentes gêneros, promovendo maior consciência sobre a relação entre forma (os recursos linguísticos disponíveis) e função (os contextos de usos discursivo da língua) (Byrnes, 2014).

Byrnes e Manchon (2014) listam mais alguns fatores que atestam o alinhamento do desenvolvimento da competência escrita ao ELBT, dentre os quais destacamos a natureza idiossincrática da atividade de resolução de problema que caracteriza a produção de texto - que implica um processamento linguístico mais expansivo e

⁴ Skehan (1998) propôs anteriormente cinco critérios: (i) o foco principal é o sentido; (ii) os estudantes não devem reproduzir discursos de terceiros; (iii) as tarefas devem ter relação com o mundo real; (iv) a realização e a conclusão da tarefa devem ser aspectos prioritários; e (v) a tarefa deve ser avaliada com base nos resultados obtidos. Consideramos a proposta da Ellis (2003, 2009) mais interessante pela exigência da definição prévia de um resultado esperado.

⁵ Dentre as diversas teorizações sobre gênero textual, destaca-se seu papel central na mediação entre linguagem e cultura, pois permitem, por meio da produção textual, o acesso, a interpretação e a apropriação de conteúdos culturais das línguas. Gêneros podem ser definidos como formas retóricas dinâmicas e situadas culturalmente, que articulam forma e conteúdo, constroem estruturas sociais e delimitam comunidades discursivas (Berkenkotter & Huckin, 1995). Para Miller (2012), são artefatos culturais por meio dos quais se realizam ações sociais e comunicativas. No contexto acadêmico, configuram-se como eventos comunicativos com propósitos compartilhados, reconhecidos pelas comunidades discursivas às quais pertencem (Swales, 1990, 1998).

profundo do que é possível na comunicação oral. Os autores sugerem a importância de se investigar as relações entre conhecimento linguístico e comportamento estratégico acionado pelos estudantes, consoantes às metas que estabelecem.

Atendendo a essa sugestão, Macaro (2014) mostra que as tarefas de escrita exigem que os escritores considerem o conhecimento de L2 que possuem, o conhecimento do gênero da escrita e a disponibilidade de fontes de apoio externas como dicionários, glossários etc., e que o nível de comportamento estratégico adotado pode afetar o resultado da produção, pois o grau de ativação de conhecimento linguístico resulta em diferentes comportamentos estratégicos. Dito de outra forma, o nível de ativação linguística (léxico, morfossintático e pragmático) afeta o desempenho e deve ser considerado no desenvolvimento de tarefas.

Embora investigações experimentais nem sempre sejam viáveis em sala de aula ou em manuais didáticos, estudos qualitativos podem fornecer subsídios relevantes para o desenvolvimento de materiais - esse é o objetivo central deste trabalho.

3. Caracterização do estudo

Nosso estudo se fundamenta na investigação qualitativa (Minayo, 2012), o que nos possibilitou compreender os processos relacionados à problemática investigada, com foco na análise das perspectivas e experiências dos sujeitos envolvidos. Adotamos a estratégia do estudo de caso, valendo-nos de observações, entrevistas e análise de produções realizadas, com o objetivo de identificar e compreender os fatores que influenciam as práticas pedagógicas e seus efeitos no aprendizado dos estudantes.

Tendo em consideração a análise de manuais didáticos de PL2 e a entrevista com docentes de PL2, previamente realizadas, formulamos a questão de investigação a que procuraremos responder neste estudo: *O ELBT pode ser eficaz para o desenvolvimento da competência escrita em PL2?*

Para responder à questão, construímos materiais, utilizando como abordagem pedagógica o ELBT, e os testamos em uma oficina de escrita com quatro estudantes universitários (doravante identificados com as letras A a D) que recentemente haviam terminado o curso de PL2 nível B1, na NOVA-FCSH. A oficina foi ministrada em cinco encontros presenciais, com duas horas de duração, totalizando dez horas letivas. Os gêneros selecionados para o trabalho com tarefas foram: sinopse de filmes; narrativa de histórias em imagem; e reclamações formais.

Organizamos o trabalho com as tarefas, para cada gênero, em três fases (Ellis, 2009; Willis & Willis, 1996), conforme descrevemos na Tabela 1.

Tabela 1

Desenvolvimento de Atividades para Produção Textual

Pré-tarefa	Planificação da produção textual com tarefas de levantamento de léxico especializado, leitura crítica de <i>inputs</i> e reconhecimento de estruturas recorrentes no gênero.
Tarefa	Tarefas de produção escrita (individual e/ou em pares).
Pós-tarefa	Tarefas com foco na forma para promoção da consciencialização linguística e revisão da produção textual realizada.

As etapas de desenvolvimento do gênero *sinopse de filmes* foram as seguintes:

- (i) Pré-tarefa: solicitamos a produção de uma sinopse sem o fornecimento de instruções, na sequência, realizamos a leitura de diferentes sinopses de filmes com o objetivo de identificar os elementos macro do gênero (propósito, público-alvo e suporte) e os elementos micro (aspectos visuais, informações técnicas das obras, vocabulário e estruturas recorrentes). Promovemos a ativação do léxico por meio

de tarefas como a adequação de adjetivos a diferentes gêneros cinematográficos e fornecemos instruções detalhadas para a escrita de sinopses.

- (ii) Tarefa: assistimos a pequenos filmes de um minuto⁶ e produzimos sinopses dessas obras, tendo como foco o treinamento do resumo de enredos e a identificação das informações técnicas essenciais para o gênero.
- (iii) Pós-tarefa: promovemos atividades *Focus on Form* (FonF), como o reconhecimento e a classificação de conjunções coordenativas presentes em uma sinopse. Revisamos o texto inicialmente escrito com base nos critérios descritos na Tabela 2.

Tabela 2

Grelha para Revisão de Sinopse

	Pontos de atenção	Sim/Não	Comentários
Adequação	A sinopse cumpre as funções comunicativas básicas		
	<u>Identifica os personagens principais</u>		
	<u>Considera tempo e espaço</u>		
	<u>Apresenta um breve resumo do filme</u>		
	<u>Faz menção ao conflito do enredo</u>		
	<u>A linguagem é adequada ao público-alvo</u>		
Coerência	<u>Utiliza adjetivos que valorizam a história</u>		
	<u>Os tempos verbais utilizados são adequados</u>		
	O texto apresenta uma estrutura clara e ordenada, sem repetição de informações		
	<u>Identifica-se no texto introdução, desenvolvimento e conclusão</u>		
Correção	<u>As orações estão inter-relacionadas com pontuação, pronomes, conjunções</u>		
	<u>Os elementos de coesão são facilmente recuperados e guiam a leitura</u>		
	<u>As palavras estão escritas de forma correta, sem erros de ortografia</u>		
	<u>O vocabulário é variado, sem repetição de termos</u>		

As fases de desenvolvimento do gênero *narrativa de histórias em imagem* foram as seguintes:

- i. Pré-tarefa: solicitamos a escrita da transcrição em texto de uma imagem, sem o fornecimento de instruções, fizemos a leitura (em conjunto e individualmente) de diferentes narrativas em imagens⁷ com o objetivo de identificar os elementos macro (propósito, público-alvo e suporte) e micro (estrutura gráfica, personagens, cenários, mensagens e metáforas), e fornecemos instruções detalhadas para a produção das transcrições.

⁶ One Minute Short Film, ou microfilmes, são produções cinematográficas de até 60 segundos. Assistimos a filmes vencedores de diferentes competições como The Gotta Minute Film Festival, Canadá (2023), Vesuvius International Film Fest, Itália (2023), e Film Festival, Paquistão (2023).

⁷ Utilizamos muitas das narrativas visuais contidas no Bologna Children's Book Fair "museum", uma espécie de museu virtual que exibe livros e ilustrações expostos na BolognaFiere. As imagens podem ser consultadas em <https://galleries.bolognachildrensbookfair.com>.

- ii. Tarefa: reescrevemos coletivamente um texto mal produzido, tendo em conta os critérios apresentados e discutidos na etapa anterior.
- iii. Pós-tarefa: por termos optado por exercitar a escrita desse gênero com foco sobretudo no sentido, não fizemos tarefas FonF, somente revisamos os primeiros textos produzidos com base nos critérios da Tabela 3.⁸

Tabela 3

Grelha para Revisão de Transcrição de Narrativa em Imagem

	Pontos de atenção	Sim/Não	Comentários
Adequação	O texto cumpre as funções comunicativas básicas		
	Descreve os personagens e suas expressões		
	Informa o(s) cenário(s) onde se passa a história		
	Identifica a presença de humor ou crítica social		
	Faz uma correta interpretação de símbolos e metáforas presentes na história		
	O texto não possui marcas de oralidade		
	Os tempos verbais utilizados são adequados		

O gênero *reclamação formal* foi desenvolvido de acordo com as seguintes etapas:

- i. Pré-tarefa: solicitamos a escrita de uma reclamação, sem fornecer instruções, realizamos a leitura, em pares e individualmente, de diferentes exemplos de reclamações formais⁹, com o objetivo de identificar os elementos macro (propósito, público-alvo e suporte) e micro (título, identificação do problema, local e data, tentativas de resolução, pedido de verificação, prazo de resposta etc.), ativamos léxico, explorando estruturas típicas usadas em reclamações relacionadas a serviços, produtos ou experiências e fornecemos instruções detalhadas para guiar a produção desse gênero.
- ii. Tarefa: apresentamos contextos de situações problemáticas e solicitamos a escrita de uma reclamação formal, orientando os alunos a considerarem os critérios discutidos na etapa anterior.
- iii. Pós-tarefa: desenvolvemos atividades FonF, como a identificação de marcas de formalidade e expressões de cortesia características de uma reclamação formal. Revisamos as primeiras versões produzidas pelos alunos, com base nos critérios da Tabela 4.

⁸ Reproduzimos apenas a coluna *Adequação* porque as colunas *Coerência* e *Correção* possuem os mesmos critérios da Tabela 3, pelo que não as iremos incluir nas próximas grelhas de revisão.

⁹ Usamos textos autênticos e atuais submetidos no *Portal da Queixa*, disponível em <https://portaldaqueixa.com>.

Tabela 4*Grelha para Revisão de Reclamação*

	Pontos de atenção	Sim/Não	Comentários
Adequação	O texto cumpre as funções comunicativas básicas		
	Contém um título claro e conciso, que indica o motivo da reclamação		
	Faz uma descrição detalhada do problema, incluindo data, local, como o problema/situação que gerou a reclamação foi descoberto		
	Informa a(s) tentativa(s) prévia(s) de resolução tomada(s)		
	Solicita resolução e prazo de resposta		
	Contém uma despedida formal e cordial		
	Mantém-se ao longo do texto o registo formal (saudação, corpo do texto e despedida)		
	O texto não possui marcas de oralidade		
	Os pronomes de tratamento são adequados (<i>você/senhor</i>)		

Conforme descrevemos nas etapas anteriores, antes do início das atividades propostas, solicitamos aos estudantes que produzissem pequenos textos para cada um dos gêneros trabalhados na oficina, sem que recebessem orientações prévias. Esse procedimento teve como objetivo avaliar seus conhecimentos gramaticais e suas habilidades de produção textual de forma espontânea.

Paralelamente, aplicamos um questionário, por meio do *Google Forms*, com o intuito de investigar a experiência prévia dos participantes com a escrita, tanto em sua L1 quanto em PL2, além de identificar os comportamentos que costumam adotar durante o processo de escrita. O instrumento continha afirmações relacionadas às atitudes diante da escrita e à importância atribuída à produção textual em PL2, as quais os alunos deveriam avaliar segundo seu grau de concordância.

Adicionalmente, para compreender e analisar as estratégias adotadas pelos participantes durante a produção textual, realizamos entrevistas semiestruturadas ao final da oficina. As perguntas abrangeram aspectos da planificação (como a formulação de ideias em L1 ou em português e o uso de esquemas prévios ou listas de palavras), da revisão (se os participantes revisam o texto durante ou após a escrita, e se retomam as ideias inicialmente planejadas) e do conhecimento linguístico (como foi a identificação de lacunas lexicais e/ou gramaticais ao longo do processo de escrita).

4. Resultados e discussão

4.1. Inquérito com estudantes

As informações a seguir referem-se aos dados fornecidos pelos participantes por meio do inquérito a que responderam antes de iniciarem a oficina.

No que diz respeito à escrita em PL2, 100% dos estudantes afirmaram ter recebido instrução em cursos de língua. Contudo, apenas 50% declararam ter realizado atividades de produção textual nesses cursos, e 25% disseram ter recebido instrução na universidade. Nenhum dos participantes utilizou manuais de ensino com propostas específicas para a produção escrita.

Quanto à escrita em L1, todos relataram ter recebido instrução na escola e/ou na universidade, elaborado trabalhos escolares e acadêmicos, e afirmaram conhecer as normas gramaticais e ortográficas. Além disso, 75% utilizaram manuais didáticos que ensinavam a escrever.

Sobre os comportamentos adotados ao escrever em PL2, 100% revisam o texto após concluí-lo; 75% fazem revisões durante o processo de escrita; 50% utilizam ferramentas eletrônicas de correção e tradução, e escrevem na L1 para depois traduzir; e um participante cria listas temáticas de vocabulário e esquemas de planificação antes de escrever.

Ao serem questionados sobre opiniões relacionadas à escrita em português, 75% concordam que escrever nessa língua é importante para manter contato com colegas e fazer amizades, que escreveriam melhor com mais prática, e que ler textos em português contribui para a melhoria da escrita; 50% acreditam que escrever em português os ajudaria a progredir na vida profissional; 25% concordam que um bom vocabulário na língua portuguesa é suficiente para escrever bem e que os cursos que frequentaram deram à escrita a mesma importância atribuída à produção oral; nenhum dos participantes concorda que o domínio da gramática por si só é suficiente para escrever bem ou que a escrita se tornou irrelevante devido às ferramentas de tradução eletrônica.

Ao comparar as respostas referentes à escrita em L1 e PL2, nota-se que, embora todos os estudantes tenham recebido instrução em ambas as línguas, apenas metade relatou ter realizado atividades de produção textual nos cursos de PL2. Ademais, nenhum estudante declarou ter utilizado manuais didáticos voltados para a escrita em português. Esses resultados corroboram os dados de nossa análise de manuais, realizada na primeira etapa do estudo, que evidenciaram a pouca (ou menor) ênfase dada à competência escrita nos cursos de L2, como já apontado na literatura (Larios et al., 2007; Silva, 1990, 1993).

A importância atribuída à escrita pelos estudantes fica evidente quando se observa que nenhum deles acredita que ferramentas eletrônicas de revisão e tradução possam substituir seu trabalho com o texto, embora metade as utilize regularmente. Sobre o ensino dessa competência, destaca-se que a maioria concorda que a prática da escrita e a leitura de textos em português são mais eficazes para melhorar a produção textual do que apenas o domínio de vocabulário e gramática, que não são vistos como os fatores mais importantes.

4.2. Análise de produções escritas

Devido à opção por um enfoque qualitativo com estratégia de estudo de caso e às limitações de espaço, neste artigo reproduziremos e analisaremos uma amostra representativa das produções de cada participante da oficina de escrita, considerando tanto as versões iniciais quanto as revisadas. Os textos nomeados como *Versão 1* correspondem às produções realizadas pelos estudantes sem a oferta de instruções prévias e antes do início das atividades propostas na oficina, enquanto as *Versão 2* representam as produções finalizadas, elaboradas após a conclusão das etapas descritas na Tabela 1.

Embora tenhamos considerado a correção gramatical como um critério de revisão, este aspecto não será o foco de nossas análises; buscaremos avaliar, entre as diferentes versões: (i) a adequação ao gênero e ao público-alvo; (ii) o uso de léxico especializado e de estruturas típicas dos gêneros; e (iii) a progressão lógica.¹⁰

Além da análise das produções textuais dos participantes, apresentaremos comentários adicionais sobre o comportamento estratégico que adotaram durante as produções, com base nas informações recolhidas nas entrevistas realizadas ao final da oficina.

Iniciaremos nossa análise com o primeiro gênero textual trabalhado na oficina. A Figura 1 reproduz o texto produzido por A, solicitado com o seguinte comando: “Escreva uma sinopse de um filme”, sem o oferecimento de demais instruções.

¹⁰ Por *progressão lógica*, referimo-nos ao encadeamento de segmentos textuais por meio de articuladores (ou marcadores discursivos), considerados em dois níveis: (i) organização global, que trata das relações de *coerência* entre sequências textuais; e (ii) organização intermediária, voltada à *coesão* entre parágrafos e sentenças (Koch, 2014).

Figura 1

Versão 1 da Sinopse de A

① O filme que eu vi ultimamente está chamada "Lapaata ladies", um filme de Bollywood, em língua Hindi. O filme é ~~um~~ comedy, uma comédia e drama, e é sobre uma menina que tinha ~~viver~~ um casamento e depois ~~que~~ ela se perdeu num comboio. Ela foi separado do marido dela, e transportada para uma estado completamente diferente em Índia. Enquanto ~~que~~ o marido dela está a procurar por ela, aprendendo a ser independente, de ser livre e aprender mais sobre o mundo e vida. A polícia também está procurando por ela. Ao fim de história, eles são ~~reunidos~~ reunidos.
O marido dela está a

A sinopse apresenta a premissa principal do filme, o enredo central e o desfecho, cumprindo adequadamente a função de informar sobre o conteúdo da obra. A protagonista (a menina) e o seu marido são identificados como personagens centrais, e a presença da polícia como agente de apoio na busca ajuda a compor o quadro narrativo. Há referências temporais (antes e depois do casamento) e espaciais (um comboio, diferentes estados da Índia) que contribuem para a contextualização da história. No entanto, ao iniciar com a expressão pessoal “O filme que eu vi ultimamente está chamada” e ao revelar o desfecho com “Ao fim da história, eles são reunidos”, o texto descaracteriza o gênero sinopse e compromete a adequação às suas convenções. Isso porque, nesse tipo de texto, não se espera a exposição do final da trama nem a inclusão de marcas explícitas de autoria (como o uso do pronome pessoal “eu”).

Embora se reconheça uma estrutura básica - com introdução (ainda que breve), desenvolvimento e conclusão -, o desenvolvimento da narrativa ocorre de forma apressada, aproximando-se rapidamente do desfecho. Além disso, algumas frases mostram-se demasiado curtas ou desconectadas, como “A polícia também está procurando por ela”, que poderia ser articulada com a informação anterior sobre a busca realizada pelo marido. A leitura seria mais fluida com o uso de pronomes e conectores que evitassem repetições (como “ela” e “marido dela”) e garantissem maior coesão entre as partes do texto para melhorar sua progressão lógica.

Apresentamos na sequência a segunda versão do texto, após termos realizado as tarefas e a revisão, seguindo os parâmetros anteriormente descritos.

Figura 2*Versão 2 da Sinopse de A*

② Realizado por Kiran Rao, Laapata, Ludies
é um filme ambientado ~~no~~ em Índia,
onde acompanhamos duas noivas que
são trocadas acidentalmente num comboio.
Neste comédia encantadora, a protagonista,
uma menina indiana, está separada do
marido dela e está a transportar por um
viagem completamente diferente em Índia.
Enquanto o marido dela está a procurar
por ela, aprende a ser independente, livre
e aprender mais sobre o mundo e a vida.
Assim, o drama se desenvolve e conta uma bela
história sobre crescendo.

A segunda versão apresenta maior fluidez e clareza em comparação à anterior. A organização do enredo está mais eficiente, evitando repetições desnecessárias e facilitando a compreensão do leitor. Destaca-se também pela introdução do título do filme, do nome do realizador e da ambientação logo no início, utilizando estruturas típicas do gênero sinopse (como a expressão “ambientado em”), que contribuem para situar o leitor de forma objetiva.

O enredo é exposto de maneira linear e bem estruturada, destacando eventos centrais como a troca acidental das noivas, a busca empreendida pelo marido e o processo de amadurecimento da protagonista. O uso de conectivos, como “onde” após a introdução do cenário, contribui para a coesão textual e a fluidez da narrativa.

A conclusão é adequada e envolvente, sintetizando a essência do filme com a frase “Assim, o drama se desenrola e conta uma bela história sobre crescendo”, que contribui para manter o interesse do leitor.

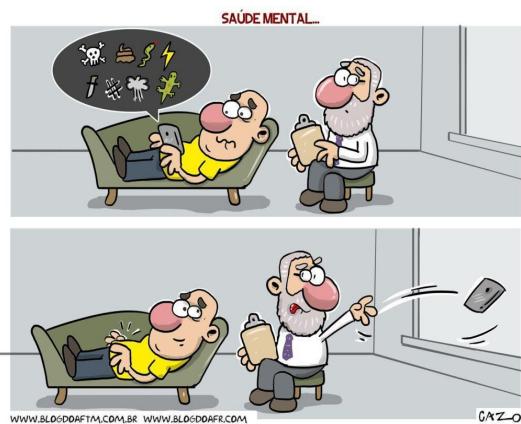
De modo geral, o texto se destaca por incorporar vocabulário mais específico (termos como “ambientado” e “protagonista”) e por utilizar adjetivos que valorizam a obra (como “comédia encantadora”). Além disso, adota uma estrutura narrativa coerente com o gênero da sinopse, ao enfatizar a ambientação, os temas centrais e os elementos essenciais da trama, sem antecipar *spoilers*.

Em relação aos comportamentos adotados durante as produções, A inicialmente concebe ideias em sua L1, anota fragmentos dessas ideias na mesma língua e, conforme constrói as sentenças, realiza a transposição para o português. No início do processo, não dedica muita atenção ao vocabulário, preferindo planificar de forma mais ampla o que deseja expressar. Posteriormente, revisita seu esquema inicial, complementando-o com as palavras necessárias. Esse padrão tornou-se mais evidente na produção da Versão 2, o que destaca a relevância do trabalho de pré-tarefa, com ênfase na planificação da produção textual.

O segundo gênero textual que exercitamos foi a transcrição textual de narrativas em imagens. Iniciamos o trabalho da mesma forma que fizemos com as sinopses - solicitando a transcrição da história contada na Figura 3, sem o fornecimento de instruções.

Figura 3

Saúde Mental



Nota. Fonte: Cazo (s.d.).

Reproduzimos na Figura 4 o texto produzido por B e, na sequência, faremos nossos comentários.

Figura 4

Versão 1 da Transcrição de Imagem de B

Urn dia, há muitos ~~anos~~ ^{tempo} no ^{ano} 2024, um homem foi ao terapeuta. (Neste tempo era comum e em alguns círculos sociais mesmo ~~aprender~~ ir ao terapeuta.) O homem foi por duas causas: porque tinha-se sentir mal e porque queria ~~escrever~~ escrever que tem um terapeuta no ~~se~~ perfil de encontros em linha dele.) Voltar ao assunto, ele foi ao terapeuta e contou as ~~coisas~~ que nos ~~últimos~~ últimos meses tinham sido ~~dificis~~. O terapeuta só precisou de ouvir os primeiros dois minutos do relato do homem - ele viu o problema ~~se~~ quase instantaneamente. O homem passou demasiado tempo visto no telemóvel dele. Era uma solução: partir da sociedade e deixar o telemóvel atrás. O homem conseguiu as instruções do terapeuta e passava o resto da vida no bosque.

A Versão 1 da transcrição de *Saúde Mental* é uma tentativa de adaptar a mensagem do texto original com uma abordagem narrativa, para contextualizar o tema dentro de um cenário fictício (ano 2024) e criar uma conexão com o público contemporâneo (que usa aplicações de encontros *online*), o que o torna pouco objetivo na descrição dos elementos visuais e da mensagem central.

Embora mencione aspectos como terapia e dependência de *smartphones*, o texto introduz informações que não estão presentes na história original (como a referência a "perfis de encontros em linha" e a decisão de "passava o resto da vida no bosque"). Essas adições fazem que o texto produzido por B não cumpra o critério de adequação ao gênero.

O critério de progressão lógica também é prejudicado, porque o texto demonstra falta de clareza, com interrupções desnecessárias e trechos repetitivos (como "voltar ao assunto, ele foi ao terapeuta", depois de um longo período entre parênteses). O uso de parênteses e termos genéricos (como "coisas") prejudica a fluidez e a precisão da narrativa. O desfecho é abrupto e desconectado da mensagem original, falhando em transmitir a crítica irônica de forma consistente.

A produção escrita poderia se beneficiar de uma linguagem mais técnica e estruturada, com foco na descrição objetiva dos elementos visuais e suas implicações. A omissão de detalhes visuais importantes e a inclusão de informações externas comprometem a fidelidade à obra original e dificultam a compreensão da mensagem crítica do texto original, o que também compromete o critério de uso de estruturas típicas do gênero.

A Figura 5 a seguir reproduz a segunda versão do texto, revisado depois de terem sido fornecidas as introduções sobre o gênero em causa.

Figura 5

Versão 2 da Transcrição de Imagem de B

Revisão do Texto 1 617124

"Saúde Mental" de Gazo

Na ilustração "Saúde Mental" de artista Gazo, de um homem deitado na sofá, o terapeuta senta-se vê no tevet telemóvil dele com uma cara perturbada. A única balão de diálogo é do tevet telemóvil e está cheio de emojis negativos. O terapeuta fica preocupado até à segunda imagem, em que ele tira o telemóvil fora do quadro. O homem está aliviado apesar de que o terapeuta ~~foi~~ falado (sem texto) dê-lhe uma palestra sobre a necessidade de alcançar um equilíbrio no uso da tecnologia. É uma mensagem clara: a tecnologia pode piorar a saúde mental e ~~de~~ as vezes precisamos de ajuda para que possamos manter limites saudáveis com o telemóvil. É uma lembrança de algo que sabemos mais esquecermos frequentemente.

A segunda versão mostra avanços importantes em relação à primeira, destacando-se por contextualizar a produção com o título do texto e o nome do autor, além de descrever os elementos visuais de forma mais precisa.

Agora, é possível compreender o que acontece na narrativa mesmo sem acesso ao texto-base, uma característica essencial das transcrições de narrativas visuais. Essa precisão na descrição dos elementos (como o balão de *emojis* negativos e a ação do terapeuta) demonstra maior fidelidade à mensagem original, sem a introdução de elementos externos ou fictícios, que não estão presentes nas ilustrações. A mensagem central é identificada e explicitada com precisão: "a tecnologia pode piorar a saúde mental, e as vezes precisamos de ajuda para manter limites saudáveis", refletindo o objetivo da narrativa.

Além disso, o texto utiliza estruturas típicas de transcrição de narrativas em imagem, como a organização clara dos eventos e a explicitação da mensagem central: descreve o cenário e os personagens, apresenta o conflito central (o uso do telemóvel e seus impactos) e explica como o desfecho reflete uma crítica ao uso excessivo da tecnologia. Essas melhorias garantem que a mensagem seja compreendida de forma mais coerente, respeitando a ordem de transição das imagens e atendendo melhor ao critério de progressão lógica.

Relativamente aos comportamentos adotados por B durante a produção dos seus textos, observa-se que organiza suas ideias de forma ativa em português. Inicialmente, escreve palavras e tópicos de maneira simples, progressivamente desenvolvendo ideias mais complexas. Durante esse processo, reestrutura a ordem dos tópicos conforme necessário. Além disso, relê constantemente o que escreveu, identificando palavras faltantes ou ajustes que são necessários para completar suas ideias. B descreve esse processo como um ciclo contínuo de tentativas e revisões. Comparativamente à A, B dedica mais tempo à planificação de suas produções escritas, gerenciando de forma mais interativa os três componentes do processo. Esse comportamento reflete uma maior maturidade em sua competência escrita, o que resulta em textos mais coesos e com um número maior de palavras.

O terceiro gênero textual praticado na oficina correspondeu às reclamações formais. Seguindo a mesma orientação metodológica, pedimos aos participantes que escrevessem uma reclamação sobre qualquer tema, sem fornecer instruções. Reproduzimos nas Figuras 6 e 7 os textos escritos por C e por D.

Figura 6

Versão 1 da Reclamação de C

Caro team de Amazon.
ontem recebi o produto. Este skateboard tem a cor branca,
mas elegi preto. Como o que isso é possível? Além disso,
quando tomei o skate duas rodas faltaram. O que passou?
As outras duas rodas têm dois tamanhos diferentes. Acho
que não o encenhei com este firma de novo. Gostaria
reclamar o skateboard e vou esperar na sua resposta.

O texto escrito por C apresenta falhas na organização típica de uma reclamação formal. A introdução menciona o recebimento de um produto com problemas, mas não fornece informações essenciais, como o número do pedido ou o contexto do contato, nem a data e hora de compra. O desenvolvimento lista os defeitos do produto (cor errada, rodas faltando ou com tamanhos diferentes), mas a sequência das ideias é pouco clara (como as informações sobre as rodas, que são dadas em momentos diferentes). A conclusão expressa a insatisfação do autor e solicita uma resposta, mas com o uso de uma linguagem informal, sem o tom esperado para o gênero, comprometendo o critério de adequação.

Quanto ao uso de expressões e estruturas, a reclamação contém frases de descontentamento e um pedido de resposta, mas novamente carece de formalidade e precisão. Não há a utilização de expressões típicas de reclamações formais, como "venho por este meio reclamar" ou "aguardo uma resposta breve". Além disso, falta polidez, com trechos que soam mais como desabafos do que como uma comunicação formal para uma empresa.

O texto reflete o esforço do estudante para seguir o que é esperado na produção desse gênero, mas sem um tom profissional; seria necessário reestruturá-lo em uma introdução, desenvolvimento e conclusão claros e com uma linguagem com marcas de cordialidade e de polidez, evitando frases como “O que passou?” ou “não encomendei com este firma de novo”.

Analisamos a seguir novamente uma primeira versão de uma reclamação escrita por outro estudante.

Figura 7

Versão 1 da Reclamação de D

Boa tarde,
Comunico-me com vocês solicitando um reembolso.
A qualche mês eu comprei uma mala no site, e só
agora recibi a encomenda, mas recibi a mala
incorrecta pois eu encomendei a mala cor preta e
entregaram-me uma cor de laranja. Também não
dei ao tamanho mostrado nas imagens do site,
a que eu recibi é muito mais pequena. Na
parte do anexo estão as duas imagens.
Fico chateada pois gosto muito dos produtos
da marca, mas já é a segunda vez que tenho
problemas com as encomendas online.
Comprimentos,

A primeira versão do texto escrito por D apresenta uma tentativa inicial de adequação ao gênero reclamação formal, mas ainda revela traços de informalidade e uma estrutura pouco desenvolvida. D opta por uma abertura direta (“Boa tarde”), sem identificação clara do destinatário, o que limita a formalidade e a clareza do público-alvo. O corpo do texto apresenta o motivo da reclamação - erro na cor e no tamanho da mala recebida -, mas de forma pouco organizada e com estrutura bastante linear, sem recorrer aos elementos estruturais típicos do gênero (como indicação de data da compra, número do pedido ou solicitação explícita de solução).

O uso de léxico especializado e de estruturas típicas ainda é incipiente. Termos como “reembolso” e “encomenda” apontam para algum conhecimento do vocabulário pertinente, mas faltam expressões formais como “gostaria de solicitar”, “aguardo providências” ou “solicito a troca/reembolso”, comuns nesse tipo de reclamação. A informalidade se acentua com o uso de expressões como “fico chateada”, que, apesar de reforçar o descontentamento, não contribuem para a objetividade exigida nesse gênero.

No que diz respeito à progressão lógica, há uma apresentação clara do problema (recebimento de produto errado e de tamanho inadequado), mas a organização das ideias ainda precisa de refinamento. As frases são longas e pouco articuladas, e a solicitação principal (o que exatamente D espera que seja feito) fica implícita. A ausência de uma conclusão clara com expectativa de resposta ou prazo também prejudica o cumprimento completo da função comunicativa do gênero.

As Figuras 8 e 9 reproduzem as reclamações revisadas, de acordo com o trabalho que viemos desenvolvendo.

Figura 8

Versão 2 da Reclamação de C

Reclamação de um skateboard incompleto

Caro serviço de trocas e devoluções,
ontem, na segunda feira, dia 10^º de julho, recebi o produto
que fui q- cheguei quebrado. A cor, que foi selecionada
de mim não é a dica. Gostaria um skateboard preto,
mas ainda tenho-o em branco. Além disso, quando tormei
o skate na embalagem, reparo a falta de duas rodas e
as outras duas têm tamanhos diferentes. Inaceitável ao máximo.
Aguardo uma resposta e uma solução satisfatória.
Se necessário, as minhas datas pessoais:
email: XXX@XXX , telemóvel: XXX

Concordadamente,
Sistema ...

A segunda versão da reclamação escrita por C demonstra melhor progressão lógica e organização, com introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos. A introdução identifica o destinatário e contextualiza o problema e, no desenvolvimento, há a descrição dos defeitos do produto de forma objetiva, como a cor incorreta, o estado do produto (quebrado) e os problemas nas rodas. A conclusão inclui um pedido de solução, os dados de contato e o fechamento adequado com a assinatura formal, cumprindo os critérios de adequação ao gênero e ao público-alvo.

Quanto à utilização de expressões e estruturas típicas, o texto apresenta vocabulário apropriado e tom respeitoso, com frases como “Aguardo uma resposta e uma solução satisfatória.”, evitando desabafos ou críticas excessivas.

Ainda em termos de adequação, o texto é funcional e segue as convenções de uma reclamação formal, mostrando um avanço significativo em relação à versão inicial, ainda que alguns itens presentes na grelha de revisão não tenham sido considerados como “Informa a(s) tentativa(s) prévia(s) de resolução tomada(s)” e “Solicita prazo de resposta”.

Os comportamentos adotados por C na produção textual, especialmente durante a etapa de planificação, apresentam semelhanças aos de A. Inicialmente, C concebe as ideias gerais em sua L1. Em seguida, pensa nas estruturas gramaticais apropriadas ao gênero, registrando-as de forma isolada. Por fim, reflete sobre como intercalar as ideias anotadas no texto. Esse padrão indica uma habilidade ainda limitada para gerir os três componentes da produção escrita. Observa-se que C realiza poucas revisões em seus textos e não as integra de forma simultânea ao processo de escrita, o que vem a reforçar a necessidade da implementação de uma pedagogia que trabalhe de forma integrada e sistemática as três etapas da produção textual.

Figura 9

Versão 2 da Reclamação de D

Para atenção a cliente de Malinhas Bonitinhos.

Gostaria de expressar minha profunda deceção com a encomenda que eu fiz no dia 13 de maio no site, a qual recebi só agora no dia 11 de junho, quase um mês de espera. Além disso, a mala é de cor diferente daquela que eu encenhei. e muito mal embrulhada pequimina do que se vê na imagem. Anexo, a imagem do site e uma foto da mala que foi entregue. Já tentei resolver o problema por telefone, mas não conseguiram. Solicito a troca da mala, e deixar-vos os meus dados de contato.

Fico no aguardo de uma solução definitiva para a questão.

[REDACTED]

telefone: 00000
e-mail: dlb@gmail.com
No dia encomenda: 12345678.

A nova versão da reclamação de D demonstra avanços significativos. Em termos de adequação ao gênero, o texto está bem estruturado: há uma saudação direcionada ao serviço de atendimento (“Para atenção ao cliente de Malinhas Bonitinhos”), uma apresentação clara do problema (demora na entrega e divergência no produto), uma tentativa de resolução já feita e um pedido objetivo de solução. O tom formal é mantido ao longo do texto, especialmente com o uso de verbos no condicional (“gostaria de expressar”), a ausência de marcas de informalidade e a inclusão de dados de contato no final da mensagem.

Quanto ao léxico e às estruturas típicas, há um progresso perceptível. Expressões como “profunda deceção”, “solicito a troca”, “fico no aguardo de uma solução definitiva” e o uso do termo “anexo” para indicar a inclusão de imagens estão bem alinhadas às convenções do gênero. A construção “quase um mês de espera” e o uso de termos como “cliente”, “encomenda”, “entregue”, “contataram” indicam familiaridade com o vocabulário próprio de situações de compra e atendimento ao consumidor.

A progressão lógica é clara e bem estabelecida. A reclamação segue uma sequência coerente: descrição do problema (atraso e entrega errada), comparação com o produto anunciado, referência à tentativa de resolução prévia, solicitação de solução e encerramento com expectativa de resposta. Essa organização permite ao leitor compreender o percurso da situação e qual é o pedido da cliente.

Relativamente ao comportamento estratégico adotado por D, observa-se que mistura sua L1 com o português para gerar as ideias iniciais, num esforço de organizar o conteúdo antes de focar na forma. Em um primeiro momento, anota tópicos de maneira livre, sem se preocupar com a correção linguística ou com a articulação completa das frases. Durante esse processo inicial, tende a descartar ideias que não consegue conectar de forma clara, priorizando uma estrutura mais linear e comprehensível para si mesma.

No que diz respeito ao seu conhecimento linguístico, diz sentir dificuldade em reter vocabulário e evitar repetições ao longo do texto. Essa limitação interfere tanto na variedade lexical quanto na fluidez da escrita, levando-a a empregar estratégias alternativas para manter a progressão do texto, como o uso de sinônimos simples ou a simplificação de estruturas.

De forma geral, seu comportamento revela uma abordagem ainda em desenvolvimento quanto à planificação e à revisão textual. Apesar de apresentar um controle inicial sobre as ideias a serem incluídas, D

encontra desafios na construção de enunciados mais complexos e na diversificação do léxico, o que novamente sugere a importância de um trabalho mais sistemático com o enriquecimento vocabular e a articulação de ideias.

5. Considerações finais

Os resultados descritos neste artigo nos permitem responder de forma afirmativa à questão de pesquisa formulada: *O ELBT pode ser eficaz para o desenvolvimento da competência escrita em PL2?*

A análise dos dados apresentados revelou que o uso do ELBT tem um impacto positivo no aprimoramento da competência escrita. Após a fase de pós-tarefa, observamos uma melhoria significativa na amostra dos textos analisados, destacando-se o aumento do vocabulário especializado, o uso adequado de estruturas típicas dos diferentes gêneros textuais e maior adequação ao público-alvo, além de uma progressão lógica mais consistente.

Cabe ressaltar que pudemos associar o ELBT a um modelo de ensino de escrita que integra fundamentos cognitivos e sociais, uma vez que as tarefas realizadas não apenas abordaram o processo de produção dos estudantes, mas também o ensino sistemático dos gêneros textuais que trabalhamos. Durante a execução das atividades, identificamos comportamentos dos participantes que evidenciaram a relevância de uma abordagem pedagógica baseada no ensino da competência escrita, com atividades específicas para as etapas de planificação, textualização e revisão. Nesse sentido, nossas análises corroboram as observações da abordagem *writer-oriented*, que aponta que estudantes com maior proficiência dedicam mais tempo ao planejamento e à revisão de seus textos, demonstrando maior controle sobre a produção textual.

Embora a investigação descrita neste estudo tenha sido desenvolvida com metodologias qualitativas, as conclusões apresentadas são resultantes de um pequeno conjunto de dados, pelo que prosseguiremos com a recolha. Faremos novas oficinas com estudantes universitários de níveis B1 e também de B2 para termos mais materiais e dados de análise e ampliaremos nossas conclusões a respeito dos efeitos do ELBT na produção escrita em PL2.

Agradecimentos / Financiamento

Agradecemos aos professores de PL2 da NOVA-FCSH e da UTFPR-BR por participarem das entrevistas e compartilharem suas impressões sobre o uso de manuais didáticos e o ensino da competência escrita em suas aulas. Estendemos também nossa gratidão aos estudantes de PL2 que participaram nas oficinas, demonstrando interesse em aprimorar suas habilidades de escrita.

Parte deste trabalho é financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/03213 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL), e da bolsa de doutoramento 2023.05107.BD.

Referências

- Bangert-Drowns, R., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29–58. <https://doi.org/10.3102/00346543074001029>
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação e Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication*. Hillsdale, Erlbaum.
- Bygate, M., Norris, J., & Van den Branden, K. (2011). *Second language task complexity. Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance*. John Benjamins Publishing Company.
- Byrnes, H. (2014). Linking task and writing for language development: Evidence from a genre-based curricular approach. In H. Byrnes & R. M. Manchón (Eds.), *Task-based language learning. Insights from and for L2 writing* (pp. 237–263). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.7.10byr>

- Byrnes, H., & Manchón, R. M. (Eds.). (2014). *Task-based language learning. Insights from and for L2 writing*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.7>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (2017). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Espasa Libros.
- Castro, C. (2017). *Ensino de línguas baseado em tarefas. Da teoria à prática*. Lidel – edições técnicas, Lda.
- Castro, C. (2020). Ensino de línguas baseado em tarefas: Princípios para a elaboração de tarefas. In P. Almeida & M. Vieira (Orgs.), *Por palavras e gestos: A arte da linguagem* (Vol. 2, pp. 51–62). Artemi.
- Cazo. (s.d.). *Charge sobre saúde mental* [Imagen]. Blog do AFTM. Retirado a 18 maio 2025, de <https://blogdoafm.com.br/charge-saude-mental>
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. *IJES*, 1(2), 1–23.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Grabe, W., & Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing*. Longman.
- Graham, S. (2018). Introduction to conceptualizing writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 217–219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1514303>
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744. <https://psycnet.apa.org/doi/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Routledge.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing processes. Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Howatt, A. (1984). *A history of language teaching*. Oxford University Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. Pearson Education Limited.
- Koch, I. V. (2014). *As tramas do texto*. Editora Contexto.
- Larios, J. R., Manchón, R., & Murphy, L. (2007). Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos de lengua materna y lengua extranjera. *RESLA* 20, 159–183.
- Leki, I., Cumming, A., & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Boot, R. B. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- Long, M. (1998). *Focus on form in task-based language teaching*. John Benjamins Publishing Company.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Lopes, A., & Graça Pinto, M. (2022). Assessing L2 Portuguese writing: Idea density and sentence complexity. *Signo*, 47(88), 72–85.
- Minayo, M. C. (2012). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. Editora Vozes.
- Macaro, E. (2014). Reframing task performance: The relationship between tasks, strategic behaviour, and linguistic knowledge in writing. In H. Byrnes & R. M. Manchón (Eds.), *Task-based language learning. Insights from and for L2 writing* (pp. 53–78). John Benjamins Publishing Company.
- Manchón, R. M. (2014). The internal dimension of tasks: The interaction between task factors and learner factors in bringing about learning through writing. In H. Byrnes & R. M. Manchón (Eds.), *Task-based language learning. Insights from and for L2 writing* (pp. 27–52). John Benjamins Publishing Company.

- Miller, C. R. (2012). *Gênero textual, agência e tecnologia: Estudos*. Parábola Editorial.
- Mosterín, J. (2002). *Teoría de la escritura*. Icaria Editorial.
- Parracho, S. C. M. (2011). *Português L2: Ensino de escrita e input linguístico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. RCIPL – Repositório Institucional do Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2394>
- Pinnard, L. (2016). Looking outwards: Using learning materials to help learners harness out-of-class learning opportunities. *Innovation in language learning and teaching*, 10(2), 133–143. <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1090997>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Pinto, J. (2020). O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda. Propostas didáticas. *Revista do GEL*, 17(2), 170–195. <https://doi.org/10.21165/gel.v17i2.2425>
- Rebuschat, P. (2015). *Implicit and explicit learning of languages*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.48>
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Rinnert, C., & Kobayashi, H. (2009). Situated writing practices in foreign language settings: The role of previous experience and instruction. In R. M. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts. Learning, teaching and research* (pp. 23–48). Multilingual Matters.
- Robinson, P. (2011). *Second language task complexity. Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.2>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics* (pp. 142–175). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571374>
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 11–23). Cambridge University Press.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657–677. <https://doi.org/10.2307/3587400>
- Sippel, J. (2023). Ensino de escrita e avaliação de manuais didáticos de Português L2. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 10, 287–307. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapl10ano2023a16>
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38–62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Swales, J. M. (1990). Genre analysis: English in academic and research settings. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(1), 125–126. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011773>
- Swales, J. M. (1998). *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. Lawrence Erlbaum.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. John Wiley & Sons.
- Tomlinson, B. (2010a). Helping learners to fill the gaps in their learning. In F. Mishan & A. Chambers (Eds.), *Perspectives on language learning materials development* (pp. 87–108). Peter Lang.
- Tomlinson, B. (2010b). Principles and procedures of material development. In N. Harwood (Ed.), *Materials in ELT: Theory and practice* (pp. 1–10). Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042789>

- Tomlinson, B. (2016). The importance of materials development for language learning. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani & H. R. Kargozari (Eds.), *Issues in materials development* (pp. 1–9). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-432-9_1
- Van den Branden, K., Bygate, M., & Norris, J. (Eds.). (2009). *Task-based language teaching: a reader*. John Benjamins Publishing Company.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.