

# Escrita como prática social: a tarefa como um atrator

**Lia Abrantes Antunes Soares**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Resumo:** A relevância da escrita em nossa sociedade é indiscutível, não obstante a imensa distância que se observa entre a escrita escolar e a escrita como prática social. À luz de contribuições da Filosofia da Linguagem e de pesquisas em Aquisição de Linguagem, delineamos a proposta deste artigo, no qual entendemos linguagem como um sistema complexo e dinâmico em que interagem elementos de natureza biológica e social. Nessa perspectiva, assumimos a visão de que aprendizagem de línguas segue leis gerais associativas e cognitivas, ligadas a efeitos de frequência de uso. Sendo assim, defendemos uma abordagem por tarefas como um caminho para o desenvolvimento de proficiência escrita, que deve atender a requisitos de atividade frequente e com propósitos comunicativos. Com esse tipo de condução, aprendizes são levados a ativar processos cognitivos para selecionar e adequar estrategicamente, tanto informações já armazenadas a partir de suas experiências, quanto aquelas disponibilizadas nos textos que compõem uma tarefa.

**Palavras-chave:** sistemas complexos; práticas sociais; escrita; tarefas; efeitos de frequência.

**Title:** Writing as a social practice: the task as an attractor

**Abstract:** The importance of writing in our society is undeniable, despite the immense distance that exists between the academic writing and writing as social practice. In the light of contributions from the Philosophy of Language and research in Language Acquisition, we outlined the purpose

of this article, understanding language as a complex and dynamic system of interacting elements both biological and social. From this perspective, we take the view that language learning follows associative and cognitive general laws relating to use of frequency effects. Thus, we present a task approach as a way to develop writing proficiency, which must meet the requirements of frequent activity and communicative purposes. With this type of driving, learners are taken to enable cognitive processes to select and adapt strategically, both information already stored from their experiences and those available in the texts that make up a task.

**Keywords:** complex systems; social practices; writing; tasks; frequency effects.

## Introdução

Neste estudo, pretendemos trazer contribuições de pesquisas da área de Aquisição de Segunda Língua. Tomamos como base o pressuposto de que a modalidade escrita é como uma ‘língua nova’, a qual não representa a fala e, portanto, deve ser encarada como opaca aos aprendizes. Esclarecemos que a noção de ‘língua nova’ que se quer, aqui, imprimir não possui viés dicotômico que considera fala e escrita como dois sistemas linguísticos diferentes, mas, sim, compreende que a escrita, ao contrário da fala, não conta com o fator biológico. A reflexão de Eric Havelock (1976) distingue biologicamente duas modalidades de língua usada pelo homem:

O fato biológico-histórico é que o *homo sapiens* é uma espécie que usa o discurso oral, manufaturado pela boca, para se comunicar. Esta é sua definição. Ele não é, por definição, um escritor ou um leitor. Seu uso da fala, repito, foi adquirido por processos de seleção natural operando ao longo de um milhão de anos. [...]. Segue-se que qualquer língua pode ser transposta para qualquer sistema de símbolos escritos que o usuário da língua possa escolher sem que isso afete a estrutura básica da língua. Em suma, o homem que lê, em contraste com o homem que fala, não é biologicamente determinado (p. 12).

Já que a escrita não é biologicamente determinada, seus elementos próprios são novos e precisam ser ensinados aos sujeitos, a fim de que esses a dominem. Muito além de ensinar a codificar e decodificar, é preciso que a dinâmica que subjaz o processo de aprendizagem dessa ‘língua nova’ seja compreendida; do contrário, não há como entender a escrita como meio de produção de sentidos.

Para tanto, apresentamos uma visão associada de estudos em Aquisição de Linguagem e da Filosofia da Linguagem – essas têm em comum o foco no uso da língua – com o propósito de sustentar uma abordagem por tarefas no ensino da escrita para nativos, bastante difundida no ensino de segunda língua (L2). Propomos um enfoque cognitivo e funcional para sustentar a proposta de prática de produção escrita em uma ‘língua nova’ por meio de tarefas, de forma que esse se configure como um caminho para desenvolvimento de habilidades e competências em um sistema complexo<sup>1</sup>. Com base nesses pressupostos, entendemos que, como toda ‘língua nova’, a escrita precisa ser praticada com frequência para que aprendizes adquiram seus padrões e suas variações.

### **Linguagem como sistema complexo**

A aquisição de linguagem provoca transformação e instabilidade no sistema linguístico de todo aprendiz. A partir da analogia com pesquisas das ciências físicas sobre como sistemas complexos apresentam uma ordem subjacente à aparente desordem, Larsen-Freeman (1997, p. 142) propõe uma interessante visão para o também complexo fenômeno da linguagem e da aquisição de segunda língua. A autora explica que há semelhanças entre características dos processos que envolvem a aquisição de linguagem e características dos sistemas complexos presentes na natureza: “eles são dinâmicos, complexos, não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às

---

<sup>1</sup> Consideramos neste trabalho a visão de língua como um sistema complexo, suportada pela Teoria do Caos/Complexidade, cujos princípios foram elaborados pelo matemático e meteorologista Edward Lorenz e ganhou contribuições conceituais para sua consolidação. Embora a teoria não tenha origem na área dos estudos da linguagem, seus conceitos se aplicam a ela.

condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis a *feedback*, e adaptativos”, como, por exemplo, os sistemas meteorológicos.

O tratamento do fenômeno da aquisição de linguagem como um sistema complexo se baseia na assumpção de que ambos interagem com elementos do ambiente em contextualização no mundo e exibem processos compatíveis entre si. A autora explica que, durante o processo de aquisição de linguagem, estamos sujeitos ao desenvolvimento de um sistema:

- ativo que passa por frequentes mudanças (dinâmico);
- em constantes interações entre seus subsistemas (complexo);
- que produz efeitos não necessariamente proporcionais às causas (não linear);
- instável e aleatório (caótico);
- sem comportamentos definitivos (imprevisível);
- suscetível a mudanças nas condições iniciais (sensível às condições iniciais);
- que recebe insumo do ambiente (aberto);
- em constante movimento, que origina, de uma aparente desordem, uma ordem espontânea em um nível mais alto que o estado anterior (auto-organizável);
- sensível a influências (sensível a *feedback*); e
- capaz de se modificar com as experiências e se auto-organizar (adaptativo).

Na mesma perspectiva, Paiva (2014, p. 144) define linguagem “como um sistema dinâmico não linear e adaptativo, composto por uma interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade”. A partir de tal

composição geral da linguagem, emergem na mente humana subsistemas que compõem uma língua, a saber: lexical, semântico, discursivo e gramatical. É dessa complexa composição que as línguas naturais são feitas.

Em consonância com a noção de linguagem como um sistema complexo, em que se articulam características cognitivas, físicas e sociais, tomamos como base a seguinte afirmação de Bakhtin (2011):

a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva e com pessoas que nos rodeiam (p. 282-283).

Tais enunciações, sensíveis a influências simultâneas de variados temas, contextos e interlocutores, emergem de práticas sociais e conseguem se adaptar e se organizar sob a regência de características relativamente estáveis: os gêneros discursivos. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), os gêneros funcionam como atratores em um sistema complexo, que possibilitam a compreensão e produção das formas e dos usos da linguagem, como uma base relativamente estável. A base atratora permite que os usuários da língua, seja ela nova ou não, selecionem *intake* de maneira adequada ao contexto comunicativo.

A partir da visão de gênero discursivo como um atrator em um sistema complexo, verificamos uma propriedade importante de um sistema aberto e dinâmico o qual, na proporção em que recebe insumo externo, se auto-organiza, fazendo surgir “um novo estado num nível de organização mais alto do que o anterior” (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 59). Destacamos que quanto mais recorrentes e diversificadas forem as práticas com a linguagem, maior será a capacidade do sistema complexo para associar e adaptar as regularidades extraídas do *input* verbal e não verbal. Dessa forma, haverá diminuição da exigência das capacidades mentais que são fortalecidas com o uso.

Outro ponto que articulamos neste artigo é relativo à frequência de uso como uma atividade em busca de padrões recorrentes. Segundo Ellis (1997), a aquisição de línguas, como de qualquer outro conhecimento,

segue leis gerais associativas e cognitivas, ligadas a efeitos de frequência. Ellis e Ogden (2015) argumentam que a frequência de uso afeta a aprendizagem, a memória e a percepção. Assim,

quanto mais vezes experimentamos determinada coisa, mais forte ela se torna em nossa memória, e mais fluido é seu acesso. Quanto mais recente é a experiência com alguma coisa, mais forte é nossa memória para tal coisa. Quanto mais vezes experimentamos combinações de características, mais elas se associam em nossa mente e mais elas afetam posteriormente a percepção e classificação; assim, um estímulo torna-se associado a um contexto e tornamo-nos mais propensos a percebê-los nesse contexto (ELLIS e OGDEN, 2015, p. 183).

Portanto, quanto mais frequentes e contextualizadas forem as práticas com a linguagem, melhor a performance do sujeito. Ao contrário, quanto menos frequentes e descontextualizadas forem as práticas com a linguagem, mais custoso será seu processamento, armazenamento e acesso, na memória. Logo, entendemos que produção escrita como prática social, foco deste trabalho, deve ser uma atividade frequente e contextualizada.

Se a linguagem não se apresenta estanque, mas em um arranjo de elementos simultâneos e inter-relacionados – contexto, função, forma e sentido –, isolar itens lexicais para estudo das classes gramaticais, por exemplo, contradiz a visão sociointeracionista de que é através da linguagem que sujeitos agem no mundo. E, ainda como propôs Humboldt (1990, p. 63), a língua não deve ser entendida como uma obra inerte, mas como um processo estruturante em plena atividade para que se possa

abstrair em maior medida sua ação designadora de objetos, e mediadora da compreensão, remontando com maior afinco à sua origem, tão estreitamente unida à atividade interior do espírito, e a influência que exercem a linguagem sobre esta, e esta sobre aquela. (p. 63)

A respeito do conceito de atividade motivada, Lantolf (2000, p. 8) observa que “atividade, na teoria de Leontiev, não é simplesmente fazer

alguma coisa, é fazer alguma coisa motivada ou por uma necessidade biológica, como a fome, ou por uma necessidade culturalmente construída, como a necessidade de ser letrado em certas culturas” Dessa forma, é preciso encontrar uma razão para agir com propósito, em uma situação que se apresente.

É sob a ação motivada por propósito comunicativo situado que o aprendiz pode perceber sentido em atividades de produção escrita. Assim, para compor um texto, o enfoque temático, os recursos linguísticos, o estilo e o registro não são acessados aleatoriamente na memória, mas determinados pelas condições de produção que devem ser oferecidas ao aprendiz.

Pela perspectiva da Filosofia da Linguagem e da Teoria da Complexidade é possível vislumbrar um caminho para lidar com fenômenos da linguagem, tais como o desenvolvimento, aprendizagem, evolução, uso e mudança. Sem reducionismos, isolamentos e dicotomias, apresentamos uma alternativa para entendimento da complexidade dos fenômenos linguísticos, com a qual professores e pesquisadores precisam lidar, por exemplo, ao examinarem a produção escrita de seus alunos.

### **Abordagem por tarefas como atrator**

O complexo sistema da L1, ao receber novas informações da ‘língua nova’, a escrita, passa por fases de instabilidade e de adaptação que precisam ser superadas com frequente uso. Um novo complexo sistema que se encaixa ao da L1 adquirida deve ser aprendido na escola, sob orientação da noção de tarefa. Nossa hipótese é que tarefas funcionem como atratores que proporcionam estados de organização diante de constante fluxo de insumo que entra no sistema. Em geral, as definições de tarefa têm foco no ensino comunicativo da língua-alvo, como observaremos a seguir.

Nunan (1989 *apud* SWAIN E LAPKIN, 2001, p. 100) define tarefa como “um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão,

manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o seu foco de atenção está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma”.

Swain e Lapkin (2001, p. 100) acrescentam que mesmo tendo, a tarefa, foco na forma, essa não deixa de ser comunicativa se o objetivo do aprendiz for “expressar o significado pretendido o mais precisa e coerentemente quanto possível”. Com esse acréscimo à definição de Nunan, as autoras ampliam o foco direcionado ao significado para destacar a importância da ampliação e adequação do léxico para expressão das reais intenções do aprendiz.

Scaramucci (1996) propõe uma definição que vai além de uma proposta para aplicação em sala de aula. Ela define o termo tarefa como

atividade de ensino ou de avaliação diferente daqueles usados nos moldes tradicionais. Elas têm um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se tem na vida real. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado etc. (p. 4-5).

Outro conceito para tarefa, bastante difundido na área de português como L2, encontra-se no *Manual do Examinando do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras* – em sua versão divulgada no ano de 2012:

a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. [...] Em cada tarefa há sempre um propósito claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar etc.) e um interlocutor (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe etc.), de forma que o candidato possa adequar seu texto à situação de comunicação (p. 5).

Para Ellis (2003, p. 16) tarefa é

[...] um plano de trabalho que requer que os aprendizes processem a língua pragmaticamente a fim de atingir um efeito (*outcome*) que



possa ser avaliado em termos de saber se o correto ou adequado conteúdo proposicional foi veiculado. Para isso, o aprendiz precisa dar atenção primária ao significado e fazer uso de suas próprias fontes linguísticas, embora o *design* da tarefa possa induzi-lo à escolha de formas particulares. A tarefa é destinada a resultar no uso da língua que tenha uma semelhança, direta ou indiretamente, com a língua que é usada no mundo real. Assim como outras atividades, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e vários processos cognitivos.

A definição de Ellis é a mais abrangente, pois abarca (i) a dimensão pragmática do uso da língua em interações do mundo real, que pode envolver as quatro habilidades linguísticas, além da (ii) dimensão cognitiva que envolve “seleção, reflexão, classificação, sequenciamento de informações e transformação da informação de uma forma de representação para outra” (ELLIS, 2003, p. 7).

Portanto, ao nortear práticas de ensino de língua escrita com base em uma abordagem por tarefa, o professor afasta o foco da escrita de uma única situação de interlocução e de um tipo textual específico, ou seja, um texto dissertativo-argumentativo, sobre um tema *x*, escrito para o professor. Quando se adota uma perspectiva de uso, amplia-se as oportunidades de desenvolvimento das competências linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica do aprendiz. Como afirma Possenti (2005), é preciso pôr um fim à prática da redação escolar, cuja sistemática impõe ao aprendiz uma produção escrita a partir de um título ou tema oferecido pelo professor, sem que se considere a necessidade de uma atividade ser motivada por elemento culturalmente construído, a fim de que se atinja um propósito, como teorizou Alexei Leontiev.

### **Composição das tarefas**

A tarefa é composta por dois elementos básicos: insumo verbal ou não verbal e um enunciado. Como insumo, preferencialmente autêntico, tarefas oferecem imagens, áudios, vídeos ou textos escritos configurados em um gênero discursivo (notícia, crônica, tirinha, gráfico, propaganda,

conversa com a turma, etc.) para embasar a comunicação que será desenvolvida. O enunciado oferece uma situação clara de ação para uso da língua-alvo, a fim de que “espaços” sejam preenchidos (ELLIS, 2003) com elementos verbais e não verbais, dentro de um enquadre definido com enunciador, interlocutor, ação e propósito, podendo ficar o gênero discursivo à escolha do aprendiz. Caso a tarefa não defina o gênero a ser produzido, o aprendiz deve adequar sua opção à situação enunciativa delineada no enunciado, assim como se verifica nas tarefas do exame *Celpe-Bras* (Figura 2).

Ellis (2003, p. 10) explica que aprendizes selecionam os próprios recursos linguísticos e não linguísticos para realizar a tarefa: “o plano de trabalho não especifica que linguagem deve ser usada, mas, sim, permite que eles escolham a linguagem necessária para atingir o propósito da tarefa”. Com este tipo de condução, aprendizes são levados a ativar processos cognitivos para selecionar e adequar, estrategicamente, informações já armazenadas na memória e aquelas disponibilizadas nos textos de partida.



#### AGORA É A SUA VEZ

Escreva uma carta a um amigo que mora em outra cidade, contando sobre uma festa de fantasia que você está organizando. Explique a ele como será a festa: os trajes, os participantes, o local onde será realizada, a data etc. Use sua imaginação e depois mostre a seu professor. Atenção para a colocação dos elementos formais que você acabou de aprender.

**Figura 1:** Enunciado de tarefa selecionada em Salles *et al.* (2004, p. 67).

Salles *et al.* (2004) apresentam uma metodologia de ensino de português escrito como L2 para surdos na qual oferecem sequências didáticas com estudo das características de um gênero e uma proposta de produção escrita desse gênero (Figura 1). O enunciado delimita a

interlocução entre amigos (quem escreve e para quem), um propósito (contar sobre a festa que será organizada), uma ação de linguagem (explicar os detalhes da festa) e o gênero (carta). O enunciado da tarefa leva em consideração os pressupostos que configuram uma tarefa segundo Ellis (2003) e salienta o uso das marcas relativamente estáveis, solicitadas pelo gênero discursivo (BAKHTIN, 2011). Tal configuração funciona como atrator determinante para o alcance de um estado de organização discursiva diante de tantas opções de uso da escrita.

A partir do direcionamento oferecido no enunciado da tarefa, o aprendiz desenvolve suas capacidades de interação social por meio de operações de construção de sentidos, dentro de um contínuo de exigências discursivas. O exemplo de Salles *et al.* objetiva desenvolvimento da interlocução entre amigos com um propósito familiar ao aprendiz, que, em tarefas posteriores, deve evoluir para um grau de familiaridade menor. Dessa forma, ele passa a responder adequadamente às demandas da sociedade, envolvendo-se em diferentes contextos que exigem diferentes níveis de letramento.

A Figura 2 expõe um exemplo de tarefa do exame *Celpe-Bras* que traz em seu construto teórico a concepção de linguagem com propósito social.

## TAREFA 1- PROJETO HORTA ECOLÓGICA

### ENUNCIADO DA TAREFA

Você é professor e assistiu à reportagem sobre o Projeto Horta Ecológica. Motivado por essa iniciativa, escreva um e-mail ao diretor da escola em que você trabalha, sugerindo a implementação de um projeto semelhante na sua instituição. Com base na reportagem, fundamente sua sugestão, explicando como o projeto pode ser desenvolvido e destacando as vantagens para a comunidade escolar.

**Figura 2:** Enunciado de tarefa do exame *Celpe-Bras* (BRASIL, 2013, p. 10).

A tarefa foi elaborada a partir de um insumo da língua-alvo, veiculado em vídeo sobre um tema da atualidade, do qual o aprendiz pode selecionar,

refletir e transformar informações para preencher os “espaços” de seu texto com recursos linguísticos e não linguísticos. Para tanto, o aprendiz deve assumir o papel de um professor (enunciador) para escrever um e-mail (gênero) ao diretor da escola (interlocutor), explicando procedimentos e destacando vantagens (ações de linguagem) para sugerir a implementação de um projeto (propósito).

Dessa forma, a tarefa atende à proposição de ser um plano de trabalho, ou, como propomos neste artigo, um atrator no qual a configuração de um cenário de interação estabiliza e organiza o pensamento e guia o aprendiz no acionamento de competências linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica. A abordagem de produção textual por tarefa oferece ao aprendiz um esquema atrator (enunciador, interlocutor, ações de linguagem, propósito e gênero) que se ajusta a cada nova proposta, compatível com uma concepção dialógica da língua.

Como contraste, apresentamos uma proposta de produção escrita que não atende aos pressupostos de uma tarefa.

**Quadro 1:** Proposta de redação.

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.(BRASIL, 2012: 27)

Seguindo os pressupostos de uso da língua para elaborar um texto coerente com o propósito de conscientização social, solicitado no enunciado, o aprendiz precisaria estabelecer seu próprio plano de trabalho, assumindo uma posição estratégica ao definir seu interlocutor e suas ações de linguagem. Frequentemente, ele escreve para os avaliadores de seu texto

porque há a real necessidade de estabelecer interlocução, a fim de que se possa refletir sobre que informações devem ser selecionadas para cumprir um propósito. Para Bakhtin (2011, p. 302),

ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural de comunicação; levo em conta as suas percepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado.

A ausência física de um interlocutor, característica da escrita, parece interferir na organização e desenvolvimento do texto. Para compensar tal ausência, aprendizes devem ser orientados a usar “o artifício de fazê-lo pular para dentro do texto em elaboração” (CASTILHO, 2012, p. 220). Com essa estratégia, usada de forma implícita ou explícita, o aprendiz pode projetar suas suposições para seleção e organização de informações.

Um possível obstáculo para os aprendizes é tomar a banca avaliadora ou o professor, como interlocutor, principalmente, em situação de avaliação. O aprendiz estabelece pressupostos negativos a respeito do professor e incorpora à sua produção escrita uma série de considerações relacionadas ao seu leitor-alvo (BEREITER e SCARDAMALIA, 1979). Além da dificuldade na definição de uma interlocução, os autores apontam para outro obstáculo, o da progressão do texto, ou seja, a geração de ideias sem divagações que comprometam o cumprimento do propósito solicitado. Para atenderem ao cumprimento do propósito, aprendizes precisariam estar aptos a definirem as ações de linguagem adequadas, mas para tanto, a prática frequente de tarefas é indicada.

Para delinear todos os elementos (enunciador, interlocutor, ações e gênero) que não estão expostos na proposta de redação, o aprendiz tem de demonstrar uma competência autoral que deve ser desenvolvida durante os anos de escolarização básica. Portanto, entendemos que uma abordagem

por tarefa é um caminho para a construção de diversos modelos mentais adquiridos com a experiência (cf. DIJK, 2011), além de ser capaz de tornar aprendizes proficientes na ‘língua nova’, altamente complexa e sujeita a constantes adaptações.

Diante dos exemplos analisados, destacamos a pertinência da relação proposta neste artigo, entre abordagem de produção textual por tarefas, filosofia da linguagem e linguagem como um sistema complexo, fortalecido pela frequência de uso.

### **Considerações finais**

Ao longo deste artigo, sugerimos uma visão da escrita como uma ‘língua nova’ que precisa ter sua produção orientada para além da codificação e decodificação. A partir de contribuições teóricas que recusam uma concepção de linguagem simplesmente como um conjunto de símbolos estáticos, trazemos uma abordagem orientadora para a prática de produção escrita por tarefas, com grande aceitabilidade no ensino de L2. As definições de tarefa expostas neste artigo apontam um caminho para o uso real da língua, em que se identifique uma situação de interlocução, com propósito comunicativo e ações de linguagem. Esses elementos combinados formam um campo atrator que oferece ao aprendiz a oportunidade de construir e ampliar representações mentais sobre o uso da língua, em diversificados contextos sociais.

Não pretendemos eliminar todas as possibilidades de dificuldade com a produção escrita, mas, sim, tornar o trabalho do aprendiz cognitivamente menos custoso, com a possibilidade de vislumbrar a função da escrita fora da escola, ou seja, como prática social. Pela frequência de uso da escrita guiada por tarefas, aprendizes são levados à verificação do que se pode fazer com essa modalidade, a partir de ações estratégicas (seleção, classificação, transformação, etc.) que buscam atingir sentido em determinado contexto.

Com o direcionamento de uma abordagem por tarefas na escola, entendemos ser possível viabilizar ao aprendiz a construção de modelos mentais que permitam alcançar uma produção escrita autônoma, até o fim da Educação Básica. Acreditamos que o êxito do trabalho com uma ‘língua nova’ está estreitamente ligado à percepção de língua para agir em sociedade.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CASTILHO, A. T. de. 1ª ed. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

BEREITER, C.; SACARDAMALIA, M. *Does learning to write have to be so difficult? In: FREEDMAN, A.; PRINGLE, I.; YALDEN, J. Learning to Write: First Language/Second Language*. Longman, New York, pp. 20 – 33, 1984.

BRASIL. *A Redação no ENEM 2012 – Guia do participante*. Brasília: Ministério da Educação/INEP/DAEB, 2012.

BRASIL. *Manual do Examinando do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*. Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2012.

DIJK, T. A. van. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. 1ª ed. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

ELLIS, N. *Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning*. In: Schmitt & McCarthy (eds.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 122-139, 1997. Disponível em: [http://www.personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications\\_files/VocabChapMcCarthySchmidtFinalPrePrint.pdf](http://www.personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications_files/VocabChapMcCarthySchmidtFinalPrePrint.pdf). Acesso em: 10/05/2015.

ELLIS, N.; OGDEN, D. Language Cognition: comments on 'The Ubiquity of Frequency Effects in First Language'. *Journal of Child Language*, 42, p.182-186, 2015.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

HAVELOCK, E. A. *Origins of Western Literacy*. 1ª ed. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1976.

HUMBOLDT, W. von. *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Tradução de Ana Agud. Barcelona: Anthropos; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1836/1990.

LANTOLFF, J. P. *Socialculture Theory and Second Language Learning*. 1ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. ; CAMERON, L. 1ª ed. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. 1ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

POSSENTI, S. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. 1ª ed. Coleção Linguagem e Letramento em foco. CEFIEL/MEC, 2005.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS; A. A. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. 1ª



ed. Brasília: MEC, SEESP, v. 2, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos)

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: **Porque um exame comunicativo**. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros. 1ª ed. Universidade de Brasília: DF, 1996.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow: Pearson Education, p. 99-118, 2001.