



Universidade Estadual do Ceará

Adriana Morais Jales de Lima

OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA
PRODUÇÃO DE TEXTO: ANÁLISE DE PROPOSTAS
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

Fortaleza – CE

2007

Universidade Estadual do Ceará

Adriana Moraes Jales de Lima

OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA
PRODUÇÃO DE TEXTO: ANÁLISE DE PROPOSTAS
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irandé Costa Moraes Antunes

Co-orientador: Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza

Fortaleza – CE

2007

Universidade Estadual do Ceará

Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada

Título do Trabalho: Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa

Autora: Adriana Morais Jales de Lima

Defesa em: 21/08/2007

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Irandé Costa Morais Antunes –
UECE – Orientadora

Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza –
UERN – 1º examinador

Profa. Dra. Antônia Dilamar Araújo –
UECE – 2ª examinador

DEDICATÓRIA

À minha mãe, pessoa que, incontestavelmente, está ao meu lado em todos os momentos, felizes ou tristes.

Ao meu pai, *in memoriam*, que está sempre presente em meu coração e, certamente, onde ele estiver, está zelando e torcendo por mim, orgulhoso desta minha vitória.

À minha tia Ceição, minha segunda mãe, que nunca deixou de incentivar minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Ao Professor Dr. Gilton Sampaio, pessoa que participou deste trabalho desde as primeiras discussões de uma vaga idéia, que agora se transformou em uma pesquisa real.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de todo o coração a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, participaram desta grande conquista pessoal e profissional. Em especial, agradeço:

ao Deus todo poderoso que esteve comigo em cada segundo desta jornada;

à minha família, mamãe (Maria Jales); papai (Anelson Jales – *in memoriam*); tia Ceição; Meire e Antônio, meus irmãos; Andressa, Fernanda e Gabriela, minhas sobrinhas, sempre encantadas com o que eu estava fazendo. A vocês todos, OBRIGADA por participar, com prazer, desta conquista;

à minha querida orientadora, Professora Irandé Antunes, pelas valiosas discussões e colaborações acadêmicas e pessoais. Foi singular trabalhar com ela;

ao professor Gilton Sampaio, meu co-orientador, exemplo de pessoa, de ser humano e de profissional em quem eu quero me espelhar para o resto da minha vida. A ele, meu agradecimento especial;

aos meus professores do CMLA, Dilamar Araújo, Paula Lenz, Iúta Lerche, Stella Vieira, Stella Tagnin, pelas contribuições valiosas à minha vida acadêmica e profissional;

à professora Vera Santiago, pelas palavras de incentivo durante toda a caminhada do trabalho;

à minha amiga-irmã Márcia Betânia que, independentemente do que eu dizia nos momentos de fraqueza, pensando “Eu não vou conseguir”, foi prudente ao me sacudir e a exigir que eu não caísse em momento algum;

ao meu grande amigo Alex; sem a sua ajuda e incentivo teria sido muito mais difícil a concretização desse trabalho. A ele, serei eternamente grata por tudo que fez;

à minha amiga Renata Mascarenhas, pelas palavras poderosas em momentos extremamente críticos e pela revisão das traduções do meu trabalho;

aos meus amigos Ana Cristina, Aleksandra, Clemildo, Saldanha e Alexandre, que sempre torceram por mim e vibraram comigo na concretização deste meu sonho;

ao Departamento de Letras do CAMEAM – Pau dos Ferros – RN, pelo incentivo acadêmico e profissional;

aos meus colegas de Mestrado Lucyana, Emílio, Tiago, Lídia, Mila, Solange, Márcia, Tatiane, Cláudia, Márcio, Élena, Ângela, Simone e Edna;

ao Professor José Roberto, pelas valiosas discussões;

à FUNCAP, pela concessão de alguns meses de bolsa.

RESUMO

Considerando as novas propostas de trabalho com a linguagem, baseadas em uma abordagem que toma como ponto de partida os estudos sobre gêneros textuais, este trabalho tem como meta analisar as propostas de produção escrita feitas em livros didáticos, observando se tais propostas contemplam os elementos implicados na composição dos gêneros textuais. Para desenvolver esta pesquisa, analisamos a coleção – *Interchange – Third Edition* (2005). Tal coleção é utilizada em algumas universidades, em escolas do Ensino Médio e em alguns cursos livres de línguas. A análise levou em consideração a indicação do gênero, do destinatário, do propósito comunicativo e da forma composicional do texto. Pela análise dos dados, percebemos que a maioria das propostas, apesar de já revelar alguma influência dos estudos e das pesquisas acerca dos gêneros textuais, pode ser considerada inadequada ou apenas parcialmente adequada à luz desses estudos. Assim, podemos concluir que as propostas de produção escrita feitas no ambiente escolar, conforme atestaram os livros didáticos examinados, ainda se ressentem da falta de contextualização que seria possível com um trabalho explicitamente firmado na teoria dos gêneros textuais.

Palavras-chave: gêneros textuais, produção escrita, livro didático

ABSTRACT

Regarding the up-to-date work proposals concerning language, grounded upon an approach that takes as a cornerstone the studies concerning textual genres, this work aims at analyzing schoolbooks' writing proposals, scrutinizing whether such proposals contemplate elements in which the composition of textual genres is referred to. In order to conduct this study, the book series *Interchange – Third Edition* (2005) has been analyzed as a corpus. This series has been chosen for it is used in some college courses, in high schools and in language courses. The analysis has taken into consideration indications of genre, recipient, communicative purpose and compositional textual form. In the data analysis, most proposals have been perceived to be, even though partially influenced by studies concerning textual genres, inadequate or only partially adequate under the light of such studies. Therefore, it can be concluded that the writing proposals in the school environment, as the analyzed schoolbooks stated, are still filled with the lack of background that would be possible by work explicitly based upon textual genres theory.

Key-words: textual genres, writing, schoolbooks

SUMÁRIO

ÍNDICE DOS QUADROS	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – GÊNEROS TEXTUAIS	17
1.1. Gêneros Textuais: aspectos conceituais e funcionais	17
1.1.1. Mikhail Bakhtin	18
1.1.2. John M. Swales	23
1.1.3. Luiz Antônio Marcuschi	30
1.2. Gêneros textuais e ensino	33
1.3. Gêneros textuais e livro didático	40
1.3.1. O uso do livro didático no ensino de línguas	40
1.3.2. Os livros didáticos na perspectiva dos gêneros textuais	42
 CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	 46
2.1. Universo de estudo: os livros didáticos	46
2.1.1. A coleção didática analisada	47
2.2. Procedimentos metodológicos da pesquisa	49
 CAPÍTULO III – LEVANTAMENTO E CLASSIFICAÇÃO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA NO <i>INTERCHANGE – THIRD EDITION</i>	 59
3.1. Levantamento das propostas de produção escrita	59
3.1.1. O <i>Interchange – Third Edition – Intro – L1</i>	59
3.1.2. O <i>Interchange – Third Edition – Livro 1 – L1</i>	60
3.1.3. O <i>Interchange – Third Edition – Livro 2 – L2</i>	61
3.1.4. O <i>Interchange – Third Edition – Livro 3 – L3</i>	62
3.2. Classificação das propostas de produção escrita do L1, do L2 e do L3	62
3.2.1. O Livro 1 – <i>Interchange – Third Edition – L1</i>	63
3.2.2. O Livro 2 – <i>Interchange – Third Edition – L2</i>	66
3.2.3. O Livro 3 – <i>Interchange – Third Edition – L3</i>	69
3.3. Síntese geral do resultado da análise das propostas	71

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA NA COLEÇÃO <i>INTERCHANGE</i> – <i>THIRD EDITION</i>	73
4.1. Grupo 1 – Propostas adequadas	73
4.1.1. Primeira proposta: L2 – LIÇÃO 2 – p. 10	74
4.1.2. Segunda proposta: L2 – LIÇÃO 5 – p. 34	76
4.1.3. Terceira proposta: L2 – LIÇÃO 6 – p. 40	78
4.2. Grupo 2 – Propostas parcialmente adequadas	80
4.2.1. Primeira proposta: L1 – LIÇÃO 9 – p. 60	80
4.2.2. Segunda proposta: L3 – LIÇÃO 4 – p. 24	83
4.2.3. Terceira proposta: L3 – LIÇÃO 11 – p. 76	85
4.3. Grupo 3 – Propostas inadequadas	86
4.3.1. Primeira proposta: L1 – LIÇÃO 2 – p. 11	87
4.3.2. Segunda proposta: L1 – LIÇÃO 6 – p. 39	89
4.3.3. Terceira proposta: L2 – LIÇÃO 9 – p. 60	91
4.4. Comentários acerca da natureza qualitativa das propostas	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
REFERÊNCIAS DOS LIVROS ANALISADOS	106
ANEXOS I	107
ANEXOS II	116
ANEXOS III	125

ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro nº. 1 – Levantamento das propostas do L1	60
Quadro nº. 2 – Levantamento das propostas do L2	61
Quadro nº. 3 – Levantamento das propostas do L3	62
Quadro nº. 4 – Classificação das propostas do L1	63
Quadro nº. 5 – Classificação das propostas do L2	66
Quadro nº. 6 – Classificação das propostas do L3	69
Quadro nº. 7 – Resultado geral da classificação das propostas de produção escrita do L1, do L2 e do L3	71

INTRODUÇÃO

Discutimos no presente trabalho o direcionamento dado aos gêneros textuais no ensino de línguas estrangeiras a partir da análise dos livros didáticos, utilizados como recurso no contexto escolar.

Diante do novo enfoque dado ao processo de ensino e de aprendizagem de língua com os estudos em torno dos gêneros textuais (ANTUNES, 2002; ANTUNES, 2003; BIASI-RODRIGUES, 2002) e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tornou-se mais evidente o fato de que os professores ainda têm dificuldade de discernir sobre o que é o ensino centrado no texto, conforme chama a atenção Antunes (2002, p. 67), quando diz que a escola continua a fazer com o texto mais ou menos o que fazia antes. A autora refere-se aqui à costumeira prática pedagógica de usar o texto simplesmente como material para estudo de algum item gramatical, reduzindo, assim, o texto à simples condição de exemplar ou de “pretexto”, como tem sido amplamente falado.

Como resultado dessa redução de perspectiva, nossos alunos saem da escola com dificuldade para perceber que, à sua volta, toda e qualquer prática social se dá dentro de um determinado gênero textual, materializado nos textos que circulam socialmente.

Mas, será que nossos alunos podem ser privados de compreender a relação que os textos explorados na escola têm com o seu universo interacional/discursivo? Será que a escola percebe que a mudança proclamada pelos documentos oficiais (Parâmetros, Diretrizes, Bases Curriculares etc) não tem surtido o efeito desejado? Será que o material usado nas salas de aula condiz com os atuais estudos acerca dos princípios da textualidade?

Os questionamentos são muitos; poderíamos citar vários aqui. Contudo, tentaremos nos centrar no uso do material didático – concretamente do livro didático

– uma vez que é por meio desses materiais que a maioria dos professores orienta suas atividades. Desse modo, a questão principal desta pesquisa será: como o livro didático de língua inglesa explora o estudo dos gêneros textuais nas propostas de produção escrita?

Este trabalho teve como motivação inicial nossa própria experiência de aluna da graduação do Curso de Letras e do Curso de Especialização no Ensino de língua inglesa. Nesses dois momentos cruciais de formação acadêmica, deparamo-nos com algumas práticas que nos fizeram refletir sobre como direcionar as atividades de produção escrita. Alguns professores, especialmente aqueles que ministravam aulas de produção escrita, orientavam suas atividades de forma vaga e desarticulada. Éramos expostos a propostas de produção de textos sem objetivo algum, sem orientações mais definidas, pois se limitavam a comandos do tipo: “escreva um texto sobre tal assunto”. Tais propostas não podiam servir de referência para nossas produções, pois se não sabemos para quê e para quem estamos escrevendo, como tomar decisões significativas?

A partir dessa experiência, foi fácil perceber que o ensino da habilidade de escrita tem sido um desafio crucial para a maioria dos professores de inglês. Isso porque ensinar a escrever passa, irremediavelmente, pelas seguintes definições: o que ensinar? Para que ensinar? E como ensinar?

As pesquisas em Lingüística Aplicada têm demonstrado a necessidade de se adotar uma abordagem de ensino de habilidades, cujo objetivo central seja levar o aprendiz ao domínio da compreensão e da produção de diferentes gêneros orais e escritos, conforme os diversos propósitos comunicativos com que esses gêneros circulam socialmente.

No âmbito da atividade de leitura, muitos trabalhos já foram realizados com o intuito de propiciar a identificação dos gêneros textuais e oportunizar o uso e a exploração desses gêneros na sala de aula. Esse interesse coincidiu com o fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento publicado no final dos anos 90, terem valorizado o ensino centrado no desenvolvimento de competências nessa atividade.

No âmbito da produção escrita, porém, percebemos ainda a necessidade de estudos que analisem tanto a prática do professor no direcionamento das atividades quanto a produção dos alunos com base em tais atividades. Nessa perspectiva, parece ser fundamental investigar, primeiro, se o livro didático explora o estudo dos gêneros e, segundo, caso afirmativo, como o faz, a fim de proporcionar uma reflexão que mostre uma das maneiras de tornar o ensino de língua estrangeira mais significativo para os professores e, principalmente, para os alunos.

Dentre as diversas discussões teóricas acerca dos gêneros textuais, nos embasamos, principalmente, nos estudos desenvolvidos por Bakhtin (2003)¹ e Swales (1990, 1998). Tais autores são pertinentes para o nosso trabalho por contemplarem, em suas teorias, os critérios de análise da nossa pesquisa – destinatário, propósito comunicativo e forma composicional do texto.

Como se trata de uma pesquisa na qual pretendemos analisar as propostas de ensino da produção escrita e como essas propostas, admitimos, não costumam ser freqüentes nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio, por questões como: número reduzido de aulas, total exorbitante de alunos por sala e pouca preparação dos professores, conforme salienta Moita Lopes (1996), preferimos escolher como objeto de estudo o material didático usado na universidade, no caso na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, instituição na qual trabalhamos. Além dessa razão, motivamo-nos, também, por estarmos lidando com atividades que, especificamente, pretendem desenvolver a competência textual em escrita de futuros professores.

A opção por trabalharmos com o material didático adotado nas aulas da graduação em Letras – habilitação em língua inglesa – é justificável, tendo em vista que a prática dos professores é, também, construída, como expõe Almeida Filho (1999), desde a experiência do aluno como futuro professor. Assim, se os alunos universitários não são expostos a um ensino que tenha como base a dimensão do

¹ A primeira tradução para o português do livro “Estética da Criação Verbal” foi publicada em 1992, mas o livro, originalmente, em russo, foi publicado em 1979, depois da morte do autor.

texto, em todos os seus desmembramentos, sua prática em sala de aula poderá seguir esse mesmo parâmetro pedagógico.

Dessa forma, na pretensão de descrever como os autores de livros didáticos estão levando em conta os estudos sobre os gêneros textuais, esperamos que a presente pesquisa possa trazer contribuições significativas para a atividade de ensino e de aprendizagem de língua inglesa, especificamente em relação à escrita. Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar o tratamento dado aos gêneros textuais nas atividades de produção escrita propostas pelo livro didático de língua inglesa como língua estrangeira. E como objetivos específicos:

- verificar se a indicação do gênero de texto a ser produzido consta nas propostas de atividades de produção escrita;
- examinar o tratamento dado ao possível destinatário dos gêneros textuais trabalhados nas atividades propostas pelo livro didático;
- averiguar como os propósitos comunicativos do gênero textual a ser produzido são explorados nessas propostas;
- analisar as orientações que são dadas nas propostas de produção escrita sobre as especificidades de composição de cada gênero.

Esperamos que, com o resultado da análise dos dados desta pesquisa, possamos trazer maiores subsídios para a discussão dessa temática, contribuindo, assim, para os estudos acerca do ensino da produção escrita e, por consequência, para o desenvolvimento das competências específicas nessa área, conforme as propostas dos livros didáticos.

A partir dos objetivos apresentados anteriormente, surgem as seguintes questões de pesquisa:

- 1- Nas propostas de produção escrita, os gêneros de texto a serem produzidos aparecem indicados?

- 2- Além da indicação do gênero, constam, nas propostas, orientações sobre para quem esses textos se destinam, qual o propósito comunicativo pretendido e qual a forma composicional do gênero em que o texto deve ser escrito?
- 3- Se afirmativo, como essas orientações foram dadas? Se negativo, com que finalidade o texto é proposto na atividade indicada?

Para chegarmos aos objetivos do nosso trabalho e para obtermos respostas para as nossas questões de pesquisa, fizemos análise da coleção *Interchange – Third Edition* (2005). Trabalhamos com essa coleção há, aproximadamente, nove anos, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Como nossa pretensão foi deter-nos, especificamente, na modalidade escrita, focalizamos nossa análise nas seções intituladas *Writing*, as quais se destinam ao trabalho com a produção de textos escritos.

Uma das práticas comuns nas escolas e nos institutos de línguas é o uso de certo tipo de material didático como recurso pedagógico. Tal recurso tem sido, às vezes, escolhido de forma aleatória, ou, pelo menos, de forma superficial, sem um exame mais cuidadoso da qualidade do material proposto.

Ao consultar as diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo qual o MEC, em conjunto com várias equipes de professores e pesquisadores, analisa livros didáticos, tivemos a oportunidade de observar como os livros didáticos são avaliados e indicados aos professores e às escolas.

O que mais nos surpreendeu foi o fato de que, no PNLD, são avaliados livros de várias áreas, menos da área de língua estrangeira. Apesar de o PNLD se direcionar, especificamente, ao Ensino Fundamental, não há uma avaliação dos livros de língua estrangeira desse nível de ensino. Tampouco as escolas públicas recebem gratuitamente tal material para o uso dos professores e dos alunos, como acontece com outras disciplinas de ensino. O resultado é que os próprios

professores têm que escolher, por si mesmos, o material que será utilizado na sala de aula, comprá-lo ou, até mesmo, produzi-lo sem nenhuma indicação adicional.

Sabemos que a escolha de um livro didático requer uma avaliação criteriosa por parte da equipe pedagógica da instituição. Surpreende-nos, portanto, que não existam critérios definidos para a avaliação dos livros didáticos de língua estrangeira.

Diante dessa lacuna, resolvemos trabalhar com o material didático para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Dessa maneira, esperamos poder ajudar professores e pesquisadores da área de ensino de língua estrangeira com um modelo ou uma análise que procura atribuir valor à qualidade do material em uso nas salas de aula.

Fixamo-nos na análise da última edição da coleção, na expectativa de que os princípios teóricos acerca dos gêneros textuais já estejam contemplados nos livros didáticos em suas edições atualizadas e revisadas, como é o caso da *Interchange – Third edition*.

Para a exposição do nosso estudo, dividimos este trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, fazemos um percurso teórico que fundamenta nossa análise, percorrendo sobre os elementos conceituais e funcionais acerca dos gêneros textuais, gêneros textuais x ensino e gêneros textuais no livro didático. No segundo capítulo, apresentamos a coleção didática que pretendemos analisar, bem como a metodologia empregada para atingir os objetivos almejados. No terceiro, apresentamos o levantamento e a classificação das propostas de atividades de produção escrita, bem como algumas considerações gerais acerca dessa classificação. No quarto e último capítulos, apresentamos a análise dos dados e tecemos algumas considerações acerca dos resultados obtidos; e, por fim, nossas considerações finais.

CAPÍTULO I – GÊNEROS TEXTUAIS

Com o intuito de destacar as especificidades das teorias e das pesquisas acerca dos gêneros, exploramos, neste capítulo, algumas questões conceituais, com ênfase para a funcionalidade dos gêneros textuais, a relação entre gênero textual e ensino e a relação entre gênero textual e livro didático. Inicialmente, apresentamos os conceitos de gêneros apresentados por alguns autores da área, como parte do processo de construção do referencial teórico aqui adotado. Em seguida, explicitamos os benefícios do uso dos gêneros associado ao ensino de línguas. Por último, exploramos o trabalho com os gêneros no livro didático.

1.1. Gêneros textuais: aspectos conceituais e funcionais

Os estudos acerca dos gêneros textuais² vêm sendo feitos desde a Retórica Antiga, com ênfase nas classificações tradicionais da literatura que, desde Platão, têm tido uma insistente discussão. Brandão (2003, p. 19) argumenta que esses estudos “têm atravessado, ao longo dos tempos, as preocupações dos estudiosos da linguagem, interessando tanto à história da retórica quanto às pesquisas contemporâneas em poética e semiótica literária e às teorias lingüísticas atuais”. Entretanto, a Lingüística ingressou nesses estudos há pouco tempo. Brandão (2003, p. 19) acrescenta que isso se deveu ao fato de que a Lingüística, como “ciência específica da linguagem”, é recente e também porque “sua preocupação inicial foi com as unidades menores que o texto”. Assim, somente a partir dos anos 60, a Lingüística deixa de privilegiar os estudos centrados no fonema, na palavra e na frase para centrar-se nos estudos do texto e suas especificidades.

Com o avanço dos estudos lingüísticos e com a entrada do texto e do discurso também como objetos de estudo da Lingüística, os gêneros textuais

² A terminologia varia entre gêneros discursivos, gêneros do discurso, gêneros textuais. Em nosso trabalho, optamos pelo uso do termo “gêneros textuais” por esse ser o termo mais usado nas atuais teorias e pesquisas.

passaram a fazer parte das reflexões de muitos estudiosos. Objetivando discutir teoricamente essa questão, expomos, a seguir, as principais teorias relacionadas a alguns teóricos e estudiosos da área, enfocando os aspectos que serão abordados na análise dos dados da pesquisa.

1.1.1. Mikhail Bakhtin

Os estudos do russo Mikhail Bakhtin (2003) se destacam nas questões relativas aos gêneros do texto, em decorrência da sua preocupação com o discurso como um todo e com as condições de produção e recepção da atividade verbal.

Mesmo que o direcionamento das discussões acerca dos gêneros discursivos³ de Bakhtin não tenha focado a área de ensino e aprendizagem de línguas, suas idéias têm influenciado as pesquisas de muitos autores, tomando como base, na maioria das vezes, suas concepções concernentes aos gêneros (ANTUNES, 2002; BIASI-RODRIGUES, 2002; MARCUSCHI, 2003a; MARCUSCHI, 2003b; ANTUNES, 2003; SOUZA, 2003; ANTUNES, 2005; RODRIGUES, 2005).

Bakhtin (2003) afirma que o uso da língua se concretiza por meio de enunciados. Tais enunciados são individuais e únicos. Apesar disso, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (orais ou escritos) e esses são de possibilidades inesgotáveis dentro dos diversos campos da atividade humana. Isso porque a diversidade dos gêneros segue os parâmetros sociais e históricos das práticas discursivas de um determinado universo social (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Para Bakhtin, os gêneros têm seu próprio âmbito de existência e não podem ser substituídos aleatoriamente. O que determina o uso deste ou daquele gênero são as necessidades comunicativas dos membros de uma determinada esfera da atividade social. Para ele, “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). É mediante as necessidades do seu uso que

³ Como já explicitamos, no nosso trabalho, optamos por usar o termo gêneros textuais, mas ao comentar a teoria de Bakhtin usamos a terminologia do próprio autor, ou seja, gêneros discursivos ou gêneros do discurso.

os fenômenos lingüísticos surgem no sistema da língua. “Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Por serem extremamente vinculados às necessidades sociais e aos padrões históricos dos diversos campos da atividade humana, há dificuldade em registrar quantitativamente todos os gêneros. Há uma variedade incalculável de gêneros nas esferas da sociedade. Por exemplo: na esfera jornalística, temos o editorial, a carta do leitor, o artigo de opinião, os classificados, as notícias etc.; na esfera religiosa, temos o sermão, a prece, a oração, e assim por diante. Nesse sentido, ao passo que cada esfera da atividade humana se desenvolve, mais gêneros surgem para atender as exigências das práticas sociais ligadas a essas esferas, pois “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Bakhtin elabora uma classificação para os gêneros do discurso, dividindo-os em dois grupos: gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários. Os gêneros primários correspondem aos gêneros simples ou do cotidiano e são produzidos onde cada esfera da atividade humana se realiza, materializando-se em seu contexto específico, como a conversação informal face a face ou os bilhetes pessoais, informais. Já os gêneros secundários são os gêneros complexos, mais elaborados, como, por exemplo, romances, conferências acadêmicas, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, entre outros. Esses gêneros secundários são desenvolvidos com base em um convívio cultural mais formal, e são geralmente, mas não exclusivamente, produzidos na modalidade escrita da língua. Eles absorvem e transformam os gêneros primários, que passam a fazer parte constitutiva dos gêneros mais complexos, e, por conseguinte, se afastam da situação imediata de produção do enunciado e de seus contextos reais de uso.

Para Bakhtin (2003), o que determina se o gênero é primário ou secundário não é a modalidade da língua (oral ou escrita), mas as condições reais de produção desse gênero, sendo que estas condições estão intimamente ligadas às esferas de comunicação em que os gêneros estão sendo usados. O romance,

que pertence à esfera literária, por exemplo, pode absorver vários gêneros primários, como um diálogo, uma carta, um bilhete, uma oração, entre outros. A esse fenômeno de absorção do gênero primário pelo gênero secundário, no caso do romance, Bakhtin denominou de transmutação. O próprio gênero primário, nessa situação, passa a ser constitutivo do gênero secundário e não uma simples incorporação.

Bakhtin apresenta como base para os seus estudos sócio-interacionais, principalmente, o caráter dialógico da linguagem, que também funcionou como marco para os estudos dos gêneros discursivos. Para desenvolver sua teoria dos gêneros, Bakhtin faz críticas a algumas teorias lingüísticas, especialmente nas discussões sobre a constituição do discurso, uma vez que, para muitas dessas teorias, falante e ouvinte assumem papéis estanques, em que o ouvinte exerce o papel apenas de receptor. Esse tipo de concepção é tido, por Bakhtin, até certo ponto, como ficção. Para ele,

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (...) toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

O enunciado não acaba na compreensão do significado. O outro, o interlocutor, está sempre na produção do discurso, na constituição dos sentidos, mesmo que o seu turno de voz não se manifeste de imediato, ou, ainda, mesmo que ele não se manifeste verbalmente. O enunciado é sempre ativamente respondido. Essa interação dá-se em forma de cooperação mútua, de acordos, de desacordos entre os interlocutores, que, completam os discursos ou se preparam para deles fazer uso etc. (BAKHTIN, 2003).

É nessa perspectiva que nossa pesquisa se direciona para o livro didático. De acordo com essa teoria, os textos produzidos pelos alunos na escola não são unilaterais; não acabam depois de sua produção. Eles são dirigidos a alguém (seja ao destinatário real ou não), e isso deve ser considerado pelo professor e pelos

autores dos materiais didáticos utilizados nas aulas de línguas. Esses textos devem dar lugar à palavra do outro, à resposta do outro, tornando-se, assim, um elo na interação social, no contexto da sala de aula. É, então, função da escola também buscar o estabelecimento desse elo, para que esses textos possam ter significados reais para os alunos.

Desse modo, concordamos com Bakhtin quando ele argumenta que as palavras e as orações, ao serem tratadas fora de um contexto, tornam-se impessoais; não são ditas nem escritas para ninguém. Mas, em se tratando de enunciados concretos, inseridos em uma prática social, existe um autor e um destinatário. Não há produção de textos sem interlocução, sem possíveis destinatários.

Para Bakhtin (2003, p. 301), todo texto tem um destinatário, seja ele “um participante-interlocutor direto do diálogo”; seja ele “uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural”; seja ele “um público mais ou menos diferenciado, um povo, [...] uma pessoa íntima, um estranho etc”. Seja qual for o destinatário, ele é sempre determinado pelo campo da atividade humana e da vida aos quais se referem os enunciados. São os destinatários, para quem falamos ou escrevemos, que determinam a composição e, em particular, o estilo do enunciado. “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero (op. cit.)”.

O destinatário, ainda segundo Bakhtin, é um traço que constitui todo enunciado. Direcionamo-nos sempre para alguém quando falamos ou escrevemos. O que vai determinar a forma como nos direcionamos, isto é, o tipo de nossas escolhas individuais, é o grau de maior ou menor familiaridade entre nós e os outros participantes do discurso. Produzir um e-mail, por exemplo, para alguém próximo (um amigo, um namorado, um irmão etc.) será diferente de produzir um e-mail para um estranho ou para alguém que ocupe uma posição social de hierarquia (um diretor, um chefe, um professor etc.).

Com o intuito de distinguir oração (unidade da língua) de enunciado (unidade da comunicação discursiva), em sua obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin apresenta algumas peculiaridades do enunciado, tais como:

- a **alternância** dos sujeitos do discurso, ou seja, a atitude dialógica dos interlocutores;
- a **expressividade**, ou seja, a relação subjetiva do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado, como também a sua relação frente aos participantes da comunicação discursiva. A expressividade é um elemento inerente ao enunciado, pois não existe enunciado imparcial, isto é, sem uma posição valorativa do autor;
- a **conclusibilidade** do enunciado, ou seja, o discurso de um acaba para dar vez ao discurso do outro. O outro, ao tomar sua posição de falante, concretiza seu enunciado (vontade ou intenção discursiva) em um gênero determinado pela situação de interação. O gênero, por sua vez, possui sua forma relativamente estável padronizada pelo campo da atividade humana. Assim, apesar da individualidade e da subjetividade, a intenção discursiva do falante é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constituindo-se e desenvolvendo-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Não falamos nem escrevemos de qualquer jeito, pois dependemos da atitude compreensiva e responsiva do outro. Esse é um princípio do caráter dialógico da linguagem e, também, do processo de constituição e de identificação dos gêneros textuais. Por esse motivo, dizemos sempre que os gêneros seguem padrões relativamente estáveis de estilo, de forma e de conteúdo. “Os gêneros organizam o nosso discurso”; assim, quando nos deparamos com enunciados alheios, já prevemos e, também, já identificamos, a que gênero pertencem esses enunciados, pela forma que os constitui, pela intenção discursiva do falante, pela relação interativa dos participantes e pelas condições de produção desses enunciados, entre outros aspectos. “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos [...] a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Por último, ressaltamos que, neste trabalho, apoiamo-nos diretamente nos conceitos bakhtinianos de interação verbal (dialogia), de enunciado, de destinatário e de gêneros discursivos, embora tenhamos optado pela terminologia de gêneros textuais, conforme já fizemos referência anteriormente.

1.1.2. John M. Swales

A visão de Swales (1990) sobre gênero textual está associada ao uso da escrita no âmbito acadêmico. Em sua obra *Genre Analysis – English in Academic and Research Settings*, o autor trabalha os conceitos de comunidade discursiva, gênero e tarefa. É também nesse trabalho que o autor dá continuidade a sua pesquisa de 1984, na qual desenvolveu um modelo de análise de gênero denominado *CARS (create a research space)* aprimorando-o, depois, em 1990. Swales apresenta, em seus trabalhos, um programa de ensino para desenvolver nos aprendizes (nativos ou não-nativos) a capacidade de produzir textos no contexto acadêmico utilizando as características dos gêneros adequadamente.

O modelo *CARS*, uma das grandes contribuições do autor aos estudos dos gêneros, tem influenciado muitos pesquisadores, principalmente aqueles interessados na análise e no ensino dos gêneros textuais no âmbito acadêmico e profissional.

Em sua pesquisa, Swales faz, primeiramente, uma análise de 48 introduções de artigos de pesquisa e, posteriormente, analisa 110 introduções de artigos de três áreas diferentes: física, educação e psicologia. Nesse estudo, o autor constata que há regularidades na forma de produzir tais textos. Os textos são compostos, segundo o autor, de blocos, os quais Swales chama de movimentos (*moves*), que se subdividem em passos (*steps*). Muitos autores, em suas pesquisas, têm se espelhado no modelo *CARS*, como, por exemplo, Motta-Roth (1995) e Araújo (1996), que aplicaram o modelo *CARS* em estudos de resenhas de livros, Bezerra (2001), que o aplicou em resenhas acadêmicas, Biasi-Rodrigues (1998), que o aplicou em resumos de dissertações, entre outros.

Os trabalhos de Swales são direcionados ao estudo dos gêneros e ao ensino de línguas, principalmente ao ensino de inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes*).

A concepção de gênero textual de Swales deu fundamentos significativos para a nossa pesquisa, por abranger o ensino da escrita em contextos específicos e também por explorar as especificidades do gênero como propósito comunicativo, forma e audiência⁴. Discutiremos alguns pontos de sua teoria a seguir.

Antes de apresentar seu conceito de gênero, em sua obra de 1990, o autor trabalha a noção de comunidade discursiva, o que ele declara estar totalmente ligada à sua noção de gênero. Swales propõe seis características como forma de identificar um grupo de indivíduos como uma comunidade discursiva:

- uma comunidade discursiva concorda amplamente com um conjunto de objetivos públicos comuns;
- uma comunidade discursiva tem mecanismos comuns de intercomunicação entre os seus membros;
- uma comunidade discursiva utiliza seus mecanismos que promovem a participação dos membros para proporcionar a troca de informações e para fornecer um *feedback*;
- uma comunidade discursiva utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros de forma compartilhada;
- uma comunidade discursiva, por possuir determinados gêneros, compartilha de itens lexicais específicos;

⁴ Em nossa pesquisa, utilizamos o termo *destinatário* (termo usado por Bakhtin, 2003), para referir, na análise das propostas de atividades escritas, o endereçamento dos textos solicitados aos alunos.

- uma comunidade discursiva tem um nível razoável de membros com um grau adequado de conteúdo relevante e discurso especializado.

Após a exposição das peculiaridades de uma comunidade discursiva, vale apresentar o conceito que o próprio autor desenvolve:

As comunidades discursivas são redes sócio-retóricas a fim de trabalharem em prol de conjuntos de objetivos comuns. Uma das características que os membros estabelecidos dessas comunidades discursivas possuem é a familiaridade com gêneros particulares que são usados no favorecimento desses conjuntos de objetivos. Conseqüentemente, os gêneros são propriedades das comunidades discursivas, ou seja, os gêneros pertencem às comunidades discursivas e não aos indivíduos, a outros tipos de agrupamento ou a comunidades de fala (Speech Community) mais amplas. (SWALES, 1990, p. 9)

Alguns pontos relativos ao conceito de comunidade de Swales foram debatidos por outros pesquisadores da área. Na seqüência de seus estudos, o próprio autor reconheceu os limites do seu conceito e, em resposta a esses debates, reviu em seus trabalhos posteriores (1992, 1998) alguns pontos relevantes apontando os problemas da primeira definição. O que caracterizava uma comunidade discursiva, em 1990, restringia algumas atitudes reais em uma comunidade, como a busca de renovação dos gêneros e a aceitação de outros novos; ressaltava posicionamentos fechados, como a aceitação ampla dos objetivos comuns, sem reconhecer os conflitos e posicionamentos individuais presentes em qualquer comunidade; entre outros aspectos. Swales questionou se as características apontadas por ele, em 1990, serviam apenas para generalizações ou eram construtos sociais verdadeiros. Assim, as características foram revistas e revisadas, de forma que as práticas relacionadas em uma comunidade fossem realmente contempladas. Dessa maneira, de acordo com Swales, uma comunidade discursiva:

- possui um conjunto perceptível de objetivos que podem ser reformulados pública e explicitamente e também, em parte, podem ser estabelecidos por seus membros. Tais objetivos podem ser consensuais ou distintos, mas sempre relacionados;
- possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros;
- usa mecanismos de participação para uma série de propósitos, tais como promover o incremento da informação e do *feedback*, para canalizar a

inovação, para manter o sistema de crenças e de valores da comunidade e para aumentar o espaço profissional;

- utiliza uma seleção crescente de gêneros no alcance de seu conjunto de objetivos e na prática de seus mecanismos participativos;
- já adquiriu e continua buscando uma terminologia específica;
- possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e de progresso dentro dela (SWALES, 1992 apud SILVEIRA, 2005, p. 87-88).

Depois de explorar sua noção de comunidade discursiva, Swales (1990) expõe a noção de gênero textual. O autor destaca alguns aspectos na caracterização dos gêneros e, com base nesses aspectos, adota uma definição. Apresentamos, a seguir, esses aspectos, para chegarmos à noção de gênero, conforme a orientação do próprio autor.

- Um gênero é uma classe de eventos comunicativos.

Swales admite a idéia de *classe* pelo fato de que um gênero não se constitui apenas do discurso em si. Compreende também o papel desse discurso, seu ambiente de produção e recepção e os participantes, incluindo, nesse conjunto, fatores históricos e culturais. Esse aspecto, a nosso ver, é primordial para se constituir o conceito de gênero, pois é a partir daí que percebemos que não só os fatores puramente lingüísticos constituem o gênero, mas muitos outros fatores estão envolvidos, como bem afirma Swales.

- O principal elemento que transforma uma coleção de eventos comunicativos em um gênero é o conjunto de propósitos comunicativos compartilhados.

Segundo Swales (1990, p. 46), “gêneros são veículos comunicativos para alcançar metas”. Como lembra o autor, não são os aspectos formais e estruturais que definem o gênero, mas, sim, os propósitos comunicativos compartilhados pela comunidade discursiva. “É o propósito comunicativo que direciona as atividades lingüísticas da comunidade discursiva” (p. 10). Essa é a condição defendida pelo autor como determinante para a identificação de um gênero. Entretanto, Swales

admite que o propósito comunicativo não está imune a dificuldade como elemento chave na determinação de um gênero, pois ele é uma

característica menos evidente e demonstrável de que, digamos, a forma e, portanto, é pouco útil como primeiro critério. É fato que o propósito de algum gênero terá dificuldade, em si mesmo, de adquirir considerável valor heurístico. Enfatizar a primazia do propósito pode requerer que o analista realize um número regular de investigações independentes e esclarecedoras, oferecendo, assim, proteção contra uma classificação flexível baseada em características estilísticas e crenças herdadas, tais como, tipificar os artigos de pesquisa em simples relatos de experimentos (SWALES, 1990, p. 46).

Desse modo, muitas vezes, o leitor tem que usar seu conhecimento de mundo para identificar o propósito comunicativo ou os propósitos comunicativos de determinados gêneros, mesmo que ele tenha, às vezes, de iniciar a análise por outros elementos característicos do gênero, como a forma. Como ressalta Swales, embora seja, no geral a mais importante, em alguns casos, a identificação do propósito comunicativo do gênero não é observável diretamente, exigindo, do analista, a abordagem de outros fenômenos.

- Exemplos de gêneros variam em sua prototipicidade.

Apesar de destacar o propósito comunicativo como principal elemento de definição do gênero, Swales reconhece que outras propriedades, como a forma, a estrutura e as expectativas da audiência, também servem para identificar um exemplar como prototípico de um gênero em particular. Mas, ao analisar, devemos observar que os exemplos de gêneros também variam em sua prototipicidade; por isso é muito importante que não nos detenhamos somente em uma única característica do gênero.

- A razão que subjaz a um gênero estabelece restrições sobre possíveis contribuições em termos de conteúdo, posicionamento e forma.

Os propósitos comunicativos que estão vinculados aos gêneros são, de forma geral, reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva, na qual os gêneros circulam, pois o gênero tem uma lógica própria em função de um propósito

que a comunidade reconhece. Dessa maneira, algumas convenções são aguardadas e reveladas no gênero, ou seja, essas convenções são utilizadas pelos membros de acordo com o entendimento do propósito do gênero. A razão, vinculada às convenções do discurso, estabelece restrições em termos de conteúdo, posicionamento e forma.

O reconhecimento do propósito comunicativo pelos membros da comunidade discursiva pode se dar em níveis diferentes ou, como lembra Swales, pode ser reconhecido ou não, se o interlocutor não fizer parte da comunidade do discurso.

- A terminologia relativa a gêneros, usada por uma comunidade discursiva, é uma importante fonte de percepção.

Segundo Swales (1990, p. 54), o conhecimento das convenções de um gênero é, provavelmente, maior para aqueles que lidam com eles diária ou profissionalmente do que para aqueles que apenas têm contatos casuais. O resultado disso são as nomenclaturas relativas aos gêneros, que refletem a visão dos membros mais experientes e ativos da comunidade sobre eventos comunicativos, reconhecidos por eles como ações retóricas recorrentes.

Pelo motivo exposto acima, é extremamente necessário observar nas nossas salas de aula o que nossos alunos sabem e/ou precisam saber sobre as especificidades de determinados gêneros, pois muitos deles, ou melhor, muitos de nós não temos conhecimento de como produzir certos gêneros, e de qual é o seu propósito comunicativo.

Após sumarizar as características apresentadas por Swales (1990), vale apresentar o conceito de gênero, no qual o autor agrupa todas as particularidades mostradas acima:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos em que os membros da comunidade compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. Esta racionalidade modela a estrutura esquemática do discurso e

influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo, além de ser um critério privilegiado, também opera para sustentar o escopo de um gênero, mantendo-se enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de semelhança em termos de estrutura, estilo, conteúdo e audiência. Se num exemplar forem realizadas todas as expectativas sobre a caracterização de um determinado gênero, esse exemplar será visto como prototípico pela comunidade discursiva em que ele circula. Os nomes dos gêneros, herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras, constituem uma comunicação etnográfica valiosa, mas necessitam posteriormente de validação adicional. (SWALES, 1990, p. 58).

Em seus trabalhos mais recentes, Swales também revisa seu conceito de gênero, principalmente a noção de propósito comunicativo. Decorrente da dificuldade de uma identificação precisa do propósito comunicativo, Swales (2001), em um artigo em co-autoria com Askehave, reavalia sua visão acerca desse ponto, discutindo as limitações do seu conceito. Propósito comunicativo passa a ser visto, então, por esses autores, como um critério privilegiado na identificação de um gênero, e não como o critério determinante. No entanto, a identificação exata do gênero, como o próprio Swales reconheceu, não está livre de dificuldades. Ao contrário, muitas vezes é importante observar outras características constitutivas do gênero.

Bhatia (1993) exemplifica uma dessas dificuldades na identificação do gênero, citando as táticas usadas por repórteres experientes, no intuito de mascarar suas posições políticas sob forma de notícias objetivas. Levando em consideração obstáculos, como o exemplo citado por Bhatia, Swales começa a priorizar o contexto de produção, pois o propósito de um gênero também está sujeito a questões sócio-históricas. Uma reportagem, embora se apresente como objetiva, pode se tornar um texto altamente opinativo e político, por exemplo.

Em suma, os conceitos de gênero e suas especificidades, explorados por Swales em seus trabalhos, são pertinentes para a nossa pesquisa também pelo fato de o autor trabalhar com contextos educacionais específicos. Aspectos como o propósito comunicativo e a forma composicional serão explorados no intuito de avaliar se os livros didáticos de língua inglesa explicitam para quem e como são produzidos os textos.

1.1.3. Luiz Antônio Marcuschi

Os trabalhos de Marcuschi (2003a, 2003b, 2006) apresentam uma discussão acerca dos gêneros textuais e suas especificidades. O autor também chama a atenção para a distinção entre gênero textual e tipo textual, tão comumente confundidos na escola. Marcuschi (2003a) levanta vários argumentos como forma de distinguir essas duas entidades e apresenta uma noção de gênero textual inserida em um contexto sócio-histórico.

Devido ao fato de o termo *gênero* estar, tradicionalmente, atrelado aos estudos literários, é comum, na escola, o uso do termo *tipo de texto* para *gênero de texto*, relacionando-o assim a carta, memorando, reportagem, artigo de opinião etc. Isso constitui um equívoco na construção do conhecimento na sala de aula de línguas, pois muitas das propostas de produção de texto, oral ou escrito, se referem aos tipos textuais e não aos gêneros. Marcuschi (2003a) esclarece essa questão argumentando que tipo de texto⁵ são seqüências textuais definidas pela natureza lingüística de sua composição, como aquelas propostas por Adam (1992)⁶. O que chamamos de gêneros textuais está muito além dessas seqüências, envolvem características específicas como propósito comunicativo, interlocutores, suporte etc.

Para Marcuschi, os gêneros caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais; mas isso não quer dizer que a forma deve ser desprezada. De acordo com o autor, os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI 2003a, p. 19) e colaboram para a ordenação e estabilização das atividades comunicativas do dia-a-dia. Talvez seja por essa razão que, assim como surgem, podem desaparecer, pois seu funcionamento está vinculado às necessidades e atividades sócio-culturais e às

⁵ Usando as palavras do próprio Marcuschi (2003a, p. 22): “os tipos de textos são usados para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”.

⁶ O termo seqüência tipológica é utilizado por Adam (1992) para definir traços lingüísticos predominantes em um texto, ou seja, para definir os tipos de textos.

inovações tecnológicas. A exemplo disso, temos a grande circulação do gênero e-mail e, paralelamente, uma enorme redução no uso do tradicional gênero carta pessoal.

Além de esclarecer questões sobre os tipos textuais e sobre os gêneros textuais, Marcuschi, em outro trabalho (2003b⁷), discute a questão do suporte dos gêneros. É pertinente para nós esse ponto, já que o nosso trabalho envolve um tipo especial de suporte – o livro didático. Para esse autor, o livro didático, além de suporte, pode ser visto como um simulador, em várias dimensões simultaneamente, de diversos gêneros. Por isso, o livro didático não deverá ser considerado um gênero secundário, conforme alguns autores chegaram a especular. Em seu interior, os gêneros não perdem as suas funções originais; eles adquirem outras funcionalidades.

Para Marcuschi, a noção de suporte nos leva a perceber como se dá a circulação social dos gêneros. Segundo o autor, os suportes podem ser: convencionais, “tendo em vista sua função de portarem ou fixarem textos” (2003b, p. 20), como a página da Internet, o jornal, o livro didático; e incidentais, tendo em vista sua eventualidade, por não serem destinados a esse fim, como, por exemplo, o corpo humano, quando são tatuados com uma imagem, um poema ou uma declaração de amor.

Segundo Marcuschi (2003a), algumas vezes os gêneros são determinados pelas formas, na maioria das vezes pela função e, ainda outras vezes, pelo suporte ou ambiente em que o texto aparece. Como exemplo, o autor menciona o gênero *artigo científico* publicado em uma revista científica que, ao ser publicado em outro suporte, como um jornal diário, passaria a ser um *artigo de divulgação científica*; ou seja, o mesmo texto, nessa situação, não equivale ao mesmo gênero. Vejamos outro exemplo:

⁷ MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros**. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.) *DLCV: Língua, Linguística e literatura*. João Pessoa: Idéia, 2003.

Olá, Irandé

Estarei te esperando na sala 1, do CMLA, às 14h.

Adriana

O que pode determinar esse gênero é o suporte, pois pode ser um recado, se for via secretária eletrônica; um bilhete, caso esteja escrito em um papel sobre a mesa; um torpedão, quando via telefone celular etc. Essa discussão nos chama atenção, como já mencionamos, para a circulação social dos gêneros. De acordo com Marcuschi (2003b, p. 10), o gênero surge, concretiza-se e circula “numa relação de fatores combinados no contexto emergente”.

No caso do livro didático, não acontece a mesma coisa: uma carta não deixa de ser uma carta, uma resenha não deixa de ser uma resenha por estarem vinculadas ao livro. O que pode nos fazer refletir no caso dos gêneros textuais no livro didático é o processo denominado por Marcuschi de **reversibilidade de funções**, ou seja, embora os gêneros não mudem nos livros didáticos, podem, no entanto, sofrer modificações na sua funcionalidade.

Os gêneros textuais estão presentes em todas as nossas práticas sociais, já que não podemos nos comunicar verbalmente a não ser através deles. Segundo Marcuschi (2006, p. 25), os gêneros

devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Dessa forma, seria quase impossível identificar, em dados numéricos, todos os gêneros existentes, assim como é também pouco provável conhecê-los em sua totalidade, pois, como ressalta Antunes (2002, p. 70), “os gêneros se determinam por fatores da situação de uso dos textos” e somente pela análise dos contextos reais de uso, podemos verificar a existência e a funcionalidade de alguns gêneros. Em suma, o que caracteriza os gêneros textuais não são somente os aspectos formais, mas as funções que eles exercem nas práticas sociais partilhadas

por uma mesma comunidade discursiva. Dessa maneira, os gêneros textuais podem ser definidos como ritos sociais transformados em texto.

1.2. Gêneros textuais e ensino

Na última década, mais especificamente, depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os estudos acerca dos gêneros textuais começaram a ecoar no campo da Lingüística de Texto, como também suas relações com o ensino e com a aprendizagem de línguas. Tais estudos contribuíram para priorizar a interação real e o trabalho significativo com os textos na escola, como também trouxeram propostas didáticas com abordagens baseadas nos gêneros.

Neste tópico, tentaremos responder o seguinte questionamento: por que devemos levar em conta uma abordagem baseada em gêneros textuais no ensino de língua estrangeira?

Para responder essa questão, vale ressaltar o direcionamento de Bakhtin para os usos reais da língua. De acordo com o autor,

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 com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Apesar de o autor, na citação acima, estar se reportando ao estudo da língua materna, não podemos deixar de perceber a pertinência do que é afirmado quanto ao estudo de línguas estrangeiras. Assim, é de fundamental importância orientar nossas atividades educacionais partindo do pressuposto de que nossos alunos estarão produzindo textos, que materializam discursos vivos, interagindo verbalmente com o outro, por meio de enunciados e não por meio de frases isoladas ou palavras soltas. Como afirma Bakhtin (2003, p. 265), “a língua passa a integrar a

vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Scheneuwly e Dolz (2004, p.74), autores que também associam gênero ao ensino de línguas, partem da hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. É assim, também, que acreditamos que deva ser concebido o papel real dos gêneros textuais nos trabalhos realizados com eles na escola. Esses autores afirmam, ainda, que a escola é um local propício para tornar autênticas as situações de produção e recepção de textos. De certo modo, tornar as produções textuais, orais e escritas, dos alunos, situações autênticas, é um desafio. Uma carta ao editor que não será enviada, um artigo para um *site* que não será publicado etc. são situações comuns nas salas de aula.

Muitos autores propõem o uso de uma abordagem baseada em gêneros, como, por exemplo, Meurer (1997), Paltridge (2001), Antunes (2002), Biasi-Rodrigues (2002), Cristóvão (2002), entre outros. De acordo com Cristóvão (2002), quando o trabalho tem como base o “modelo didático de gêneros”, os alunos e os professores podem envolver-se em ações reflexivas, tais como: analisar o contexto em que se está inserido, descrever ações pedagógicas, informar o que está subjacente a essas ações, confrontar as escolhas feitas e, assim, reconstruir a prática da sala de aula.

A abordagem baseada em gêneros começou a ser implementada, mais consideravelmente, pelo menos em alguns estabelecimentos de ensino e/ou por alguns professores, depois da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, embora as discussões sobre gêneros textuais já ecoassem no campo da Lingüística, sobretudo da Lingüística de Texto. Apesar de não trazerem uma discussão mais profunda acerca dos gêneros textuais, os PCN (1998) reconhecem a necessidade de se ter conhecimento sobre a função social e a organização de textos orais e escritos, tal como são usados nas rotinas interacionais das pessoas, marcadas pelo mundo social que as cerca.

Apesar dessas orientações e de muitos professores afirmarem ensinar de acordo com tais pressupostos, há opiniões de que o que é encontrado, nas salas de aula, não são mudanças tão significativas. Segundo Antunes (2002, p.67), na escola, “continuou-se a fazer mais ou menos o que se fazia antes. Só que agora, as palavras e as frases estudadas já não eram trazidas ao acaso, mas retiradas de textos ...”, que, dessa forma, servem apenas de pretexto para se ensinar as mesmas coisas de antes: dígrafos, substantivos etc. No ensino de língua estrangeira não é muito diferente. Os textos servem apenas como uma ponte para o professor abordar os tópicos gramaticais.

Diante de tal argumento, a autora elenca alguns benefícios de se ensinar tomando como ponto orientador os gêneros textuais. Assim, ao ensinarmos adotando uma abordagem com base nos estudos do gênero, favorecemos:

- a) a apreensão dos “fatos lingüísticos-comunicativos” e não o estudo de “fatos gramaticais”, difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um “programa” previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanentes do sistema lingüístico;
- b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se a adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;
- c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconseqüentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer seqüência textual;
- d) a correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;
- e) a ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno lingüístico, superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do “certo” e do “errado”, como indicativos da boa realização lingüística (ANTUNES, 2002, p. 71).

Antunes ressalta assim aspectos que devem ser considerados pelo professor no ensino de língua, como os fatos lingüístico-comunicativos e o trabalho com o texto na perspectiva de se ampliar a competência textual do falante. Poderíamos encerrar por aqui esse tópico, pois o argumento da autora já contempla

nossa pergunta inicial. Contudo, o trabalho com gêneros na sala de aula pode ser ainda mais amplamente discutido⁸.

Apresentamos a seguir alguns modelos didáticos propostos por alguns pesquisadores da área. Essas sugestões didáticas visam a desenvolver a capacidade comunicativa dos aprendizes na produção dos gêneros textuais em contextos específicos.

A proposta de Antunes (2002, p. 72-73) para o ensino dos gêneros textuais parece-nos pertinente. Ela sugere uma seleção dos itens e conteúdos para cada unidade trabalhada no ano letivo, com base em um “determinado gênero, que seria objeto central dos momentos de fala, de escrita, de leitura, de análise e sistematização lingüística em sala de aula.” A seleção dos gêneros deveria seguir os parâmetros sociais e culturais dos aprendizes. Dessa forma, no final do semestre ou no final do ano, os aprendizes teriam tido a chance de estudar diferentes gêneros.

Tal proposta, segundo a autora, não descarta o trabalho com outros gêneros e pode estender-se a vários níveis de ensino, inclusive ao Ensino Superior. Para Antunes (2002), é inteiramente pertinente que o ensino de língua favoreça “o exercício da interação humana, da participação social, como forma de ser e estar realizado, apesar dos inevitáveis conflitos e mal-entendidos, no mundo da natureza e da cultura, onde tudo recobra significação e relevância” (p. 73). Isso, didaticamente, só pode ser possível se a escola atribuir importância ao trabalho com os gêneros textuais.

Além da proposta de Antunes, outra proposta que merece destaque nesta perspectiva de ensino é a elaborada por Paltridge (2001). Para o autor, o conhecimento acerca do gênero textual pode fornecer aos aprendizes de língua os saberes e as habilidades que eles precisam para se comunicar com sucesso em comunidades discursivas particulares, além de propiciar o acesso às diferentes formas da língua na sociedade.

⁸ Sugerimos a leitura de alguns estudos e pesquisas que relacionam gênero e ensino, dentre eles: Bazerman (1994), Meurer (1997), Brandão (1999), Paltridge (2001), Antunes (2002), Cristóvão (2002), Biasi-Rodrigues (2002), Marcuschi (2003), Pinto (2003), Hemais (2005), Bonini (2006), Lopes-Rossi (2006), Bentes (2006).

De acordo com a concepção de Paltridge (2001), o gênero textual pode ser o princípio organizador para o desenvolvimento de programas de ensino de línguas. Nessa perspectiva, o autor aponta algumas peculiaridades da abordagem em questão. Nela, por exemplo, as unidades não são nem tão curtas, como as de um programa de base estrutural ou funcional, nem tão longas, como as de um programa baseado em habilidades. Para o autor, uma abordagem baseada nos gêneros textuais:

- enfatiza os propósitos comunicativos;
- apresenta modelos típicos de organização textual e de organização lingüística;
- possibilita um planejamento curricular que agrupa textos com propósitos, organização e audiência similares;
- proporciona aos aprendizes os saberes necessários para que eles possam organizar seus textos, seja no ambiente acadêmico, seja no ambiente profissional;
- abrange o domínio da organização das unidades além dos limites gramaticais e lexicais, mas não as exclui do programa global;
- desenvolve-se com base em um gênero, como o direcionamento global do programa, mas também inclui outros aspectos da língua, tais como gramática, funções, vocabulário e habilidades lingüísticas e comunicativas. (PALTRIDGE, 2001, p. 3-4)

Assim, acreditamos que a associação desses princípios às discussões acerca dos propósitos comunicativos dos gêneros textuais, ao contexto em que eles ocorrem, à sua organização estrutural, aos seus suportes, entre outros aspectos,

ajuda os aprendizes a entender por que os gêneros são escritos ou falados do jeito que são e quais seus papéis na sua comunidade discursiva.

Os benefícios de uma concepção de ensino de gêneros que considera os propósitos comunicativos desses gêneros e as demais características que lhes são constitutivas vão muito além da visão de produzir protótipos de gêneros com sucesso. Essa concepção propõe desenvolver nos aprendizes a capacidade de entender suas escolhas objetivando interagir eficazmente nos contextos em que cada um atua, ou seja, propõe desenvolver nos aprendizes o que Bhatia (2000 apud PALTRIDGE, 2001) chama de “competência genérica”.

Assim, é importante que os professores percebam “que eles estão ensinando tendências e não modelos fixos de forma” (PALTRIDGE, 2001, p. 5), estão desenvolvendo nos aprendizes a capacidade de compreender as práticas comunicativas do mundo real e participar ativamente delas, pois, como bem lembra Swales (1990, p. 45), “é possível o uso dos gêneros para propósitos de ensino sem reduzir os cursos a um prescritivismo ou formalismo estreito e sem negar aos aprendizes oportunidades para a reflexão sobre escolhas retóricas e lingüísticas.”

Como exemplo dessa proposta, temos a pesquisa realizada por Hemais (2005). A autora, em seu artigo *Teachers' and students' knowledge and roles in a genre-based approach to English as a foreign language*⁹, expõe o resultado de uma de suas pesquisas em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Essa pesquisa concentrou-se em anúncios de empregos, dando ênfase aos aspectos textuais do gênero e às características que estão relacionadas com os papéis dos participantes e suas expectativas. A pesquisa teve como objetivo mostrar a importância do uso dos gêneros no ensino de uma língua estrangeira, mais especificamente no ensino da língua inglesa.

Hemais (2005) mostra argumentos de vários estudiosos a fim de embasar sua pesquisa. Autores como Paltridge (2001), Chiappini (1999) e Pinto (2003) são citados por ela. Paltridge (2001) argumenta que ter conhecimento acerca do gênero

⁹ Saberes e papéis dos professores e dos aprendizes em uma abordagem baseada em gêneros para o ensino de inglês como língua estrangeira.

textual pode levar os aprendizes a se tornarem parte de uma comunidade acadêmica na interação com membros mais experientes daquela comunidade. O conhecimento acerca dos gêneros pode, também, ajudar os aprendizes tanto a compreender o mundo real quanto a interagir com ele.

De acordo com Freedman (1994), é pertinente que os gêneros sejam ensinados nas escolas, mas se exige também uma análise daqueles gêneros usados nos ambientes profissionais onde os alunos atuam. Desse modo, a aprendizagem dos gêneros será útil, segundo a autora, se, entre as motivações para o processo de aprendizagem e as necessidades reais na vida profissional ou acadêmica, houver uma convergência que justifique tal ensino. Daí a importância de procurar escolher os gêneros de forma cuidadosa de modo que os alunos os associem à sua vida pessoal e/ou profissional.

O que acabamos de apresentar acima são propostas pedagógicas e pesquisas que mostram a importância do uso dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem, constatando que, ao tomar como base o trabalho com os gêneros na sala de aula, os nossos alunos poderão associar o ensino e a aprendizagem às suas práticas sociais.

Como já discutimos, os gêneros textuais estão presentes em todas as nossas práticas sociais, já que não podemos nos comunicar verbalmente a não ser por meio deles, conforme se lê em Bakhtin (2003):

a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Se consideramos, como afirma Bakhtin, que a vontade discursiva do falante se realiza na escolha dos gêneros, é preciso que, no trabalho didático com os gêneros textuais, o professor tenha clareza dos propósitos comunicativos dos gêneros a serem trabalhados e da vontade discursiva de seus alunos. Isso é importante para que ele possa propor atividades, por exemplo, com base na

experiência de leitor e de produtor de textos dos alunos, na escola ou em seu possível mercado de trabalho e para que as características constitutivas dos gêneros textuais e os seus possíveis destinatários não sejam ignorados nas elaboração das propostas. É, portanto, com esse olhar que direcionaremos a nossa análise sobre as propostas de produção de texto presentes no livro didático.

1.3. Gêneros textuais e livro didático

Neste tópico, tecemos algumas considerações acerca do livro didático no ensino de língua e a relação entre ele e gênero textual. Focalizamos as vantagens de explorar os gêneros nos livros, bem como apresentamos algumas pesquisas nessa área, retratando a realidade dos livros adotados nas instituições de ensino.

1.3.1. O uso do livro didático no ensino de línguas

O uso do livro didático é sempre alvo de discussões e debates. Vale a pena usá-lo em sala de aula? A resposta a esse questionamento divide profissionais e pesquisadores da área. Alguns acham que o livro didático é um recurso valioso para o ensino e para a aprendizagem dentro e fora da sala de aula; outros defendem a idéia de que o livro didático tira a autonomia do professor.

Richards (2001) apresenta algumas vantagens e limitações do uso do livro didático no ensino de línguas, dependendo, claro, de como eles são usados e os contextos em que eles são trabalhados. Dentre as principais vantagens do uso do livro didático, Richards (2001, p. 254-255), autor da coleção analisada neste trabalho, destaca que os livros didáticos:

- a) estabelecem um programa sistematicamente desenvolvido e planejado;
- b) ajudam a padronizar o ensino em turmas diferentes;

c) fornecem uma variedade de recursos para professores e aprendizes, tais como CDs, DVDs, caderno de exercícios, manuais do professor etc.;

d) permitem ao professor dispor de mais tempo para preparar suas aulas;

e) servem de roteiro para professores menos experientes;

f) geralmente, têm um alto padrão de produção e *design* e, portanto, são atrativos para seus usuários.

O autor, por sua vez, também enumera os efeitos negativos dos livros didáticos, como:

a) podem fazer uso de linguagem não-autêntica;

b) como são escritos para o mercado global, podem não refletir as necessidades dos alunos;

c) se usados com rigidez, podem não desenvolver a criatividade dos professores que ficam sujeitos a decisões propostas por outras pessoas;

d) são caros.

Para o mesmo autor, os benefícios e as limitações do uso do livro didático precisam ser considerados. Se o livro é usado em um programa e é julgado negativo em algum ponto, algumas medidas podem ser tomadas, como: adaptar ou acrescentar atividades suplementares ou fornecer um caminho adequado para mostrar aos professores como usá-los apropriadamente, já que o livro não está preparado para contextos tão heterogêneos.

Um dos principais critérios para que o uso do livro didático tenha um bom resultado na sala de aula se refere à avaliação que é feita pelos professores e/ou responsáveis pela sua escolha. Richards (2001) argumenta que a avaliação pode ser feita considerando o propósito do livro. Um livro pode ser ideal para uma

determinada situação, porém, em uma outra diferente, pode acabar sendo quase inútil. Portanto, segundo o autor, antes de adotar um determinado material didático, é necessário observar alguns pontos importantes, como: o papel do livro didático em um programa (curso), os professores envolvidos e, principalmente, os alunos do curso.

Os professores também podem optar por produzir seu próprio material de ensino. Segundo Leffa (2003), analisar, desenvolver, implementar e avaliar são os quatro passos básicos para a produção e para a circulação de um material didático. Não é uma tarefa fácil produzir um material direcionado para o ensino; pelo contrário, isso exige, entre outros, o conhecimento dos contextos educacionais e um planejamento detalhado. A escolha de pressupostos teóricos, antes da produção de qualquer material, é primordial para que este funcione com eficácia. É preciso observar, atentamente, as necessidades e a realidade dos alunos para os quais estão sendo produzidas as atividades.

1.3.2. Os livros didáticos na perspectiva dos gêneros textuais

Em decorrência dos atuais estudos voltados para uma concepção pragmática do texto e, principalmente, da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os livros didáticos vêm tentando, pouco a pouco, tomar outro rumo. Segundo Bezerra (2005), o que tem influenciado essa mudança, direta ou indiretamente, são os conceitos de texto e gênero, advindos da Lingüística. Apesar disso, constata-se ainda que muitos deles mascaram suas velhas bases com uma terminologia atualizada. Um exemplo que pode comprovar essa afirmação está na pesquisa realizada por Biasi-Rodrigues (2002). A autora analisou três coleções de livro didático, destinadas ao Ensino Fundamental, duas contempladas pela classificação do MEC no Guia de Livros Didáticos (PNLD, 1999). Constatou que ainda há uma confusão entre os termos tipo e gênero de texto. O termo tipo textual é, normalmente, usado para gênero textual. Constatou também que as propostas de produção escrita continuam sem muita orientação para o aluno, cabendo ao professor preencher essa lacuna. A autora acrescenta, ainda, que as coleções analisadas não trabalham as condições de produção dos gêneros textuais, os propósitos comunicativos e as relações entre os interlocutores.

Como já foi discutido anteriormente neste capítulo, o ensino de línguas e os gêneros textuais devem estar interligados de tal maneira que seria improvável uma aprendizagem eficiente sem essa associação. Pinto (2003, p. 49) lembra que um dos objetivos da escola é ajudar os alunos a “adaptar-se às características do contexto, a mobilizar modelos discursivos, a dominar as operações psicolinguísticas, a reconhecer e a usar as unidades linguísticas.” Isso quer dizer, segundo a autora, que, nas aulas de línguas, os alunos devem desenvolver habilidades para utilizar os gêneros textuais, adequadamente, conforme as situações comunicativas em que eles estiverem inseridos.

De acordo com Ticks (2005), a noção de gênero textual pode ajudar, também, os professores e alunos na observação de valores e de ideologias presentes nos livros didáticos e no desenvolvimento da percepção das práticas discursivas e das relações sociais que compõem a interação humana. É com esse pensamento que nós, educadores e estudiosos, devemos escolher, ou até mesmo, produzir os materiais didáticos.

Diante desses argumentos e, pelo fato de que é por meio do material didático que a maioria dos professores orienta suas atividades de sala de aula, parece-nos pertinente que esse material, mais especificamente o livro didático, contemple os estudos acerca dos gêneros textuais, trazendo atividades que evidenciem as relações com as práticas sociais efetivas, já que é por meio dele que, na maioria das vezes, os textos chegam às salas de aula.

O livro didático, de acordo com Marcuschi (2003b), pode ser considerado como um suporte para os mais diversos gêneros, mesmo que essa concepção não seja consensual entre os estudiosos da área. Segundo o autor, o gênero não muda suas especificidades, nem sua identidade, ao migrar para o livro didático, embora incorpore outra funcionalidade, como já mencionamos anteriormente, processo esse denominado por ele de **reversibilidade de funções**. Não é o que acontece quando os gêneros são incorporados no romance, como lembra Marcuschi:

Falo aqui em *funcionalidade* e não *função* para que se tenha claro este aspecto. Por exemplo, uma carta, um poema, uma história em quadrinhos, uma receita culinária e um conto continuam sendo isso que representam originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um LD. Não é o mesmo que se dá, por exemplo, no caso de um romance que incorpora cartas, poemas e anúncios, entre outros. A incorporação dos gêneros no caso do romance, tal como tratado por Bakhtin (1979), opera como uma “*transmutação*” de gêneros que num gênero secundário ao incorporar outros gêneros. Certamente, Bakhtin nunca teria classificado o livro didático entre os gêneros secundários e sim como um conjunto de gêneros. [...] As funções dos gêneros introduzidos no LD incorporam novas funções e passam a ter uma macro-função pedagógica, mas as funções originais daqueles gêneros permanecem e são repassadas como próprias daquele gênero trabalhado (MARCUSCHI, 2003b, p. 24-25).

Dessa forma, segundo Marcuschi, o livro didático parece ser mais do que um *transmutador* de gêneros, é um *simulador* em várias dimensões simultaneamente.

Partindo dessa concepção, parece-nos pertinente apresentar alguns pontos relevantes na relação entre gêneros e livro didático. Podemos afirmar que as peculiaridades que são inerentes aos gêneros textuais, tais como propósito comunicativo, destinatário, entre outras, não perdem a sua importância. Os gêneros não podem ser tratados como se não fossem gêneros só por estarem inseridos no livro didático.

Por isso, o autor do livro didático deve considerar, nas atividades propostas, todas as características constitutivas dos gêneros, tais como: propósito comunicativo, condições de produção, forma composicional, temática, suporte e destinatário.

Além dessas características, é importante destacar a existência, nesse caso, de dois tipos de destinatários para os textos produzidos na escola: os reais, ou seja, aqueles que vão receber, de fato, a mensagem a eles destinada, e os fictícios, ou seja, aqueles que são apenas previstos numa situação imaginária de endereçamento e, portanto, não chegam a receber a mensagem formulada.

Apesar de a literatura da Lingüística Textual já estimular a exploração dos gêneros textuais no processo de ensino e de aprendizagem de línguas e de os

autores estarem proclamando utilizar uma proposta de ensino voltada para o uso dos textos com base em uma concepção de linguagem como interação verbal, o que se tem observado, em alguns livros didáticos, conforme pesquisas já realizadas¹⁰, ainda é um trabalho voltado para as partes menores do texto, para as unidades gramaticais e para o estudo do vocabulário.

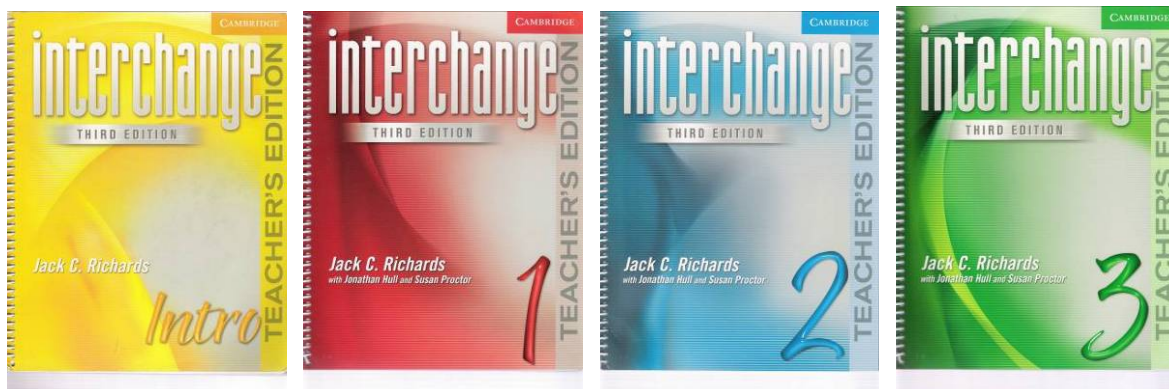
¹⁰ Podemos citar como exemplo de pesquisas na área: Biasi-Rodrigues (2002), Bezerra (2005), Reinaldo (2005), Lima (2006), entre outros.

CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, procuramos explicitar o processo metodológico do nosso trabalho, descrevendo o universo de estudo da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados para análise e os passos que nos nortearam para a realização da presente investigação.

A proposta metodológica desta pesquisa adota um direcionamento descritivo-interpretativo, de ordem qualitativa, e utiliza, também, alguns dados quantitativos, para contribuir com a análise e a interpretação dos dados.

2.1. Universo de estudo: os livros didáticos



A coleção didática escolhida para ser analisada foi *Interchange – Third Edition* (2005), escrita por Jack Richards, com auxílio de Jonathan Hull e Susan Proctor. A justificativa para tal escolha é o fato de essa coleção ser adotada, há aproximadamente nove anos, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na qual trabalhamos, sendo utilizada no núcleo de línguas do *campus* central e nos núcleos de línguas dos *campi* avançados. Ela é adotada, também, em cursos livres

de línguas e no Ensino Médio. O Colégio Militar, em Fortaleza, pode ser citado como exemplo de instituição que adota essa coleção.

É relevante ressaltar que, mesmo sendo uma coleção didática de prestígio nos espaços acadêmicos e em institutos de línguas, não encontramos, em nossas pesquisas bibliográficas, nenhum trabalho que a tenha como objeto de estudo.

Tendo já trabalhado com as edições anteriores (1996, 1997, 1998) da coleção *Interchange*, pudemos observar que, nas propostas de produção escrita, o trabalho com os textos está relacionado quase que exclusivamente com estruturas textuais, com as tipologias, não havendo, nas propostas de produção escrita daquelas coleções, uma consideração clara dos vários aspectos implicados nos conceitos de gênero (LIMA, 2006). É comum, por exemplo, que as propostas de produção escrita, nas edições anteriores, não tragam nem sequer a indicação do gênero de texto a ser produzido pelo aluno, uma vez que este é solicitado apenas a escrever um texto.

Nesta pesquisa pretendemos analisar a última edição dessa coleção, na expectativa de que os estudos acerca dos gêneros textuais já estejam contemplados nos livros didáticos nas suas edições atualizadas e revisadas, como é o caso da *Interchange – Third Edition*.

2.1.1. A coleção didática analisada

A coleção *Interchange – Third Edition*, de acordo com sua própria apresentação, é direcionada para jovens e adultos, estudantes da língua inglesa. A coleção em foco passou por um processo de revisão e atualização em 2005 e, a partir do ano seguinte, começou a ser usada nas instituições de ensino. Segundo o autor, a coleção foi revisada com o intuito de refletir as mais recentes abordagens de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (RICHARDS, 2005, p. viii).

Ela é organizada em quatro níveis: o introdutório, chamado *Intro*, o Nível 1, o Nível 2 e o Nível 3. Para cada nível, há um manual do professor, um livro do aluno e um caderno de atividades. Vamos trabalhar apenas com o livro do professor, uma vez que o nosso foco de pesquisa é a análise das propostas de atividades de produção escrita. Optamos por utilizá-lo no intuito de observar também as orientações direcionadas especificamente ao professor, como forma de complementar o que não está explícito nas propostas dos livros dos alunos.

As lições dos livros da coleção *Interchange – Third Edition* seguem, praticamente, uma mesma seqüência. Geralmente a lição inicia com um *Snapshot*, que é uma atividade de pré-leitura. Em seguida, num diálogo entre duas ou três pessoas, o autor introduz os aspectos lingüísticos que serão estudados no *Grammar Focus*. A gramática é apresentada e, em seguida, são propostas algumas atividades em pares ou em grupos (*pair work* ou *group work*), orais e escritas, referentes ao tópico gramatical. Depois do estudo gramatical, o autor propõe um exercício que envolve a pronúncia de palavras e frases soltas. Logo em seguida, algumas atividades de escuta – *listening* – são propostas (alunos escutam um diálogo e respondem algumas questões, por exemplo). Geralmente, o autor encerra a lição com uma proposta de produção escrita e uma atividade de leitura.

As lições, como já mencionamos, seguem o mesmo padrão. Após o término de cada lição, é sugerido que o professor oriente o aluno a responder o livro de atividades. Todas as atividades presentes no *workbook* (livro de atividades) são atividades que abordam estudo de vocabulário e estudo da gramática estudada na lição.

Com o intuito de distinguir os livros da coleção em questão, criamos uma codificação para eles: *Interchange* Intro: LI (Livro Introdutório); *Interchange* 1: L1 (Livro um); *Interchange* 2: L2 (Livro dois); e *Interchange* 3: L3 (Livro três).

2.2. Procedimentos metodológicos da pesquisa

De modo a melhor sistematizar as etapas da pesquisa, procuramos nos orientar pelos seguintes passos:

a) Fizemos um levantamento das propostas de atividade de produção escrita. Para dar conta deste levantamento, utilizamos os sinais (+) para presença e (-) para ausência dessas propostas.

Trabalhamos, em nossa pesquisa, com as seções do livro intituladas *Writing*. É nessa seção que o autor se propõe trabalhar mais especificamente com a produção de textos escritos, apesar de, em muitas outras seções, propor atividades que exploram o desenvolvimento da escrita. Na seção *Writing*, o autor declara ter como finalidade trabalhar com uma “variedade de textos do mundo real”¹¹, tais como e-mail, cartões postais e memorandos, por exemplo.

b) Depois do levantamento das atividades, analisamos as propostas de produção escrita com o intuito de verificar se elas trazem a indicação:

- do gênero do texto;
- do destinatário;
- do propósito comunicativo;
- da forma composicional do texto.

Esses quatro critérios acima indicados foram selecionados como nossas categorias de análise. Pelo primeiro critério, procuramos ver se as propostas indicam o gênero do texto específico a ser produzido, ou seja, se as propostas apontam o

¹¹ Palavras do autor na apresentação do livro: In the writing exercises, students write a variety of real-world text types (e.g., e-mail messages, postcards, memos).

que deverá ser produzido ou se, apenas, sugerem que o aluno escreva um texto, sem especificar em que gênero se enquadra esse texto.

Pelo segundo critério, indicação do destinatário, procuramos averiguar se a proposta de atividade de produção escrita traz a indicação do interlocutor ou dos interlocutores a quem o texto se destina. A importância de se indicar *para quem* o aluno vai escrever é fundamental, uma vez que partimos do pressuposto de que escrever é uma atividade de interação verbal.

Além de saber *o que* e *para quem* vai escrever, o aluno precisa ter conhecimento de *para quê* ele escreve, sendo esse o nosso terceiro critério: a indicação do propósito comunicativo.

Pelo nosso quarto e último critério, a indicação da forma composicional do texto, observamos se a proposta indica *como* o gênero deve ser textualmente organizado. Isso é pertinente para o reconhecimento e a produção do gênero do texto, pois cada gênero possui uma forma composicional típica, relativamente estável (BAKHTIN, 2003), sendo desenvolvida em forma de blocos sequenciais (ANTUNES, 2002), permitindo ao escritor ter uma referência da forma composicional, dos modelos que ele deverá utilizar para construir o texto solicitado.

Depois de selecionadas e analisadas, de acordo com os critérios acima apresentados, as propostas foram classificadas e tabuladas, como *adequadas* (AD), *parcialmente adequadas* (PA) ou *inadequadas* (IN) segundo os estudos teóricos, atualmente em foco, acerca dos gêneros textuais (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2003; PALTRIDGE, 2001; SMALES, 1990) e conforme as condições mostradas a seguir.

As propostas são *adequadas* se elas apresentarem todos os critérios acima expostos. São *parcialmente adequadas* se indicarem dois ou três dos critérios em análise e são *inadequadas* se apresentarem somente um ou nenhum dos critérios apontados. Novamente usamos os sinais de (-) para a ausência e (+) para a presença das indicações em foco.

Como forma de amostragem, segue abaixo um exemplo de cada categoria: uma proposta adequada, uma proposta parcialmente adequada e uma proposta inadequada. A análise de tais propostas encontra-se no quarto capítulo deste trabalho.

- Exemplo de uma proposta adequada:

6

WRITING A letter to the editor

A Read this letter to a newspaper editor about traffic problems in the city.

B Use your statements from Exercise 3 and any new ideas to write a letter to your local newspaper.

C Pair work Take turns reading your letters. Give your partner suggestions for revision.

To whom it may concern:

There's too much traffic in this city, and it's getting worse! A few years ago, it took me ten minutes to get downtown. Now it takes more than *thirty* minutes during the rush hour! Here are my suggestions to solve some of our traffic problems. First of all, there should be more subway lines. I think people want to use public transportation, but we need more . . .

12

O exemplo acima mostra uma proposta de produção escrita considerada adequada. Esta proposta é considerada como tal por contemplar os quatro critérios de análise. O autor sugere a produção de um texto e indica que se trata de uma carta (primeiro critério – gênero) a um editor de jornal (segundo critério – destinatário), com a finalidade de esclarecer os problemas de trânsito na cidade (terceiro critério – propósito comunicativo). O autor ainda mostra, como forma de ajudar o aluno, o modelo do início de uma carta e acrescenta informações sobre a constituição do gênero no manual do professor (quarto critério – forma

¹² Produção escrita: Uma carta ao editor

A) Leia esta carta para um editor de um jornal sobre os problemas de trânsito na cidade.

Ao editor

Há muito trânsito em minha cidade e está ficando cada vez pior! Há poucos anos, eu gastava dez minutos para chegar ao centro da cidade. Agora gasto mais de *trinta* minutos durante a hora do *rush*! Aqui estão as minhas sugestões para resolver alguns dos nossos problemas de trânsito. Primeiramente, deveria ter mais linhas de metrô. Acho que as pessoas querem usar transportes públicos, mas precisamos de mais...

B) Use suas frases do exercício três e algumas idéias novas para escrever uma carta para o jornal local.

C) Trabalho de dupla: Troquem suas cartas. Dê sugestões de revisão para seu colega. (Todas as traduções deste trabalho são nossas)

composicional do texto). A análise qualitativa desta proposta encontra-se, como já mencionamos, no quarto capítulo deste trabalho.

- Exemplo de uma proposta parcialmente adequada:

6

WRITING *An e-mail describing people*

A Imagine your e-pal is coming to visit you for the first time. You and a classmate are meeting him or her at the airport. Write an e-mail describing yourself and your classmate. (Don't give the classmate's name.)

Your visit

Dear Ahmed,

I'm meeting you at the airport at noon on Sunday. My friend is coming with me. Attached is a photo of both of us. As you can see, we're both in our late teens. My friend is fairly tall and very pretty. She has . . .

B Group work Read your e-mail to the group. Can they guess the classmate you are describing?

13

O exemplo acima, ao contrário do primeiro, não contempla todos os critérios de análise, sendo, então, considerada como parcialmente adequada. As propostas são consideradas parcialmente adequadas se elas contemplarem dois ou três dos quatro critérios de análise. Nesta proposta, especificamente, o autor simula uma situação em que o aluno deverá escrever um e-mail para um amigo virtual que

¹³ Produção escrita: Um e-mail descrevendo pessoas

- A) Imagine que seu amigo virtual está vindo visitar você pela primeira vez. Você e um(a) colega de classe vão encontrá-lo(a) no aeroporto. Escreva um e-mail se descrevendo e descrevendo seu (sua) colega. (Não dê o nome do colega)

Sua visita
Querido Asmed, Encontro você no aeroporto meia-noite do domingo. Minha amiga está indo comigo. Aqui ao lado tem uma foto nossa. Como você pode ver, ambas estamos no final da adolescência. Minha amiga é um pouco alta e muito bonita. Ela tem ...

- B) Trabalho em grupo – Leia seu e-mail para o grupo. Eles podem adivinhar o colega de classe que você está descrevendo?

chegará a seu país para visitá-lo. O aluno tem como propósito descrever a si mesmo e a seu amigo para serem reconhecidos no aeroporto pelo visitante. Por não dispor das informações necessárias sobre a composição do texto a ser produzido, a proposta acima foi considerada apenas parcialmente adequada.

- Exemplo de uma proposta inadequada:

9

WRITING About favorite activities

A Write about your favorite activities. Include one activity that is false.

I love to exercise! I usually work out every day. I get up early in the morning and go running for about an hour. Then I often go to the gym and do aerobics with some friends. Sometimes I play tennis in the afternoon. I play . . .

B Group work Take turns reading your descriptions. Can you guess which information is false?

“You don’t play tennis in the afternoon. Right?”



14

No terceiro e último exemplo, temos uma proposta de produção escrita inadequada. Nesta proposta, nenhum dos critérios de análise foi contemplado. O aluno nem mesmo é informado a que gênero o texto que o autor está propondo pertence. A análise qualitativa dos três exemplos, encontra-se no quarto capítulo deste trabalho.

¹⁴ Produção escrita: Atividades favoritas

- A) Escreva sobre suas atividades favoritas. Inclua uma atividade que seja falsa.

Eu adoro me exercitar! Geralmente, faço ginástica todos os dias. Eu levanto cedo pela manhã e corro por aproximadamente uma hora. Depois, frequentemente eu vou para a academia e faço aeróbica com algumas amigas. Algumas vezes, jogo tênis à tarde. Eu jogo...

- B) Trabalho em grupo: Leia suas descrições uns para os outros. Você pode adivinhar qual informação é falsa?

“Você não joga tênis à tarde, certo?”

Para a classificação das propostas, levamos em conta o que está textualmente escrito pelo autor ou o que está pressuposto na própria situação de comunicação, ou seja, na forma como o autor contextualiza suas orientações. Esse pressuposto ao qual estamos nos referindo é, dessa forma, de ordem pragmática, implicada na situação do discurso; é algo que faz parte da prática discursiva à qual o aluno terá que remeter seu texto. Para nos reportamos ao pressuposto nas atividades propostas, observamos, também, quando necessário, as orientações extras, que são acrescentadas nos manuais dos professores. Vejamos os exemplos a seguir:

Ex.: 1 – Atividade de produção com orientações no próprio texto

► L2 – LIÇÃO 5 – p. 34

10

WRITING *Travel suggestions*

A Imagine someone is going to visit your town, city, or country. Write a letter giving some suggestions for sightseeing activities.

Dear Rosa,

I'm so glad you're going to visit Prague! As you know, Prague is the capital of the Czech Republic. It's a very beautiful city, so you should bring your camera. Also, you ought to bring some good shoes, because we're going to walk a lot. It will be warm, so you don't have to pack . . .

B Pair work Exchange letters. Is there anything else the visitor needs to know about (food, money, business hours, etc.)?



15

¹⁵ Produção escrita: Sugestões de viagem

A) Imagine que alguém vai visitar seu município, cidade ou país. Escreva uma carta dando algumas sugestões de passeios turísticos.

Querida Rosa

Estou muito feliz por você visitar Praga! Como você sabe, Praga é a capital da República Tcheca. É uma cidade muito bonita, então você deveria trazer sua câmera. Você deveria trazer também bons sapatos, porque vamos andar muito. O clima estará agradável, então você não tem que ...

B) Trabalho de dupla: Troquem as cartas. Há algo mais que o visitante precisa saber sobre comida, dinheiro, horas de expediente etc.

Ex. 2 – Atividade de produção com orientações pressupostas no texto

► L1 – LIÇÃO 14 – p. 96

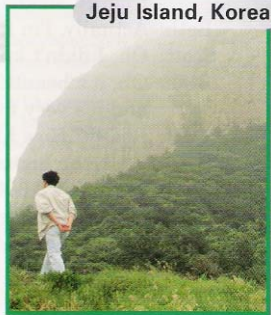
11

WRITING *An article*

A Write an article for a country's Web site. Include general information about the country and recommend the best places to visit.

Korea's Best Kept Secret

Jeju Island, Korea



Korea is one of the most interesting countries in the world. There is a fascinating mix of both ancient and modern in this small northeast Asian country. It's famous for its beautiful landscape, rich culture, and delicious food. One of the most popular places to visit is Jeju Island, located off the southern coast. This unique island is . . .

B Pair work Read your partner's article. Ask questions to get more information. Does the article make you want to visit that country?

16

No exemplo 1, o autor orienta o aluno a escrever uma carta para alguém que vai visitar seu município, cidade ou país, e depois a trocar a carta com um colega e discutir elementos que estão faltando. O objetivo dessa carta é fazer sugestões de passeios turísticos para a pessoa (não especificada) que vem visitar tal lugar. Este é o tipo de proposta cujas orientações para fazê-la estão explicitamente ditas no texto: o aluno vai escrever uma carta (gênero), para alguém (destinatário) para dar sugestões de passeios turísticos (propósito comunicativo). O único critério que o autor não indica, nem mesmo nas orientações do manual do

¹⁶ Produção escrita: Um artigo

A) Escreva um artigo para um Web Site de um país. Inclua informações gerais sobre o país e recomende os melhores lugares para visitar.

O melhor segredo da Coréia

A Coréia é um dos países mais interessantes do mundo. Há uma mistura fascinante entre o antigo e o moderno nesse pequeno país no nordeste da Ásia. Ele é famoso por sua linda paisagem, sua rica cultura e sua comida deliciosa. Um dos lugares mais populares para visitar é a Ilha de Jeju, localizada na costa sul. Essa ilha única é...

B) Trabalho de dupla: Leia o artigo do seu colega. Faça perguntas para obter mais informações. O artigo faz com que você queira visitar o país?

professor, é *como* o aluno vai escrever esta carta. O aluno e o professor têm que se contentar com um simples exemplo de uma carta iniciada.

Já no exemplo 2, o autor pede que o aluno produza um artigo para um *Web Site* de um país. A finalidade desse artigo é divulgar o país, descrevendo-o e recomendando os melhores lugares para visitar. O autor ainda apresenta o início de um artigo que fala sobre a Coreia, para que os alunos o tomem como base para produzir os seus artigos. No quesito B, o autor pede que, em pares, os alunos leiam o artigo do colega e façam perguntas para obter mais informações sobre o país. Essa última tarefa da proposta caracteriza-se como uma atividade oral. Nessa proposta, embora os critérios relacionados aos gêneros textuais não estejam explícitos, podemos pressupor alguns elementos, tais como o destinatário, o propósito do artigo e o suporte em que ele será veiculado. Não é necessário que o autor explicita que o(s) destinatário(s) de um *Web Site* é (são) o(s) próprio(s) leitor(es) desta página na *Internet*. Está pressuposto também a que tipo de destinatário o gênero está designado, pois, se estamos divulgando um país, realçando os melhores lugares para visitar, é porque pressupomos que os seus principais leitores sejam turistas que vão visitar esse país. Outros tipos de leitores também podem se interessar pelo assunto, mas o artigo é, especialmente, destinado a turistas. Fica pressuposto também que o propósito do artigo é a divulgação do país. O autor também não indica, nessa proposta, a forma composicional do artigo.

c) Após a classificação de todas as propostas, no total de 46, dos quatro livros da coleção, fizemos, por amostragem, a análise daquelas consideradas adequadas, parcialmente adequadas e inadequadas, separadamente, por grupos. Denominamos as propostas adequadas como o Grupo 1, as propostas parcialmente adequadas como Grupo 2, e as propostas inadequadas, como Grupo 3. Selecionamos três propostas de cada grupo, escolhidas aleatoriamente, para fazermos uma análise qualitativa em função dos aspectos mais relevantes detectados.

Além dos critérios já citados, eventualmente, fizemos um comentário adicional sobre o suporte dos textos e a comunidade discursiva em que os interlocutores estão inseridos.

Os procedimentos elencados neste capítulo nortearam a realização do nosso estudo. O próximo capítulo trata do levantamento e da classificação das propostas da coleção didática em questão (primeiro e segundo procedimento de análise).

CAPÍTULO III – LEVANTAMENTO E CLASSIFICAÇÃO DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO *INTERCHANGE – THIRD EDITION*

Este capítulo, como já explicitamos, é destinado ao primeiro bloco da análise dos dados e foi dividido em duas partes. Na primeira parte, fizemos o levantamento das propostas nos livros da coleção *Interchange – Third Edition*. Na segunda parte, de acordo com os critérios de análise, fizemos a classificação das propostas em: propostas adequadas, propostas parcialmente adequadas e propostas inadequadas; além disso, tecemos alguns comentários gerais acerca dessa classificação.

3.1. Levantamento das propostas de produção escrita

O levantamento das propostas que segue foi feito em quadros, nos quais estão indicados para cada lição a presença ou a ausência das atividades e as respectivas páginas em que aparecem. Cada quadro corresponde a um livro da coleção, como especificamos nos cabeçalhos.

3.1.1. O *Interchange: Third Edition – Intro* – LI

Como nós nos propomos a analisar, apenas, as propostas que constavam na seção *Writing*, o livro *Intro* não foi analisado, uma vez que, neste livro, essa seção não aparece. As atividades que envolvem a habilidade escrita, quase sempre, são exercícios que envolvem os itens gramaticais ou o estudo de vocabulário.

É pertinente observar que o autor não faz nenhum comentário, na proposta pedagógica do livro *Introdutório*, a respeito da ausência de propostas de produção escrita. Isso nos faz supor que o autor tem a visão da maioria dos professores de língua estrangeira, segundo a qual a escrita não é introduzida nos níveis iniciais, e a gramática continua sendo o foco de todas as atenções.

Mas, qual seria o momento certo da prática da escrita? Será que existe esse momento? Para o autor da coleção em análise, parece que existe esse momento e não é no nível básico do ensino de língua, mas, sim nos níveis mais avançados. A preocupação principal do autor, no nível introdutório, parece ser no ensino do vocabulário e dos itens gramaticais, como se, no processo de aquisição da linguagem fosse preciso primeiro aprender a gramática para só depois poder se comunicar. Para escrever, é preciso, evidentemente, estar alfabetizado, mas as etapas de aprendizagem da escrita também não são feitas de momentos estanques. Excluir dos primeiros passos a iniciação na atividade da escrita revela uma visão distorcida da aquisição da linguagem, da aquisição da escrita, por parte do autor da coleção.

A falta de atividades que visam à interação verbal escrita nos faz supor que, com o uso desse material, os professores continuarão explorando as palavras isoladas, as frases, partes menores que o texto, e, desse modo, desenvolvendo uma prática que foge às atuais teorias acerca dos princípios da textualidade.

3.1.2. O *Interchange: Third Edition* – Livro 1 – L1

O Livro 1 é composto por 16 lições e apresenta 15 propostas de atividades de produção escrita, denominadas *Writing*, uma vez que, na lição 1, o autor não faz nenhuma proposta.

L1 – INTERCHANGE – THIRD EDITION – LIVRO 1		
LIÇÕES	PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA	PÁGINAS
Lição 1	-	-
Lição 2	+	11
Lição 3	+	20
Lição 4	+	26
Lição 5	+	34
Lição 6	+	39
Lição 7	+	48
Lição 8	+	54
Lição 9	+	60
Lição 10	+	68
Lição 11	+	74
Lição 12	+	82

Lição 13	+	90
Lição 14	+	96
Lição 15	+	103
Lição 16	+	110

Quadro nº. 1 – Levantamento das propostas do L1

3.1.3. O *Interchange: Third Edition* – Livro 2 – L2

O L2 também é composto por 16 lições e, apesar de apresentar em todas elas uma seção denominada *Writing*, nem todas as seções *Writing* apresentam, realmente, propostas de produção escrita. Na lição 16, por exemplo, o autor propõe ao aluno ouvir uma mensagem na secretária eletrônica e escrever essa mensagem. Portanto, mesmo sendo esta atividade proposta na seção *Writing*, não a consideramos, na classificação feita, como proposta de atividade de produção escrita, pois, na verdade, o que está implicado em tal proposta é uma transcrição e não uma produção. Assim, no L2, analisamos as propostas das lições de 1 a 15. A atividade da lição 16 pode ser observada nos anexos II.

L2 – INTERCHANGE – THIRD EDITION – LIVRO 2		
LIÇÕES	PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA	PÁGINAS
Lição 1	+	06
Lição 2	+	10
Lição 3	+	18
Lição 4	+	26
Lição 5	+	34
Lição 6	+	40
Lição 7	+	48
Lição 8	+	52
Lição 9	+	60
Lição 10	+	68
Lição 11	+	76
Lição 12	+	80
Lição 13	+	90
Lição 14	+	96
Lição 15	+	104
Lição 16	-	-

Quadro nº. 2 – Levantamento das propostas do L2

3.1.4. O *Interchange: Third Edition* – Livro 3 – L3

O L3, ao contrário dos livros anteriores da coleção, apresenta em todas as suas 16 lições uma proposta de produção escrita na seção *Writing*.

L3 – INTERCHANGE – THIRD EDITION – LIVRO 3		
LIÇÕES	PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA	PÁGINAS
Lição 1	+	04
Lição 2	+	10
Lição 3	+	18
Lição 4	+	24
Lição 5	+	34
Lição 6	+	40
Lição 7	+	48
Lição 8	+	54
Lição 9	+	62
Lição 10	+	66
Lição 11	+	76
Lição 12	+	82
Lição 13	+	90
Lição 14	+	94
Lição 15	+	104
Lição 16	+	110

Quadro nº. 3 – Levantamento das propostas do L3

3.2. Classificação das propostas de produção escrita do L1, do L2 e do L3

As propostas de produção escrita foram analisadas, classificadas e divididas em três grupos distintos. O grupo 01, conforme já apresentamos, é composto pelas propostas que consideramos adequadas ao estudo dos gêneros textuais; o grupo 02 é composto pelas propostas consideradas parcialmente adequadas; e, o grupo 03, é composto pelas propostas que consideramos inadequadas a esses estudos.

A classificação das propostas dos livros didáticos da coleção *Interchange – Third Edition*, como adequadas, parcialmente adequadas e inadequadas, foi feita,

como já explicitamos no capítulo anterior, tomando como base quatro critérios básicos:

- indicação do gênero de texto;
- indicação do destinatário;
- indicação do propósito comunicativo;
- indicação da forma composicional do texto.

Esses critérios foram escolhidos por serem considerados pontos fundamentais numa atividade de interação verbal e, conseqüentemente, constituírem eixos da relevância de qualquer texto. Esses critérios já foram discutidos na fundamentação teórica.

As propostas são consideradas **adequadas**, conforme os princípios da natureza interativa da linguagem, se nelas tiverem sido indicados todos os critérios expostos acima; são **parcialmente adequadas**, aquelas em que tiverem sido indicados apenas dois ou três dos critérios acima; são **inadequadas**, aquelas em que tiver sido indicado apenas um ou aquelas em que nenhum dos critérios tenha sido referido.

Os quadros a seguir dão conta dessa classificação

3.2.1. O Livro 1 – *Interchange* – Third Edition – L1

L1	Indicação do gênero de texto	Indicação do destinatário	Indicação do propósito comunicativo	Indicação da forma composicional do texto	Resultado
Lição 02 (p. 11) ¹⁷	+	-	-	-	IN
Lição 03 (p. 20)	-	-	-	-	IN
Lição 04 (p. 26)	+	+	-	-	PA
Lição 05 (p. 34)	+	+	+	-	PA

¹⁷ Começamos a partir da lição dois, pela ausência da seção *Writing* na lição 1.

Lição 06 (p. 39)	-	-	-	-	IN
Lição 07 (p. 48)	+	+	-	+	PA
Lição 08 (p. 54)	+	+	+	-	PA
Lição 09 (p. 60)	+	+	+	-	PA
Lição 10 (p. 68)	+	+	+	-	PA
Lição 11 (p. 74)	+	+	+	-	PA
Lição 12 (p. 82)	+	+	+	-	PA
Lição 13 (p. 90)	+	+	+	-	PA
Lição 14 (p. 96)	+	+	+	-	PA
Lição 15 (p.103)	+	+	+	-	PA
Lição 16 (p.110)	+	+	+	-	PA

Quadro nº. 4 – Classificação das propostas do L1

Como podemos observar no quadro 4, a maioria das propostas é considerada apenas parcialmente adequada ao estudo dos gêneros textuais. Das quinze propostas, doze foram classificadas como parcialmente adequadas, e três foram consideradas como inadequadas. Nesse livro, não há nenhuma proposta adequada, ou seja, nenhuma das propostas contempla todos os critérios de análise. Vejamos outras observações importantes que caracterizaram o L1.

Quanto à **indicação do gênero de texto**, podemos verificar que apenas duas propostas não indicam o gênero de texto a ser desenvolvido. Nas mesmas duas propostas, nenhum dos outros aspectos é contemplado também. As propostas que não indicam sequer o gênero resumem-se a um comando do tipo: “Escreva sobre ...”. Esse tipo de comando deixa o aluno sem referência para a composição formal de seu texto, embora se possa admitir que, normalmente, na prática escolarizada, esse tipo de comando privilegie a produção de comentários opinativos ou de informações gerais. Mesmo assim, a falta de uma indicação do gênero é perturbadora, pois reduz a possibilidade de adequação do texto a um determinado contexto.

Nas propostas em que apareceu a indicação do gênero, percebemos uma grande variedade de gêneros indicados, tais como: uma biografia, um torpedão, dois e-mails, um cartão postal, um anúncio, duas cartas, uma resenha crítica de restaurante, dois artigos, uma nota/mensagem e uma proposta de festa na sala de aula.

Apesar da variedade mostrada acima, sentimos falta dos gêneros chamados “escolares”, pois, apesar de o papel da escola ser preparar o aluno para atuar fora da escola, explorando gêneros da vida cotidiana das pessoas em geral, como cartas, cartões postais etc., ela não deve esquecer de prepará-lo para sua atuação acadêmica, trabalhando, por exemplo, a síntese de um livro, de um capítulo de um livro etc. No L1, não foi requisitado ao aluno, por exemplo, sequer a produção de um resumo, de um esquema, de resenha de um livro. Isso nos faz suspeitar de que, por esses gêneros não serem sugeridos pelo livro didático, também não são explorados pelos professores. A consequência disso é, a nosso ver, a formação de alunos despreparados para o uso de certos gêneros que são indispensáveis ao exercício de sua vida acadêmica.

Quanto à **indicação do destinatário**, o segundo critério com mais indicações nas propostas, podemos constatar que somente três propostas não indicam para quem o aluno vai escrever.

Entre os destinatários indicados, estão, preferencialmente, os próprios colegas de classe. Ou seja, o livro em questão não privilegia situações de interlocução que acontecem fora da escola. Lembramos que consideramos como destinatário aquele para quem o texto é endereçado. Retomando o que discutimos no referencial teórico, temos dois tipos de destinatários: um real e um fictício. O destinatário real é aquele para quem, de fato, o aluno vai escrever; e o destinatário fictício é aquele que, decorrente de uma situação criada, é apenas projetado ou simulado. Um exemplo de uma proposta cujo destinatário é real é a proposta da lição 16: os alunos devem elaborar o plano de uma festa a ser realizada em sala de aula. Esse plano deve ser apresentado aos colegas de sala. O destinatário, nesse tipo de proposta, é real, pois o texto está destinado aos alunos da própria classe. Um exemplo de um destinatário fictício é o da proposta da lição 11, na qual o autor orienta a produção de um artigo para ser publicado numa revista. A situação criada na proposta projeta uma revista cuja existência é apenas simulada. Os destinatários desse texto são imaginados pela simulação de uma situação.

Quanto à **indicação do propósito comunicativo**, observamos que, das quinze propostas, dez explicitam *para quê* o aluno vai produzir o texto, embora, em

muitas das propostas, esse propósito estivesse apenas presumido nas circunstâncias da situação comunicativa. Por exemplo, quando o autor diz: “Escreva uma proposta para uma festa na sala de aula” (L1, lição 16, p. 110 – Anexo I), a finalidade dessa proposta está pressuposta pelo próprio gênero, pois, quando se pede para fazer a proposta de uma festa, o propósito é, obviamente, fazer um planejamento, uma preparação para a montagem da festa com o fim de a turma se confraternizar ou festejar algo.

Quanto à **indicação da forma composicional do texto**, constatamos que somente em uma proposta o autor orienta *como* o aluno deve compor o seu texto. Ainda assim, essa orientação não é dada textualmente no livro do aluno. O autor especifica a composição do gênero de texto nas orientações do manual do professor, limitando-se a repassar notas sobre a composição do texto apenas para o professor; o que nos preocupa muito. Essa preocupação é decorrente, inicialmente, de dois motivos: 1) o professor pode não ter o manual destinado a ele e; 2) se o professor possuir o manual, pode não explorar as orientações dadas a ele. A sugestão que daríamos nesse caso é que a forma composicional do texto fosse explicitada ao aluno em seu livro, e qualquer outra especificidade, ou cultural ou contextual, já que estamos tratando do ensino de língua estrangeira, fosse detalhada no manual do professor.

3.2.2. O Livro 2 – *Interchange* – Third Edition – L2

L2	Indicação do gênero de texto	Indicação do destinatário	Indicação do propósito comunicativo	Indicação da forma composicional do texto	Resultado
Lição 01 (p. 06)	-	-	-	-	IN
Lição 02 (p. 10)	+	+	+	+	AD
Lição 03 (p. 18)	+	+	+	-	PA
Lição 04 (p. 26)	+	-	-	+	PA
Lição 05 (p. 34)	+	+	+	+	AD
Lição 06 (p. 40)	+	+	+	+	AD
Lição 07 (p. 48)	+	+	+	-	PA
Lição 08 (p. 52)	-	-	-	-	IN
Lição 09 (p. 60)	-	-	-	-	IN
Lição 10 (p. 68)	+	-	+	-	PA
Lição 11 (p. 76)	+	+	+	-	PA

Lição 12 (p. 80)	+	-	-	-	IN
Lição 13 (p. 90)	+	-	+	-	PA
Lição 14 (p. 96)	+	+	+	-	PA
Lição 15 (p.104)	+	+	-	-	PA

Quadro nº. 5 – Classificação das propostas do L2

O L2 é composto por dezesseis seções *Writing*, mas analisamos apenas quinze, uma vez que, na lição dezesseis, como já foi dito, não consta propriamente uma proposta de produção textual. O autor apenas pede que o aluno escute algumas mensagens do áudio CD e as copie em seguida. Na verdade, o autor solicitou uma transcrição das mensagens e não uma produção.

O L2, como podemos observar, é o único que apresenta propostas adequadas. De fato, temos no L2 três propostas que consideramos adequadas, além de oito propostas consideradas parcialmente adequadas e quatro propostas inadequadas ao estudo dos gêneros textuais.

Quanto à **indicação do gênero de texto**, no L2, vimos que, das quinze propostas analisadas, doze indicam o gênero em que o aluno vai escrever seu texto. Nas outras três, as que não indicam, o autor se resume, como já explicitamos no L1, a solicitar a produção de um texto ou até mesmo de um parágrafo sobre algum tema ou assunto, não especificando a que gênero pertence esse texto.

No total, foram indicados no L2 os seguintes gêneros: quatro cartas, um e-mail, uma receita culinária, duas listas de regras e/ou procedimentos, uma mensagem (nota), a introdução de um livro, um conto e uma resenha crítica de um filme. Como dá para notar, o L2 também apresenta uma diversidade de gêneros, mas, mais uma vez, o autor se detém, na maioria das propostas, aos gêneros do cotidiano, deixando de enfatizar alguns gêneros considerados importantes na vida escolar do aluno, tais como: ensaios, resumos, resenhas, fichamentos, como já foi observado no L1.

Quanto à **indicação do destinatário**, somente em oito propostas, o aluno é orientado *para quem* ele vai escrever. Entre elas, apenas uma das propostas prevê um texto direcionado aos alunos da própria escola. As outras sete propostas

prevêem destinatários imaginados em uma situação de simulação, em que o autor cria uma situação para contextualizar sua orientação, e simula alguém para quem o aluno vai escrever, como, por exemplo, um editor ou um colunista de jornal.

Quanto à **indicação do propósito comunicativo**, o terceiro critério analisado, constatamos que, em apenas nove propostas, essa indicação aparece. Nelas, o autor explicita para o aluno o motivo, a finalidade ou o *para quê* ele vai escrever. Esse critério, para muitos autores, é considerado um elemento chave nos estudos acerca dos gêneros textuais, baseando-se no conceito desenvolvido por Swales (1990) e rediscutido por Askehave & Swales (2001), como destacamos na fundamentação teórica. A função de sabermos para quê escrevemos é tão pertinente quanto saber o que ou para quem escrevemos. Isso dá qualidade ao ensino de produção textual e motiva os alunos nas suas práticas escolares. Um aluno sabendo, por exemplo, que vai escrever um e-mail, descrevendo seu novo apartamento para um amigo distante, é diferente de, simplesmente, seguir um comando do tipo “Escreva um parágrafo descrevendo sua casa”.

A **indicação da forma composicional do texto** aparece indicada somente em quatro propostas. Ou seja, apenas nessas poucas oportunidades, o autor dá alguma orientação a respeito da forma como o aluno deve compor seu texto isto é, em quantos blocos e sub-blocos o texto deve organizar-se e em que seqüência tais blocos podem aparecer. Em algumas propostas, o autor apenas mostra como o gênero principia, sem, contudo, dar maiores explicações de como o gênero se desenvolve, de como ele se conclui. O aluno, nesses exemplos mostrados pelo autor, não tem como ter conhecimento de todas as partes que compõem o texto.

Pelo que observamos até este ponto da análise, esse último critério é o menos trabalhado nas orientações dadas pelo autor, tanto no livro do aluno quanto no manual do professor. Será que o autor pressupõe que o professor e o aluno têm conhecimento acerca da composição de cada gênero?

É surpreendente que um critério tão fundamental para a produção de texto, como a forma composicional do texto, seja suposto como sabido pelo aluno.

3.2.3. O Livro 3 – *Interchange* – Third Edition – L3

L3	Indicação do gênero de texto	Indicação do destinatário	Indicação do propósito comunicativo	Indicação da forma composicional do texto	Resultado
Lição 01 (p. 04)	-	-	-	-	IN
Lição 02 (p. 10)	-	-	-	-	IN
Lição 03 (p. 18)	+	+	+	-	PA
Lição 04 (p. 24)	+	+	+	-	PA
Lição 05 (p. 34)	+	+	+	-	PA
Lição 06 (p. 40)	+	+	+	-	PA
Lição 07 (p. 48)	+	+	+	-	PA
Lição 08 (p. 54)	+	-	-	-	IN
Lição 09 (p. 62)	+	+	+	-	PA
Lição 10 (p. 66)	+	-	-	+	PA
Lição 11 (p. 76)	+	-	+	-	PA
Lição 12 (p. 82)	+	+	+	-	PA
Lição 13 (p. 90)	-	-	-	-	IN
Lição 14 (p. 94)	-	-	-	-	IN
Lição 15 (p.104)	+	+	-	+	PA
Lição 16 (p.110)	+	-	+	-	PA

Quadro nº. 6 – Classificação das propostas do L3

O L3 é composto por 16 lições, nas quais 11 propostas são consideradas parcialmente adequadas, e 05 são consideradas inadequadas. Não existem propostas adequadas no L3.

O critério mais contemplado, continua sendo a indicação do gênero textual e o menos contemplado é a indicação da forma composicional do texto (e essa é uma característica recorrente nos L1, L2 e L3).

Entre os gêneros que foram indicados no L3, contamos: um e-mail, um artigo, um panfleto, cinco cartas (de tipos variados), um discurso (*speech*), uma biografia, um comercial de TV e um memorial.

Em quatro dessas propostas, o autor não indica o gênero do texto a ser escrito pelo aluno. Na maioria dessas propostas inadequadas, percebemos uma confusão entre gênero e tipo de texto, uma vez que, ao invés de o autor indicar esse

ou aquele gênero, por exemplo, uma carta, um artigo, ele, apenas, solicita a produção de um tipo de texto. A predominância nessas propostas recai sobre a produção de um texto do tipo descritivo. Por exemplo, o autor pede que o aluno faça na lição 1 uma descrição do melhor amigo; na lição 2, o autor requisita que ele descreva os prós e os contras de um certo tipo de emprego; na lição 13, que ele descreva uma situação desagradável, usando sua própria experiência; e, na lição 14, o autor orienta o aluno a descrever um processo de um dos tópicos do exercício anterior: (a) como se faz um jornal – a pesquisa, a entrevista, a distribuição desse; (b) como se faz um espetáculo teatral – os ensaios, o cenário, a apresentação do espetáculo em si; ou como se faz algo da escolha do próprio aluno. Dessas quatro propostas, em três, o aluno é formalmente direcionado a produzir um parágrafo e, em uma apenas, a descrever um processo (lição 14) (ver anexo III).

Na **indicação do destinatário**, em 8 das 16 propostas, o autor é explícito e indica *para quem* o aluno vai escrever seu texto. Os destinatários aos quais o autor remete textualmente o aluno são: os colegas de classe, o gerente de uma loja, o editor de um jornal, os leitores de uma revista, o líder da comunidade. Em algumas propostas, o destinatário está pressuposto, pela situação ou pelo próprio gênero. São eles: os leitores de um jornal, os leitores de um panfleto, os telespectadores de um comercial.

Algumas vezes o autor propõe, na continuidade da orientação da proposta, que os alunos troquem suas produções entre si e dêem sugestões uns aos outros de como melhorar seus textos. Nesse caso, o aluno assume o papel de um leitor e revisor do texto do colega, como é o caso da proposta da lição 15 (ver anexo III), na qual o autor pede que o aluno escreva uma carta para um líder da comunidade sobre alguns problemas sociais tratados no decorrer da lição e depois sugere que os alunos troquem as cartas e dêem sugestões uns aos outros. Além disso, seria também muito interessante que os professores promovessem situações em que os alunos interagissem fora da escola. Na proposta acima, por exemplo, os alunos poderiam enviar realmente a carta a um líder da comunidade ou expô-la no mural da escola/instituição etc. Seria uma proposta para a qual os alunos se sentiriam motivados pelo fato de se tratar de problemas que os rodeiam.

O terceiro critério, **a indicação do propósito comunicativo**, foi apontado em nove propostas, sendo que, em quatro delas, a orientação vem explicitamente na proposta e, em cinco, aparece apenas pressuposta pela situação de comunicação.

Por último, no quarto critério, **a indicação da forma composicional do texto**, constatamos que houve indicação apenas em duas propostas, ainda assim as orientações foram dadas somente no manual do professor. No livro do aluno, foi omitida toda e qualquer orientação de como ele deve produzir seu texto. Esse critério foi o menos explorado em toda a coleção. Este resultado é preocupante, visto que, saber como um texto é composto, é um elemento primordial na produção de todo e qualquer texto. Como um aluno pode produzir um texto, conforme as características típicas desse texto, se não é mostrado a ele como compô-lo?

3.3. Síntese geral do resultado da análise das propostas

	Propostas adequadas – AD	Propostas parcialmente adequadas – PA	Propostas inadequadas – IN
Livro 1	-	12	03
Livro 2	03	08	04
Livro 3	-	11	05
TOTAL	03	31	12

Quadro nº. 7 – Resultado geral da classificação das propostas de produção escrita do L1, do L2 e do L3

Como podemos observar no quadro acima, temos 46 propostas analisadas. A maioria das propostas é considerada apenas parcialmente adequada, ou seja, em 31 propostas faltaram um ou dois critérios de análise deixaram de ser contemplados. O critério de que mais sentimos falta, nessas propostas, foi a indicação da forma composicional do texto. Em muitas delas, o gênero é indicado, mas alguns dos seus elementos constitutivos não são levados em conta.

Em segundo lugar, vêm as propostas consideradas inadequadas. No total de 12 propostas, só foi indicado um ou não foi indicado nenhum dos critérios de análise. É importante observar que o número maior de propostas inadequadas

consta no livro 3, um livro de nível avançado, no qual os alunos já poderiam ter contato com textos mais complexos. Somente 3 propostas contemplaram todos os critérios, e essas mesmas se encontram no livro 2. No livro 1 e no livro 3, não foram detectadas propostas adequadas.

No próximo capítulo, fazemos a análise das propostas por grupos: Grupo 1: propostas adequadas; Grupo 2: propostas parcialmente adequadas e; Grupo 3: propostas inadequadas, conforme a classificação feita neste capítulo. A análise foi feita por amostragem. Assim, analisamos três propostas de cada grupo. Depois disso, tecemos alguns comentários gerais acerca dos grupos e das propostas.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA NA COLEÇÃO *INTERCHANGE* – *THIRD EDITION*

Neste capítulo, fizemos, por grupos, uma análise descritiva e interpretativa de três propostas de cada categoria, conforme a classificação que foi dada pelos critérios adotados. O grupo 1 é formado pelas propostas consideradas adequadas, o grupo 2 é formado pelas propostas consideradas parcialmente adequadas, e o grupo 3, pelas propostas consideradas inadequadas, o que possibilita, assim, um agrupamento qualitativo das propostas analisadas. Depois disso, no último tópico do capítulo, tratamos de alguns comentários gerais acerca da natureza qualitativa das propostas.

4.1. Grupo 1 – Propostas adequadas

O grupo das propostas de atividades de produção escrita adequadas ao estudo dos gêneros textuais (GRUPO 1) é composto pelas únicas três propostas adequadas dos livros da coleção. Essas propostas se encontram, apenas, no L2. Consideramos essas propostas adequadas pelo fato de elas contemplarem todos os critérios de análise. Passamos agora aos comentários de cada uma delas.

4.1.1. Primeira proposta: L2 – LIÇÃO 2 – p. 10

6

WRITING A letter to the editor

A Read this letter to a newspaper editor about traffic problems in the city.

B Use your statements from Exercise 3 and any new ideas to write a letter to your local newspaper.

C Pair work Take turns reading your letters. Give your partner suggestions for revision.

To whom it may concern:

There's too much traffic in this city, and it's getting worse! A few years ago, it took me ten minutes to get downtown. Now it takes more than *thirty* minutes during the rush hour! Here are my suggestions to solve some of our traffic problems. First of all, there should be more subway lines. I think people want to use public transportation, but we need more . . .

18

A primeira proposta do grupo 1 (L2, lição 2, p. 10) contempla todos os aspectos de análise. O gênero é indicado: o aluno vai escrever uma carta, o destinatário da carta é o editor de um jornal, o propósito comunicativo é a exposição de alguns dos problemas enfrentados na cidade e, no manual do professor, o autor mostra como o aluno deve compor seu texto.

Nesta proposta, o aluno é orientado primeiro a ler um modelo de carta oferecido pelo autor sobre os problemas de trânsito na cidade. Em um segundo passo, o autor orienta que o aluno deve escolher um dos tópicos do exercício

¹⁸ Produção escrita: Uma carta ao editor

C) Leia esta carta para um editor de um jornal sobre os problemas de trânsito na cidade.

Ao editor
Há muito trânsito em minha cidade e está ficando cada vez pior! Há poucos anos, eu gastava dez minutos para chegar ao centro da cidade. Agora gasto mais de <i>trinta</i> minutos durante a hora do <i>rush</i>! Aqui estão as minhas sugestões para resolver alguns dos nossos problemas de trânsito. Primeiramente, deveria ter mais linhas de metrô. Acho que as pessoas querem usar transportes públicos, mas precisamos de mais...

D) Use suas frases do exercício três e algumas idéias novas para escrever uma carta para o jornal local.

E) Trabalho de dupla: Troquem suas cartas. Dê sugestões de revisão para seu colega.

anterior (serviço de táxi, sistema de ônibus, trem ou metrô etc) ou usar suas próprias idéias para escrever uma carta para um jornal local. Depois disso, o autor sugere, em uma atividade de pares, que o aluno leia sua carta, e que seu colega dê sugestões de revisão. No manual do professor, o autor recomenda que o aluno deve realmente enviá-la a um editor de jornal, caso haja algum, em língua inglesa, disponível. Se não, o autor pede que os alunos façam uma exposição de suas produções no mural ou no quadro de avisos da instituição para que os outros alunos possam ler seus textos. Ainda no manual do professor, o autor expõe as características do gênero carta ao editor, tais como a forma de iniciar, a forma de desenvolver o texto, ou seja, o escritor deve começar com uma história, a qual contém um problema, e depois dar sugestões para o problema mencionado. O autor indica, também, as expressões que são geralmente utilizadas nesse gênero, explicitando, aspectos lexicais do texto.

A preocupação do autor do livro em prever para os textos dos alunos outros leitores, além daqueles da sala de aula, constitui um dos pontos positivos dessa proposta, pois reforça a idéia de que a escola não deve se fechar em si mesma, favorecendo, assim, a experiência de uma interação mais ampla e diversificada.

Apesar de todos os critérios serem contemplados, teria sido mais interessante que todas as informações fossem explicitadas nas propostas do livro do aluno e não apenas no manual do professor, pois não podemos garantir que todo professor recorra habitualmente ao manual a ele destinado. Como sabemos, nem todos os professores dispõem desse tipo de manual. No caso da coleção analisada, ainda há a *desvantagem* de ela ser importada e, conseqüentemente, ser mais onerosa e menos acessível.

4.1.2. Segunda proposta: L2 – LIÇÃO 5 – p. 34

10

WRITING *Travel suggestions*

A Imagine someone is going to visit your town, city, or country. Write a letter giving some suggestions for sightseeing activities.

Dear Rosa,

I'm so glad you're going to visit Prague! As you know, Prague is the capital of the Czech Republic. It's a very beautiful city, so you should bring your camera. Also, you ought to bring some good shoes, because we're going to walk a lot. It will be warm, so you don't have to pack . . .



B Pair work Exchange letters. Is there anything else the visitor needs to know about (food, money, business hours, etc.)?

19

Na segunda proposta deste grupo, temos outra solicitação da produção do gênero carta. Notamos, nas propostas em geral, que a carta, nos seus mais variados modelos, foi o gênero mais solicitado na coleção.

Nesta proposta, é criada a seguinte situação: alguém vem visitar o país ou a cidade do aluno e ele precisa orientar essa pessoa sobre as características do lugar. O autor, então, requisita que o aluno escreva uma carta orientando o visitante sobre possíveis opções de passeios turísticos. Na segunda parte da proposta, o autor sugere que, em dupla, os alunos troquem suas produções e observem se falta

¹⁹ Produção Escrita: Sugestões de Viagem

- A) Imagine que alguém vai visitar seu município, cidade ou país. Escreva uma carta dando algumas sugestões de passeios turísticos.

Querida Rosa

Estou muito feliz por você visitar Praga! Como você sabe, Praga é a capital da República Tcheca. É uma cidade muito bonita, então você deveria trazer sua câmera. Você deveria trazer também bons sapatos, porque vamos andar muito. O clima estará agradável, então você não tem que ...

- B) Trabalho de dupla: Troquem as cartas. Há algo mais que o visitante precisa saber sobre comida, dinheiro, horário comercial etc.?

alguma informação relevante, tal como aquelas relacionadas a: refeições, dinheiro, horários comerciais etc. Essa última tarefa é, apenas, um trabalho de revisão do texto de cada um.

Como a situação de interação foi criada, e, conseqüentemente, foram, também, criados os seus participantes, ou seja, o aluno vai escrever para um alguém que está vindo visitar o país ou a cidade, é possível identificar um destinatário fictício, pois a carta, nos termos desta proposta, não chegará a esse alguém; porém ele existe na simulação da situação estabelecida.

Mesmo na presença de destinatários fictícios, prevalece a orientação de que as atividades escolarizadas devem se apoiar nas práticas sociais da vida cotidiana do aluno. Uma situação, mesmo que simulada, ajuda o aluno a atuar significativamente quando lhe for requisitado numa situação autêntica de interação verbal.

O terceiro critério analisado na proposta, o propósito comunicativo, foi apresentado de forma muito clara nas sugestões do autor: o aluno escreverá uma carta para informar o visitante sobre as especificidades do país ou da cidade que ele vem visitar.

Em relação ao propósito comunicativo de atividades escolares, vale a pena lembrar o que Marcuschi (2003) define como uma macrofunção didática, pois, para ele, no ambiente da sala de aula, toda atividade tem a finalidade de favorecer, de algum modo, a aprendizagem de um ponto. Essa macrofunção transcende todas as outras, mais particulares ou eventuais. No caso em análise, o propósito que nos interessa corresponde ao *para quê* da produção do texto, ou seja, a sua finalidade.

Na proposta em questão, a forma composicional do texto, no livro do aluno, não é indicada satisfatoriamente, pois apenas é mostrado um modelo de início de uma carta. Apenas, no manual do professor, é indicado como se compõe o

gênero carta, quais os blocos e sub-blocos que o constituem. Como já mencionamos anteriormente, seria bem melhor que as informações acerca do gênero, acerca da sua composição, estivessem disponíveis, também para o aluno, em seu livro.

4.1.3. Terceira proposta: L2 – LIÇÃO 6 – p. 40

11

WRITING *A set of guidelines*

A Pair work Imagine that you live in a large apartment building. Use complaints from Exercise 9 and your own ideas to write a set of eight guidelines.

The Riverview Apartments

Please read the following tenant association guidelines. Feel free to contact Joseph (#205) or Tina (#634) if you have any questions.

1. *The pool summer hours are 8 A.M. to 9 P.M. Please clear the area by 9 P.M.*
2. *Can everyone make an effort to keep the laundry room clean? Please pick up after yourself!*
3. *Would you mind not picking the flowers in the garden? They're for everyone's enjoyment.*

B Group work Take turns reading your guidelines aloud. What is the best new guideline? the worst one?

20

A última proposta do grupo 1, também retirada do L2, é a proposta de produção de uma lista de regras. Como na amostra anterior, o autor inicia pedindo que os alunos imaginem uma situação de interação. O autor sugere que os alunos se prefigurem como moradores de um grande condomínio de apartamentos. Depois,

²⁰ Produção escrita: Uma lista de regras

- A) Imagine que você mora em um grande condomínio de apartamentos. Use as reclamações do exercício 9 e suas próprias idéias e escreva uma lista com oito regras.

Apartamentos Riverview

Por favor, leiam as seguintes regras da associação de moradores. Sintam-se a vontade para entrar em contato com Joseph (#205) ou Tina (#634) se tiverem alguma dúvida.

1. A hora da piscina é das 8 da manhã às 9 da noite. Por favor, libere a área até às 9 da noite.
2. Todos poderiam fazer o esforço de manter a lavanderia limpa? Por favor, não deixe nada depois do uso.
3. Você se importaria de não pegar as flores do jardim? Elas são para o prazer de todos.

- B) Trabalho em grupo: Leiam atentamente suas regras em voz alta. Qual é a melhor regra? Qual é a pior?

pede que eles recorram a uma lista de reclamações, por eles apresentadas no tópico anterior da mesma lição e a outras imaginadas, para escreverem um conjunto de oito regras. Num segundo momento, propõe um trabalho em grupo, no qual os alunos leiam suas regras em voz alta e decidam sobre o grau de funcionalidade dessas regras.

Em síntese, nessa situação criada pelo autor, todos os critérios de análise são respeitados: o aluno vai produzir uma lista de regras de um condomínio (gênero); os destinatários, conseqüentemente, serão os moradores desse suposto condomínio (está pressuposto pela situação); o propósito comunicativo é informar a esses moradores as regras que devem ser seguidas no prédio (está pressuposto também); e, no manual do professor, o autor faz o detalhamento de como uma lista de regras desse tipo deve ser produzida. Nesse caso particular, o autor apresentou um exemplo completo do gênero que poderá servir de modelo para a produção do aluno, pois apresenta todos os blocos de uma lista de regras usada em murais de condomínios.

Outro fator importante que também subsidiou esse propósito concerne à forma como o gênero será divulgado, ou seja, qual será o seu suporte. Por ser algo que deve estar exposto para todos lerem, é primordial que a lista de regras esteja em um mural ao qual todos tenham acesso. Por isso, esse tipo de gênero tem a finalidade maior de informar as decisões que foram tomadas, as regras que foram elaboradas.

Ao adotar situações simuladas para as propostas, o autor busca promover uma prática em que os alunos produzam textos contextualizados, que façam parte do seu cotidiano. Mesmo que alguns não morem, por exemplo, em condomínios, eles sabem (ou precisam saber) que, em qualquer comunidade, as pessoas, para conviverem bem, precisam chegar a um consenso sobre que regras gerais precisam adotar.

4.2. Grupo 2 – Propostas parcialmente adequadas

O grupo 2 é composto por três propostas consideradas parcialmente adequadas aos estudos dos gêneros textuais. Essas propostas são assim denominadas por contemplarem, apenas, dois ou três dos critérios de análise.

4.2.1. Primeira proposta: L1 – LIÇÃO 9 – p. 60

6

WRITING *An e-mail describing people*

A Imagine your e-pal is coming to visit you for the first time. You and a classmate are meeting him or her at the airport. Write an e-mail describing yourself and your classmate. (Don't give the classmate's name.)

Your visit

Dear Ahmed,

I'm meeting you at the airport at noon on Sunday. My friend is coming with me. Attached is a photo of both of us. As you can see, we're both in our late teens. My friend is fairly tall and very pretty. She has . . .



B Group work Read your e-mail to the group. Can they guess the classmate you are describing?

21

Na primeira proposta do grupo 2 (L1, lição 9, p. 60), o autor orienta o aluno a produzir um e-mail. Este gênero digital é comumente usado nos dias de hoje como forma rápida de comunicação. Em alguns aspectos, lembra uma carta, mas, em geral, aparece com traços informais radicados na linguagem informal ou até mesmo coloquial (CRUZ, 2005).

²¹ Produção escrita: Um e-mail descrevendo pessoas

- C) Imagine que seu amigo virtual está vindo visitar você pela primeira vez. Você e um(a) colega de classe vão encontrá-lo(a) no aeroporto. Escreva um e-mail se descrevendo e descrevendo seu (sua) colega. (Não dê o nome do colega)

Sua visita
Querido Asmed, Encontro você no aeroporto meia-noite do domingo. Minha amiga está indo comigo. Aqui ao lado tem uma foto nossa. Como você pode ver, ambas estamos no final da adolescência. Minha amiga é um pouco alta e muito bonita. Ela tem ...

- D) Trabalho em grupo – Leia seu e-mail para o grupo. Eles podem adivinhar o colega de classe que você está descrevendo?

Vejamos, agora, algumas observações sobre os critérios analisados nessa proposta. O autor pede, na proposta de produção escrita, que o aluno imagine ter um amigo virtual²². Esse amigo vem visitá-lo pela primeira vez. O aluno e um colega de classe vão encontrá-lo no aeroporto e, para facilitar o encontro, o aluno deve fazer uma descrição de si mesmo e do seu colega por e-mail, mas não deve dizer o nome desse colega. Depois disso, na segunda parte da proposta, o autor orienta o aluno a formar grupos para ler o e-mail. Os componentes do grupo deverão adivinhar que aluno foi descrito.

Ainda nas orientações dadas na proposta, o autor mostra como modelo um exemplo de um e-mail com a descrição de alguém, e o aluno poderá tomar como base esse modelo para produzir seu texto. Isso não significa, porém, que, somente por meio desse modelo, o aluno seja capaz de escrever sem dificuldades seu texto. É bom lembrar que algumas pessoas ainda não são familiarizadas com certos gêneros, como já explicitamos mais acima. Pessoas que não fazem parte de uma certa comunidade discursiva, conseqüentemente não fazem uso de certos gêneros e podem até mesmo desconhecê-los (SWALES, 1990). Nesse caso, seria preciso que o autor detalhasse os elementos de composição do gênero, ou seja, que elementos caracterizam um e-mail.

Como vimos no grupo 1, em todas as propostas, o autor só disponibiliza as informações acerca da forma composicional do texto no manual do professor. No livro do aluno, o autor se limita a mostrar a estrutura do gênero solicitado por meio de um modelo. No grupo 2, especificamente nessa proposta, nem mesmo essas orientações são expostas no manual do professor, nem muito menos no livro do aluno. Por esse motivo, por não contemplar esse critério, ou seja, por não indicar a forma composicional do gênero solicitado, a proposta em questão foi considerada parcialmente adequada. A seguir apontaremos e discutiremos os critérios contemplados na proposta.

²² Entende-se por amigo virtual aquela pessoa que não conhecemos pessoalmente, mas com quem conversamos habitualmente por meio eletrônico.

A indicação do gênero textual já foi exposta no início deste tópico: o aluno vai produzir um e-mail. Desse modo, os critérios que discutiremos a seguir serão: a indicação do destinatário e a indicação do propósito comunicativo.

Quanto à indicação do destinatário, partindo da concepção de que destinatário é aquele a quem o texto é endereçado, temos, nessa proposta, um suposto amigo virtual (*e-pal*) do aluno, criado pelo autor na simulação de uma situação que já descrevemos anteriormente. Trata-se, portanto, de um destinatário fictício, embora contextualmente explícito.

Quanto ao propósito comunicativo, o aluno tem como objetivo, no contexto criado pelo autor, elaborar um e-mail descrevendo a si mesmo e a um colega, que deve ser reconhecido pelo amigo virtual no aeroporto.

Apesar de a proposta ser uma situação de comunicação criada pelo autor, pareceria mais significativo que o autor sugerisse o envio, de fato, do e-mail. O fato de não ter que enviar o e-mail pode acarretar a omissão de algumas particularidades do gênero, como aquelas derivadas da natureza do suporte, no caso a “*página da Internet*”. Ou seja, a vantagem de sugerir o envio do e-mail é possibilitar que a produção de texto na escola tenha um caráter mais autêntico, mais real, conforme os usos comuns da linguagem. A idéia de aproximar as atividades escolares da realidade ou das necessidades comunicativas dos alunos é bem pedagogicamente mais produtiva e relevante.

É importante ressaltar que, dependendo da região e/ou cidade, o aluno pode, ainda, não ter acesso aos gêneros informatizados desvinculando, assim, o ensino e a aprendizagem das práticas sociais da vida cotidiana do aluno. Entretanto, a escola não pode ficar presa, totalmente, às circunstâncias momentâneas da vida do aluno, pois os gêneros digitais estão, a cada dia, fazendo parte da vida diária das pessoas e isso contempla todos os níveis sociais, principalmente os escolarizados. Assim, é pertinente que o aluno tenha esse domínio para poder usufruir certas vantagens que o mundo digital oferece, tais como: agilidade, oportunidades de emprego etc.

4.2.2. Segunda proposta: L3 – LIÇÃO 4 – p. 24

7

WRITING *A newspaper article*

A Write a news story for one of the headlines in Exercise 6, or use your own idea. First, answer these questions. Then write your article.

Who was involved?	Where did it happen?	Why did it happen?
When did it happen?	How did it happen?	What was the outcome?

B Pair work Read your partner's story and ask questions to get more information. Then revise your article.

23

A segunda proposta do grupo 2 é a proposta do L3 (lição 4 – p. 24). O autor solicita a elaboração de uma notícia para uma das seguintes manchetes apresentadas em um exercício anterior: Ilusão ou alienígenas?; Gêmeos idênticos se encontram depois de 45 anos; Homem recebe carta postada há 50 anos atrás; Vida de candidato salva por atraso de 5 minutos. O aluno tem, também, a opção de elaborar sua própria manchete para a produção da notícia. Depois disso, o aluno deverá escrever um artigo para a publicação em um jornal. Nesse caso, temos uma única proposta com a solicitação de dois gêneros.

Na segunda parte da proposta, o autor pede que, em pares, os alunos leiam as histórias do colega e façam perguntas para obter mais informações e, assim, revisarem seus artigos.

²³ Produção escrita: Um artigo de jornal

- A) Escreva uma notícia para uma das manchetes do exercício 6 ou use sua própria idéia. Primeiro responda estas questões. Depois escreva seu artigo.

Quem estava envolvido?	Onde aconteceu?	Por que aconteceu?
Quando aconteceu?	Como aconteceu?	Qual foi a consequência?

- B) Trabalho de dupla: leia a história do seu colega e faça perguntas para obter mais informações. Depois revise seu artigo.

A indicação do gênero da proposta do L2 está clara: o aluno vai produzir uma notícia e um artigo de jornal. Os aspectos – destinatário e propósito comunicativo – são pressupostos pelos próprios gêneros. Podemos dizer que os destinatários são os possíveis leitores do jornal, e o propósito comunicativo da notícia é informar seu público dos últimos acontecimentos ou, no caso do artigo, comentar ou opinar sobre fatos ou idéias particulares ou gerais.

Ao observar as orientações dadas, está claro que o autor, quanto às indicações da forma composicional dos dois gêneros, se omite totalmente em relação ao artigo e, em relação à notícia, apenas apresenta uma série de perguntas que devem ser respondidas, sem que, antes, tenha advertido os alunos para a função dessas perguntas na composição da notícia. Nem mesmo as informações contidas no manual do professor são suficientes para suprir este aspecto. Nelas, o autor sugere que o professor esclareça a tarefa, leia as perguntas e guie o aluno na sua produção. Depois, os alunos deverão trabalhar individualmente na escolha da manchete e na produção do artigo por até dez minutos. O autor também pede que o professor recomende aos alunos que eles escrevam três a cinco parágrafos e terminem o artigo com um final interessante. Por essa razão, consideramos a proposta apenas parcialmente adequada.

4.2.3. Terceira proposta: L3 – LIÇÃO 11 – p. 76

12

WRITING A letter of apology

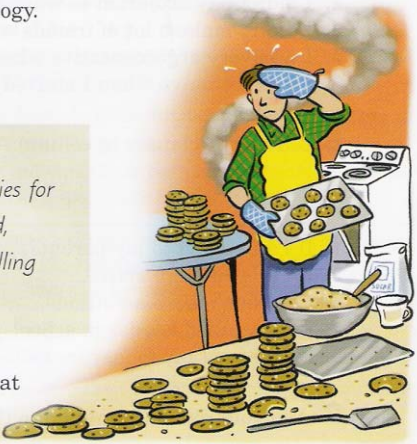
A Think about something you regret doing that you want to apologize for. Consider the questions below. Then write a letter of apology.

What did you do? What were the consequences?
Is there any way you can undo those consequences?

Dear Jonathan,

I'm so sorry you worked so hard making all those cookies for my party! I should've told you that the party was canceled, but I got really busy at work and didn't get around to calling everybody. If I'd been more conscientious . . .

B Pair work Read your partner's letter. Talk about what you would have done if you'd had a similar regret.



24

Temos como última proposta do grupo 2 a proposta do L3, lição 11, p. 76. Nela, o autor solicita a produção de uma carta de pedido de desculpas. Como na maioria das propostas analisadas, o autor criou uma situação como forma de contextualizar sua proposta. Ele pede que o aluno pense em alguma coisa da qual se arrependeu e pela qual deseja pedir desculpas. O autor ainda pede que o aluno siga respondendo algumas questões que servirão de tópicos para a produção do seu texto e, só depois, sugere que os alunos escrevam suas cartas. Um modelo de um início de uma carta é dado para servir como exemplo. Em uma segunda parte da proposta, o autor recomenda que, em pares, um leia a carta do outro e discutam sobre o que cada um teria feito se tivesse ocorrido uma situação similar à do colega.

²⁴ Produção escrita: Uma carta de desculpa

- A) Pense em alguma coisa que você se arrependeu de ter feito e que você quer se desculpar. Considere as questões abaixo. Depois escreva uma carta de desculpas.

O que você fez?

Quais foram as consequências?

Há alguma coisa que você possa fazer para desfazer essas consequências?

Querido Jonathan,

Sinto muito por você ter trabalhado tanto fazendo todos esses salgados para a minha festa. Deveria ter dito a você que a festa tinha sido cancelada, mas eu estava tão atarefado no trabalho que eu não tive como ligar para todo mundo. Se eu tivesse sido mais consciente...

- B) Trabalho em dupla: Leia a carta do seu colega. Converse sobre o que você teria feito se você tivesse tido um arrependimento similar.

Como já mencionamos, o gênero carta foi o gênero mais solicitado pelo autor. Apesar de se tratar de um pedido de desculpas, o que implica, naturalmente, um destinatário, o autor não dá uma orientação precisa do endereçamento da carta: um amigo, um colega de classe, um aluno da escola etc. Por esse motivo, consideramos a indicação desse critério como não tendo acontecido.

Quanto à indicação do propósito comunicativo, o autor deixa bem claro *para quem* o aluno produzirá a carta. O objetivo da produção é um pedido de desculpas. Essa finalidade está implicada pela simulação da situação criada pelo autor.

Quanto à indicação da forma composicional do texto, o autor não explicita como é organizado o gênero; resume-se, como já foi observado, em algumas propostas, a um modelo de início de uma carta. Nem no manual do professor, o autor dá as orientações necessárias para a produção desse gênero. As informações aí contidas são de ordem pedagógica, ou seja, são sugestões didáticas para a execução da atividade.

4.3. Grupo três – Propostas inadequadas

As propostas escolhidas para compor o grupo 3 são aquelas que consideramos inadequadas: aquelas que contemplam apenas um ou que não contemplam nenhum dos critérios de análise.

4.3.1. Primeira proposta: L1 – LIÇÃO 2 – p. 11

6 WRITING A biography

A Use your notes from Exercise 5 to write a biography of your partner. Don't use your partner's name on the paper; use *he* or *she* instead.

My classmate is a student. She lives near the university.

She studies fashion design. She has a part-time job in a ...

B Class activity Pass your biographies around the class. Can you guess who each biography is about?



25

Na proposta acima, primeira proposta escolhida do grupo 3, retirada do livro 1 da coleção (lição 2, p. 11), o autor pede que o aluno faça uma biografia de um dos colegas da sala, sem revelar, no entanto, de quem se trata. Observamos, nessa proposta de produção escrita, que o gênero é indicado – o aluno produzirá uma biografia. Apesar dessa indicação, algumas particularidades do gênero foram comprometidas pelo teor da proposta. Nela, o autor não explicita para quem o aluno vai escrever ou em que contexto o texto vai circular, assim como não permite ao aluno especificar sobre quem ele vai escrever. Nesse caso, a finalidade do texto e a sua composição ficam comprometidas, pois não se escreve uma biografia sem se apresentar, primeiramente, o nome da pessoa em questão. Saber sobre quem se vai escrever na biografia é um componente que não pode ser esquecido na produção desse gênero.

Quanto à forma composicional do texto, observamos que o autor não aponta como se compõe uma biografia, ou seja, não são dadas ao aluno as

²⁵ Produção escrita: Uma Biografia

- A) Use suas anotações do exercício 5 para escrever uma biografia do seu colega. Não escreva o nome do seu colega no papel; ao invés disso, use ele ou ela.

Minha colega é uma estudante. Ela mora perto da universidade. Ela estuda estilismo e moda. Ela trabalha um expediente em uma ...

- B) Atividade de classe: Passe suas biografias pela classe. Você pode adivinhar sobre quem é cada biografia?

informações básicas para a produção desse gênero. O que ele apresenta na proposta é um exemplo de início de uma biografia, para que, com base nele, os alunos produzam seus textos. A nosso ver, algumas peculiaridades do gênero não podem ser mostradas simplesmente em um modelo, principalmente, se, nesse modelo, o texto aparece incompleto.

Depois de analisar a proposta, procuramos examinar o manual do professor a fim de verificar se as informações dadas poderiam, pelo menos, suprir a ausência de informações no livro do aluno. Ao analisar tal manual, detectamos apenas que ele apresenta sugestões metodológicas do tipo: “leia o modelo da biografia silenciosamente”; “explique algum vocabulário novo”; “lembre que a biografia não pode ter o nome do aluno”; “peça aos alunos para escrever suas biografias e ajude-os no que for preciso” etc. Nenhuma indicação de como se escreve uma biografia foi mostrada. Como decorrência da falta dessas peculiaridades do gênero, a proposta foi classificada como inadequada.

4.3.2. Segunda proposta: L1 – LIÇÃO 6 – p. 39

9

WRITING About favorite activities

A Write about your favorite activities. Include one activity that is false.

I love to exercise! I usually work out every day. I get up early in the morning and go running for about an hour. Then I often go to the gym and do aerobics with some friends. Sometimes I play tennis in the afternoon. I play ...

B Group work Take turns reading your descriptions. Can you guess which information is false?

“You don’t play tennis in the afternoon. Right?”



26

Na segunda proposta do grupo 3, o autor sugere a produção de um texto sobre as atividades favoritas dos alunos, incluindo, entre elas, uma atividade que não preenchesse essa condição, ou seja, o autor pede que, entre as atividades favoritas, o aluno inclua uma informação falsa. Depois de escritos os textos, o autor solicita que, em grupos, os alunos leiam suas descrições para que os outros membros do grupo adivinhem qual seria essa informação.

O que se atesta nessa proposta é que nem o gênero de texto foi indicado, pois o autor se limita ao comando: “Escreva sobre ...”. Tampouco é indicada alguma de suas especificidades. A proposta é, aqui, considerada inadequada por não contemplar nenhum dos critérios de análise.

²⁶ Produção escrita: Atividades favoritas

C) Escreva sobre suas atividades favoritas. Inclua uma atividade que seja falsa.

Eu adoro me exercitar! Geralmente, faço ginástica todos os dias. Eu levanto cedo pela manhã e corro por aproximadamente uma hora. Depois, frequentemente eu vou para a academia e faço aeróbica com algumas amigas. Algumas vezes, jogo tênis à tarde. Eu jogo...

D) Trabalho em grupo: Leia suas descrições uns para os outros. Você pode adivinhar qual informação é falsa?

Como o próprio autor explicita no manual do professor, a finalidade dessa proposta é escrever sobre atividades favoritas usando o *simple present* e os advérbios de frequência. O que está em jogo, então, não é a interação verbal, com propósitos comunicativos definidos, mas o trabalho com as unidades linguísticas vistas durante a lição.

Também não detectamos na proposta quem será o destinatário dessa produção. Pelo que notamos, o trabalho se resume a uma produção escrita unilateral, ou seja, sem interação com um outro, seguido da leitura do texto para um grupo de alunos que reconhecerão, entre outras, uma informação falsa.

A proposta também não contempla a indicação da forma composicional do texto. Apenas faz a indicação da natureza tipológica do texto (a descrição).

4.3.3. Terceira proposta: L2 – LIÇÃO 9 – p. 60

7

WRITING

A description of a person



A Pair work Interview your partner about his or her past, present, and hopes for the future.

B Write a paragraph describing how your partner has changed. Make some predictions about the future. Don't write your partner's name.

She used to be the quietest girl in the class. Now, she's in the drama club and loves to watch soap operas. One day, she'll be a successful actress. She'll be famous, and will star in movies and on TV. I think she'll ...

C Class activity Read your paragraph to the class. Can they guess who it is about?

27

Na terceira proposta do grupo 3, temos mais uma vez a solicitação de uma descrição, sem especificação do gênero em que essa descrição se enquadra. Primeiro, o autor pede que o aluno trabalhe em dupla e entreviste um colega usando indagações referentes a seu passado, a seu presente e a seu futuro. Depois da entrevista, num segundo momento, o autor propõe a produção de um parágrafo no qual devem constar as informações a respeito de como seu colega mudou no decorrer do tempo. O aluno escritor também pode fazer predições a respeito do futuro do colega, mas não pode escrever seu nome. Num terceiro momento, o autor encaminha uma atividade de leitura dos textos para a classe. Nessa última tarefa, a classe deve identificar o colega sobre o qual foi feita a descrição.

²⁷ Produção escrita: Uma descrição de uma pessoa

- A) Trabalho em dupla: Entreviste seu (sua) colega sobre o passado, o presente e as expectativas para o futuro dele ou dela.
- B) Escreva um parágrafo descrevendo como seu colega mudou. Faça algumas predições sobre o futuro. Não escreva o nome do seu (sua) colega.

Ela costumava ser a garota mais quieta da sala. Agora ela está no clube de teatro e adora assistir novelas. Um dia, ela será uma atriz de sucesso. Ela será famosa e brilhará nos cinemas e na TV. Acho que ela ...

- C) Atividade de classe: Leia seu parágrafo para a classe. Eles podem adivinhar sobre quem você escreveu?

Essa proposta também é considerada inadequada por não contemplar nenhum dos critérios de análise, ou seja, não é indicado o gênero, o destinatário, o propósito comunicativo, nem a forma composicional do texto.

4.4. Comentários acerca da natureza qualitativa das propostas

Neste tópico, apresentamos alguns comentários gerais acerca das propostas analisadas. Nesses comentários, tecemos considerações sobre os critérios analisados em cada grupo, bem como sobre pontos positivos e negativos observados.

É pertinente lembrar, antes de qualquer comentário, que o livro introdutório (*Intro*) não constituiu nenhum grupo de análise pelo fato de que, em tal livro, o autor não destina nenhuma seção específica para a exploração da escrita (*Writing*), como o faz nos outros. No entanto, o livro faz algumas solicitações de atividades que envolvem a escrita, mas são atividades direcionadas ao estudo do vocabulário e de tópicos gramaticais. Percebemos, assim, que a macrofunção escolar (MARCUSCHI, 2003) se sobrepôs às outras, como se o papel da escola fosse preparar o aluno para a própria escola e não para a vida pessoal e social. É como se o que aprendemos na escola não fosse servir para a vida, mas fosse servir apenas para suprir as necessidades imediatas da escola, como, por exemplo, obter um bom resultado nas avaliações.

Vejamos algumas observações a respeito dos grupos de propostas analisados.

No grupo 1, grupo de propostas adequadas, no total de 3, em toda a coleção, percebemos que, apesar de todos os critérios terem sido contemplados, a indicação da forma composicional do texto só é explorada nas orientações destinadas aos professores, no seu manual de ensino. É negada ao aluno qualquer

informação sobre a organização textual do gênero. O autor apenas disponibiliza um início de um modelo do gênero requisitado.

Em toda a coleção, encontramos somente três propostas adequadas. Além de serem poucas, essas propostas ainda não estão totalmente satisfatórias, pois como já mencionamos acima, as informações acerca de como os textos são constituídos não são dadas explicitamente no livro do aluno. Esse resultado nos mostra que a exploração dos gêneros nos livros precisa ser urgentemente revista para que se possa pensar em um trabalho significativo com os textos na sala de aula.

Foram consideradas parcialmente adequadas 31 propostas. Em termos numéricos, essa é a classificação mais considerável. A indicação dos critérios foi diversificada. Em algumas, não era indicado o gênero, em outras, não era indicado o destinatário e assim por diante.

No grupo 2, notamos que, nas três propostas analisadas, há uma preocupação do autor em explorar os gêneros textuais no ensino da produção escrita; todavia, as orientações dadas aos alunos são muito limitadas, devido à ausência de certas particularidades, tais como destinatários, propósito comunicativo e forma composicional do texto. Desse modo, espera-se que a lacuna deixada pelas orientações do livro seja suprida pelas informações que o professor possa dar durante a aula.

Nesse grupo, a indicação da forma composicional não foi contemplada em nenhuma das propostas analisadas²⁸. Como podemos orientar propostas de produção escrita sem especificar como se compõem os textos solicitados? Esse aspecto fica ainda mais agravado quando se trata do ensino de uma língua estrangeira, sem desmerecer, é claro, problemas desse tipo no ensino de língua materna. O fato de o aluno ter, por acaso, algum conhecimento sobre o gênero na sua primeira língua, não significa que esse conhecimento servirá também para a produção do mesmo gênero em uma língua estrangeira (PALTRIDGE, 2001).

²⁸ Estamos nos referindo aqui àquelas que foram escolhidas para serem analisadas no quarto capítulo como amostragem.

Ensinar a escrever em outra língua requer cuidados, por exemplo, com as escolhas lingüísticas, o estilo e a forma, que podem apresentar diferenças peculiares em cada língua, em cada cultura, em cada comunidade discursiva, uma vez que os gêneros textuais são representações da cultura em forma de textos (MARCUSCHI, 2000).

Foram consideradas inadequadas 12 propostas em toda a coleção *Interchange – Third Edition*. Em muitas delas, o aluno nem sequer tem idéia de qual gênero está sendo solicitado.

No grupo 3, grupo das propostas inadequadas, em nenhuma das três propostas são indicados o destinatário, o propósito comunicativo e a forma composicional do texto. Como vimos, em apenas uma, o gênero é apontado, ou seja, a produção de uma biografia.

Ao final deste estudo, constatamos que o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua estrangeira, embora já se faça presente com algumas indicações de gênero, com algumas noções que diferenciam gênero e tipo textual e com a exploração de peculiaridades do texto, ainda é insatisfatório. Muitos professores ainda carecem de uma formação mais aprofundada em relação às questões textuais.

Podemos explicar a questão acima com o fato de que a Lingüística é uma disciplina que começou a ser implantada nos currículos dos Cursos de Letras do Brasil somente a partir da década de 70, e sua aplicação ao ensino de línguas só veio a se intensificar na década de 90, com a criação da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB) (CELANI, 2001) e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da mesma década. Mesmo com todo esse avanço, questões relacionadas aos estudos dos gêneros textuais ainda não são tão bem exploradas nem mesmo nas universidades e, conseqüentemente, nas escolas. Além disso, ainda há uma grande carência no que se refere ao acervo bibliográfico nacional específico, e no que se refere a pesquisas na área do ensino dos gêneros e de sua exploração nas salas de aula.

Dessa forma, é preciso que a natureza interativa da linguagem seja mais bem entendida pelos autores de livros didáticos, pelos professores e pelos alunos, para que a exploração dos textos nas aulas de língua seja mais significativa e questões como propósito comunicativo, destinatário e forma composicional sejam levados em conta nas atividades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal investigar as propostas de produção escrita, em livros didáticos de língua inglesa como língua estrangeira, com base nas teorias acerca dos gêneros textuais. Para isso, analisamos a coleção didática *Interchange – Third Edition* (2005). O motivo pelo qual essa coleção foi escolhida remonta, sobretudo, ao fato de ela ser usada há, aproximadamente, nove anos, na instituição em que trabalhamos. Merece destaque também o fato de que, salvo engano, nenhuma outra pesquisa a escolheu como objeto de estudo.

Tendo em vista que as atuais orientações sobre o ensino de línguas têm evidenciado a pertinência da natureza interativa da linguagem – o que se reflete, de modo especial, na prática dos gêneros textuais – optamos por averiguar se essas orientações já têm provocado alguma mudança no trabalho com os textos na escola. Para alicerçar nossa pesquisa, tomamos como base os estudos de Bakhtin (2003), Swales (1984; 1990), Marcuschi (2003a, 2003b, 2005), Patridge (2001), Antunes (2002, 2005) entre outros. Tais estudos, apresentados e discutidos no primeiro capítulo, trouxeram contribuições significativas para a fundamentação do nosso trabalho.

As considerações feitas a seguir estão baseadas na análise e nos resultados dos dados.

- a) Em algumas propostas de produção escrita, aparece a indicação do gênero em que o aluno deve compor seu texto. No entanto, isso não representa um grande avanço, pois outras peculiaridades inerentes à exploração do gênero do texto ainda estão sendo relegadas a um segundo ou terceiro plano, ou mesmo esquecidas.
- b) Os livros didáticos, apesar de diversificarem os gêneros solicitados, não exploram aqueles propriamente acadêmicos ou escolares, tais como resenha, resumo, fichamento de um capítulo, de um livro etc.

- c) O endereçamento dos textos é, quando indicado, na maioria das vezes, imaginário. Desse modo, o destinatário é apenas fictício, moldado pela situação criada nas propostas. Ninguém chega, de fato, a interagir realmente com aquele que escreve. Nem mesmo os colegas de classe são sugeridos como destinatários reais desses textos. A estes, quase sempre, é reservado o papel de revisor do texto do colega, em um segundo momento da atividade.
- d) O propósito comunicativo, um dos requisitos básicos para a interação verbal, não é explicitado ou o é, apenas, de forma pouco clara. Muitas vezes, é preciso recorrer ao contexto ou ao propósito pressuposto na situação ou pela própria natureza do gênero para se identificar a finalidade com que se vai escrever.
- e) Na grande maioria das vezes, os alunos são privados das informações acerca da forma composicional dos textos. Tais informações, quando aparecem, só estão disponíveis nos manuais destinados aos professores.
- f) Muitas propostas estão desvinculadas das práticas sociais dos alunos e, conseqüentemente, são inadequadas aos princípios da natureza interativa da linguagem.
- g) O que prevalece, nas propostas, é a macrofunção escolar apontada por Marcuschi (2003) e que se resume na prática de produzir textos para ampliar o vocabulário, aplicar a gramática, o que, conforme alguns autores, lamentavelmente, ainda tem constituído o objetivo maior do ensino de línguas nas escolas.

Em suma, as orientações das propostas de produção escrita são raramente dadas de forma consistente, relevante e adequada à natureza funcional dos usos da linguagem. Em toda a coleção, em três propostas apenas todos os critérios foram contemplados e, mesmo assim, não o foram no livro do aluno.

Fica evidente que as produções textuais propostas pela coleção estabelecem um elo muito maior entre a atividade da escrita e a gramática estudada do que entre o próprio texto e as múltiplas funções da linguagem verbal. O interesse principal do autor parece ser o de que o aluno possa aplicar os itens da gramática que foram estudados durante as últimas lições. Uma prova disso são as propostas de produção escrita nas quais nem sequer o gênero do texto a ser elaborado é indicado; nelas, o autor limita-se a indicar um tema para ser desenvolvido. O aluno continua a escrever sem ter um objetivo definido para seu texto, o que contraria, substancialmente, qualquer atividade comunicativa.

Essas conclusões nos remetem para a urgente necessidade de inclusão, ampliação e aplicação dos estudos sobre os gêneros textuais no ensino de língua estrangeira. Reforçam, também, a compreensão de quão significativa seria a exploração dos gêneros no livro didático, já que a maioria dos professores orienta suas atividades pedagógicas pelo uso desse material didático.

Pelo que pudemos observar, os estudos, as pesquisas atuais e as sugestões tão aclamadas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que se refere a um trabalho sócio-interativo com os textos na escola, ainda não se projetaram em ações pedagógicas concretas; pelo menos por aquilo que podemos supor a partir dos livros didáticos analisados. Nesses manuais, apesar de os gêneros textuais, algumas vezes, estarem sendo indicados nas propostas de produção escrita, a exploração desses gêneros merece avanços no que diz respeito às suas peculiaridades funcionais, tais como: destinatário, propósito comunicativo e forma composicional, elementos chaves da nossa pesquisa, o que passamos a discriminar em seguida.

Quanto ao destinatário, foi possível identificar dois tipos nas propostas: os destinatários reais, aqueles que, de fato, vão receber o texto endereçado; e os destinatários fictícios, aqueles que são apenas esperados numa situação simulada. Apesar de ser um princípio corrente que todo texto prevê um destinatário, em muitas propostas, essa figura não era indicada. As orientações não davam indicação de

ninguém como endereçamento, constituindo assim uma condição de insucesso para a atividade.

Quanto ao propósito comunicativo, podemos afirmar que, na maioria das propostas, os alunos também não são advertidos em relação ao objetivo de seu texto, uma outra ameaça à qualidade do texto.

Quanto à forma composicional do texto, notamos que esse foi o critério em que houve menos indicações. Quando as informações acerca da composição do texto eram apresentadas, só estavam disponíveis no manual do professor, ficando o aluno à mercê dos cuidados dos professores na exposição dessas orientações.

São motivos como esses apontados acima que favorecem a que muitos alunos cheguem à universidade, e até ao mercado de trabalho, sem um conhecimento efetivo dos gêneros que circulam em seu meio, acadêmico ou profissional.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa e as discussões dela derivadas podem ser vistos como ponto de apoio para uma reflexão sobre o ensino da escrita em contextos educacionais, em todos os seus níveis.

Em síntese, queremos destacar para o professor e para os autores de livros didáticos, que, ao proporem suas atividades de produção escrita, estejam atentos:

- ao propósito comunicativo dos textos;
- ao destinatário efetivo dos textos, sejam fictícios ou sejam reais, e que, quando possível, os destinatários possam adotar uma atitude responsiva sobre esses textos;
- à exploração do gênero, de uma forma mais próxima possível das condições reais e das práticas sociais e culturais em que o aluno está inserido;

Em relação a este último ponto, é importante ressaltar que, se os autores de livros didáticos devem explorar o gênero o mais próximo possível da vida social do aluno, é porque, ao serem praticados como atividades didáticas, os gêneros não perdem sua originalidade comunicativa, apesar de ganharem outra funcionalidade, qual seja a de desenvolver uma aprendizagem. Desse modo, é importante estabelecer uma relação próxima entre o fazer pedagógico e o fazer social, para que os alunos possam usar o conhecimento adquirido na sala de aula em situações reais de interação.

Vale acrescentar ainda que, certamente, poderíamos obter mais qualidade no ensino, se os livros didáticos de línguas estrangeiras fossem avaliados como os das outras áreas, pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. De fato, os livros de língua estrangeira não são contemplados com essa avaliação. Isso significa que os livros chegam às escolas sem uma análise das suas especificidades, de seus fundamentos e dos seus objetivos.

Esperamos que a presente pesquisa venha a contribuir, significativamente, para o ensino escolar da escrita e que tenha revelado dados que possam justificar o empenho por um ensino pautado em uma abordagem baseada nos gêneros textuais. Esperamos também que, com este trabalho, possamos perceber mais ainda a importância de direcionar o ensino para práticas efetivas da linguagem, explorando no ensino da escrita, por exemplo, a natureza sócio-interativa da linguagem, tal como proposta por Bakhtin.

Por fim, declaramos ter consciência de não estar chegando ao fim de um trabalho, mas, sobretudo, ao início de outras discussões que, pertinentes, podem subsidiar pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **Les textes**: types et prototypes. Paris, Nathan, 1992.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999. 11-27.

ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. 65-75.

_____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARAÚJO, Antônia Dilamar. **Lexical signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews**. Tese (Doutorado em Inglês e Literaturas correspondentes), UFSC, Florianópolis, 1996.

ASKEHAVE, Inger; SWALES, John Malcolm. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, vol. 22, n. 2, 2001, p. 195-212.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. Where is the classroom. In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter. **Learning and teaching genre**. Boynton/Cook Publishers Heinemann, 1994. 25-30.

BENTES, Anna Christina. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO Karim Siebeneicher (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 85-106.

BEZERRA, Benedito Gomes. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 35-47.

BHATIA, Vijay K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. Tese (Doutorado em Linguística), UFSC, Florianópolis, 1998.

_____. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. p. 49-64.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO Karim Siebeneicher (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 57-71

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coordenadora). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 17-45.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CELANI, M. A. A. Ensino de língua estrangeira - ocupação ou profissão? In LEFFA, V.F. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras - construindo a profissão**. Pelotas, RS: Educat, 2001. 21-40.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação dos textos na escola – 2. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coordenadora). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 9-15.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) **Gêneros Textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 31-73

CRUZ, Glenda Demes. **A natureza do e-mail no espaço cibernético e suas peculiaridades discursivas: um confronto com a escrita convencional**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2005.

FREEDMAN, Aviva. 'Do as I say': the relationship between teaching and learning new genres. In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter (Orgs.) **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor& Francis, 1994.

HEMAIS, Barbara. Teachers' and students' knowledge and roles in a genre-based approach to English as a foreign language TOMITCH, Lêda et al. (Orgs.) **A Interculturalidade no Ensino de Inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005, 379-392.

LIMA, Adriana Moraes Jales de. Os gêneros textuais no livro didático de língua inglesa. In: **Semana de Estudos Lingüísticos e Literários de Pau dos Ferros** – SELLP, 5, 2006, Pau dos Ferros. V SELLP, Pau dos Ferros: Editora Queima-Bucha, 2006. 16-26.

LEFFA, Vilson J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas, RS: Educat, 2003.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO Karim Siebeneicher (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 73-84.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Por uma proposta para a classificação de gêneros textuais**. Recife: UFPE (inédito), 2000.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a. 19-36.

_____. A questão do suporte dos gêneros. MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) **DLCV: Língua, Lingüística e literatura**. João Pessoa: Idéia, 2003b. 9-40.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO Karim Siebeneicher (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 23-36.

MEURER, José Luiz. Genre and language competence. Anais do **Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa** (ENPULI), 14, Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in Linguistics, Chemistry and Economics**. Tese (Doutorado em Inglês/Lingüística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês. UFSC, Florianópolis, 1995.

PALTRIDGE, Brian. **Genre and the language learning classroom**. Michigan University Press, 2001.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. 47-57.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 89-101.

RICHARDS, Jack C. The role and design of instructional materials. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 251-285.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 152-183.

SCHENEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHENEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 71-91.

SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Guia do livro didático**, 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, 1999.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual**: concepção sócio-retórica. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOUZA, Gilton Sampaio de. **O Nordeste na mídia**: um (des)encontro de sentidos. Tese de Doutorado. Araraquara/SP: UNESP, 2003.

SWALES, John Malcolm. Research into the structure of introductions to journal articles and its application to the teaching of academic writing. In: WILLIAMS, Ray; SWALES, John; KIRKMAN, John (ed.) **Common ground**: shared interests in ESP and communication studies. Oxford: Pergamon Press, 1984. 77-86.

_____. **Genre Analysis. English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Re-thinking genre**: another look at discourse community effects. Trabalho apresentado no Re-thinking Genre Seminar, Universidade de Carleton, Ottawa, 1992.

_____. **Other floors, other voices**: a textography of a small university building. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.

TICKS, Luciane Kirchhof. O livro didático sob a ótica do gênero. **Revista Linguagem & Ensino**, vol. 8, n. 1, 2005, p. 15-49.

REFERÊNCIAS DOS LIVROS ANALISADOS

RICHARDS, Jack C. **Interchange – Third Edition**. (Teacher's edition – INTRO). Cambridge University Press, 2005.

_____. **Interchange – Third Edition**. (Teacher's edition 1). Cambridge University Press, 2005.

_____. **Interchange – Third Edition**. (Teacher's edition 2). Cambridge University Press, 2005.

_____. **Interchange – Third Edition**. (Teacher's edition 3). Cambridge University Press, 2005.

ANEXOS I

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO L1

PROPOSTA 1 (L1 – LIÇÃO 2 – p. 11)

6 **WRITING** *A biography*

A Use your notes from Exercise 5 to write a biography of your partner. Don't use your partner's name on the paper; use *he* or *she* instead.

*My classmate is a student. She lives near the university.
She studies fashion design. She has a part-time job in a . . .*

B Class activity Pass your biographies around the class. Can you guess who each biography is about?



PROPOSTA 2 (L1 – LIÇÃO 3 – p. 20)

11 **WRITING** *Comparing prices*

How much do these things cost in your country? Complete the chart. Then compare the prices in your country with the prices in the U.S.

	Price in my country	Price in the U.S.
a newspaper		\$.75
a cup of coffee		\$ 1.00
a CD		\$17.99
a paperback book		\$ 7.95

Many things are more expensive in my country than in the United States. For example, a newspaper costs one dollar at home. In the U.S., it's cheaper. It's only 75 cents. A cup of coffee costs . . .

PROPOSTA 3 (L1 – LIÇÃO 4 – p. 26)

10 **WRITING** *A text message*

A Text messages are electronic notes. People send them on cell phones. What does this message say?

LIKE 2 C A MOVIE 2NITE?

text message abbreviations

M = am	L8 = late
U = you	W8 = wait
R = are	GR8 = great
C = see	THX = thanks
4 = for	LUV = love
2 = to	NITE = night

B Group work Write a text message to each person in your group. Then exchange messages. Write a response to each message.

PROPOSTA 4 (L1 – LIÇÃO 5 – p. 34)

11 **WRITING** *An e-mail about your family*

A Write an e-mail to your e-pal about your family.



Dear Young Joon,
Thanks for your e-mail. Now let me tell you about my family. My parents are coffee farmers. Most families here are small. I have one older sister, but I don't have a brother.
My sister's name . . .

B Group work Take turns reading your e-mails. Ask questions to get more information.

PROPOSTA 5 (L1 – LIÇÃO 6 – p. 39)

9 **WRITING** About favorite activities

A Write about your favorite activities. Include one activity that is false.

I love to exercise! I usually work out every day. I get up early in the morning and go running for about an hour. Then I often go to the gym and do aerobics with some friends. Sometimes I play tennis in the afternoon. I play . . .

B Group work Take turns reading your descriptions. Can you guess which information is false?

"You don't play tennis in the afternoon. Right?"



PROPOSTA 6 (L1 – LIÇÃO 7 – p. 48)

12 **WRITING** A postcard

A Read this postcard.

Dear Richard,
Greetings from Acapulco!
I'm having a great time!
Yesterday I went on a tour
of the city, and today I went
shopping. I bought some
beautiful jewelry. Oh, and last
night, I heard some Mariachi
singers on the street. They were
terrific. That's all for now.
Love,
Kathy

Richard
1125 W
Alameda
Los Angeles



B Write a postcard to a partner about your last vacation. Then exchange postcards. Do you have any questions about the vacation?

PROPOSTA 7 (L1 – LIÇÃO 8 – p. 54)

11 **WRITING** *A roommate wanted ad*

A Read these bulletin board ads asking for roommates.

B Now write a “roommate wanted” ad. Use your real name at the end, but you can use a false phone number or e-mail address.

C Class activity Put your ads on the bulletin board or wall. Read all the ads and choose one. Then find the person who wrote it. Ask questions to get more information.

Roommates Wanted

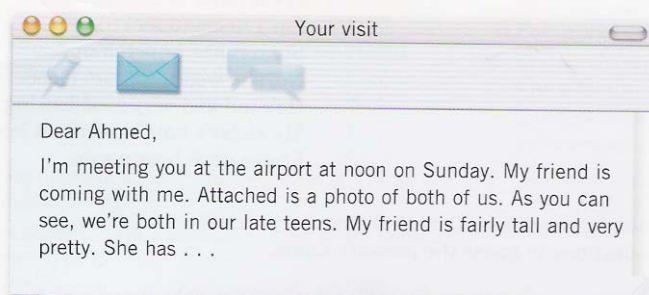
Roommate needed to share large 3-bedroom apt. in nice neighborhood. Great park across the street. Only \$440 a month! Parking available. Call Sheri or Jen at (352) 555-8381.

Quiet student looking for roommate to share 2-bedroom house near campus. Pets OK. \$550 a month plus utilities. E-mail Greg at g.adams@cup.org.

PROPOSTA 8 (L1 – LIÇÃO 9 – p. 60)

6 **WRITING** *An e-mail describing people*

A Imagine your e-pal is coming to visit you for the first time. You and a classmate are meeting him or her at the airport. Write an e-mail describing yourself and your classmate. (Don't give the classmate's name.)



B Group work Read your e-mail to the group. Can they guess the classmate you are describing?

PROPOSTA 9 (L1 – LIÇÃO 10 – p. 68)

10 **WRITING** *A letter to an old friend*

Write a letter to someone you haven't seen for a long time. Include three things you have done since you last saw that person. Then exchange letters with a partner and write a response to it.

Dear Hector,

How have you been? We last saw each other at our high school graduation, right? What have you done since then? I started college three years ago. I really like my classes, so far. I've been on a girls' soccer team for . . .

PROPOSTA 10 (L1 – LIÇÃO 11 – p. 74)

5 **WRITING** *A magazine article*

A Imagine you work for an airline magazine. Think of an interesting place for tourists to visit in your country and write a short article.

East meets West

Istanbul is a very interesting city in western Turkey. It's special for several reasons. First, it has some wonderful mosques. The Blue Mosque is extremely beautiful, and no visitor should miss it. Allow plenty of time to visit this very amazing place. Second, the city has a lot of . . .

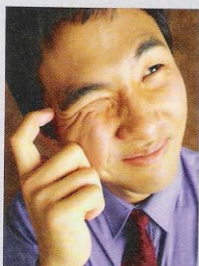


B Pair work Exchange papers and read each others' articles. Which place sounds the most interesting?

PROPOSTA 11 (L1 – LIÇÃO 12 – p. 82)

12 **WRITING** *A letter to an advice columnist*

A Read these letters to an advice columnist.



Dear Fix-it Fred,
I have a problem and need your advice.
What do you suggest for losing weight?
My friends say I look fine, but I don't
think so. I've tried several diets, but they
just don't work for me. I'm desperate!
Can you please help?

Not Slim Jim

Dear Fix-it Fred,
Several months ago, I moved to another
town to start college. I call my boyfriend
back home every weekend. Now he says
the distance is too great and we should
break up. I want to stay together.
What do you suggest?

Heartbroken

B Now imagine you want some advice about a problem. Write a short letter to an advice columnist. Think of an interesting way to sign it.

C Group work Exchange letters. Read and write down some advice at the bottom of each letter. Then share the most interesting letter and advice with the class.

PROPOSTA 12 (L1 – LIÇÃO 13 – p. 90)

11 **WRITING** *A restaurant review*

A Have you eaten out at a restaurant recently?
How was it? Write a review of the restaurant
for a local newspaper.

Last week, I had lunch at Luigi's, a new Italian restaurant in my neighborhood. I ordered a green salad and a cheese pizza. The pizza was excellent, but the salad wasn't very good. The lettuce wasn't very fresh. For dessert, I had chocolate cake and a cappuccino. The cake was rich and delicious, and the . . .



B Group work Take turns reading your reviews to the group.
Is there a restaurant you would like to try?

PROPOSTA 13 (L1 – LIÇÃO 14 – p. 96)

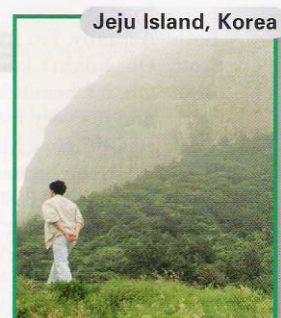
11 **WRITING** *An article*

A Write an article for a country's Web site. Include general information about the country and recommend the best places to visit.



Korea's Best Kept Secret

Korea is one of the most interesting countries in the world. There is a fascinating mix of both ancient and modern in this small northeast Asian country. It's famous for its beautiful landscape, rich culture, and delicious food. One of the most popular places to visit is Jeju Island, located off the southern coast. This unique island is . . .



B Pair work Read your partner's article. Ask questions to get more information. Does the article make you want to visit that country?

PROPOSTA 14 (L1 – LIÇÃO 15 – p. 103)

9 **WRITING** *Unusual favors*

Pair work Think of unusual messages for three people in your class. Write a note to your partner asking him or her to pass on the messages.

Dear Su Hee,
It's my birthday tomorrow. Could you please tell Ms. King that I want to have a party during class? Also, could you ask Steve to buy a birthday cake?
Thanks.

Juan

PROPOSTA 15 (L1 – LIÇÃO 16 – p. 110)**11 WRITING A proposal**

A Group work Work with your same group from Exercise 10.
As a group, write a proposal for the class party.

	<i>Baseball Fun in the Sun!</i>
1. <i>Date and Time:</i>	<i>We'd like to have our end-of-the-class party next Saturday, on June 18th, from 12:00 – 4:00 PM.</i>
2. <i>Place:</i>	<i>We plan to meet at City Park near the baseball field. If it rains, meet on Sunday at the same time and place.</i>
3. <i>Transportation:</i>	<i>We can take the bus to the park. Go to . . .</i>

B Class activity Present your proposal to the class. Each person in your group should present a different part.

ANEXOS II

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO L2

PROPOSTA 1 (L2 – LIÇÃO 1 – p. 06)

11 **WRITING** *About yourself*

A Write a paragraph about things you used to do as a child. Use some of your ideas from Exercise 10. Just for fun, include one false statement.

When I was four years old, my family moved to Australia. We had an old two-story house and a big yard. My older brother and I used to play lots of games together. In the summer, my favorite outdoor game was . . .

B Group work Share your paragraphs and answer any questions. Can you find the false statements?

PROPOSTA 2 (L2 – LIÇÃO 2 – p. 10)

6 **WRITING** *A letter to the editor*

A Read this letter to a newspaper editor about traffic problems in the city.

B Use your statements from Exercise 3 and any new ideas to write a letter to your local newspaper.

C Pair work Take turns reading your letters. Give your partner suggestions for revision.

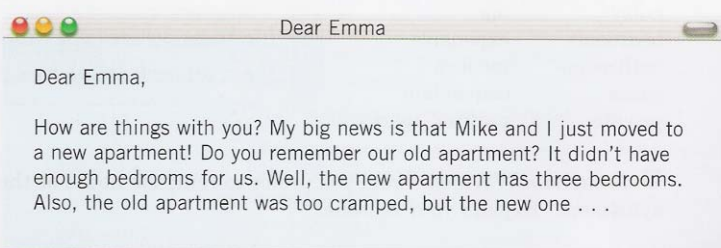
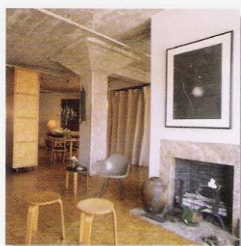
To whom it may concern:

There's too much traffic in this city, and it's getting worse! A few years ago, it took me ten minutes to get downtown. Now it takes more than *thirty* minutes during the rush hour! Here are my suggestions to solve some of our traffic problems. First of all, there should be more subway lines. I think people want to use public transportation, but we need more . . .

PROPOSTA 3 (L2 – LIÇÃO 3 – p. 18)

6 **WRITING** *A descriptive e-mail*

A Imagine you've just moved to a new apartment. Write an e-mail to a friend comparing your old apartment to your new one.



B Pair work Take turns reading each other's e-mails. Is there anything else you'd like to know about your partner's new apartment?

PROPOSTA 4 (L2 – LIÇÃO 4 – p. 26)

13 **WRITING** *A recipe*

A Read this recipe for a popular Hawaiian dish. Notice how the information is divided into a list of ingredients and how to make the dish.

Lomi Lomi Salmon

From the kitchen of _____

1/4 cup shredded salmon, uncooked	1 green pepper, diced
1 white onion, chopped	3/4 cup vinegar
2 green onions, sliced	2 tablespoons sugar
2 tomatoes, diced	salt and pepper, to taste

Mix all ingredients together in a bowl. Cover and refrigerate overnight. Eat with rice as a light meal or on crackers as an appetizer.



B Now think of a dish you know how to make. First, write down the ingredients you need. Then describe how to make the dish.

C Group work Read and discuss each recipe. Then choose the most interesting recipe to share with the class.

PROPOSTA 5 (L2 – LIÇÃO 5 – p. 34)

10 **WRITING** *Travel suggestions*

A Imagine someone is going to visit your town, city, or country. Write a letter giving some suggestions for sightseeing activities.

Dear Rosa,

I'm so glad you're going to visit Prague! As you know, Prague is the capital of the Czech Republic. It's a very beautiful city, so you should bring your camera. Also, you ought to bring some good shoes, because we're going to walk a lot. It will be warm, so you don't have to pack . . .



B Pair work Exchange letters. Is there anything else the visitor needs to know about (food, money, business hours, etc.)?

PROPOSTA 6 (L2 – LIÇÃO 6 – p. 40)

11 **WRITING** *A set of guidelines*

A Pair work Imagine that you live in a large apartment building. Use complaints from Exercise 9 and your own ideas to write a set of eight guidelines.

The Riverview Apartments

Please read the following tenant association guidelines. Feel free to contact Joseph (#205) or Tina (#634) if you have any questions.

1. *The pool summer hours are 8 A.M. to 9 P.M.
Please clear the area by 9 P.M.*
2. *Can everyone make an effort to keep the laundry room clean? Please pick up after yourself!*
3. *Would you mind not picking the flowers in the garden?
They're for everyone's enjoyment.*

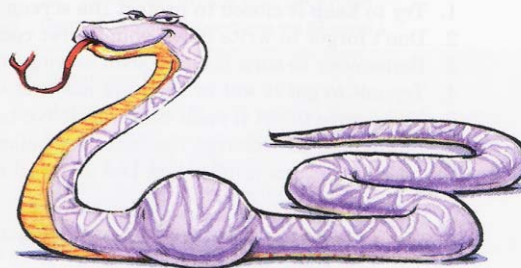
B Group work Take turns reading your guidelines aloud. What is the best new guideline? the worst one?

PROPOSTA 7 (L2 – LIÇÃO 7 – p. 48)

11 **WRITING** *A note giving instructions*

A Imagine a friend is going to stay in your home while you're on vacation. Think of three unusual things you want him or her to do. Then write a note giving instructions.

Su Jin,
Thanks again for agreeing to house-sit for me. Please remember to do these three things: First, make sure to feed Owen, my pet snake, or else he'll escape and move around the house. Also, don't forget to ...



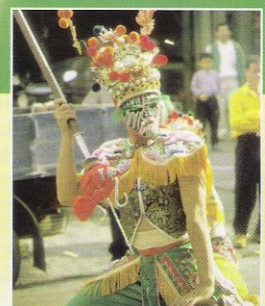
B Group work Take turns reading your notes aloud. Who gave the most unusual instructions?

PROPOSTA 8 (L2 – LIÇÃO 8 – p. 52)

7 **WRITING** *A travel guide*

A Write a paragraph for a travel magazine about a festival or celebration where you live. When is it? How do people celebrate it? What should a visitor be sure to see and do?

The annual fireworks festival in Yenshui, Taiwan, occurs on the last day of the New Year celebration. This is the first full moon of the new lunar year. It's a day when people explode fireworks in the streets, paint their faces, and dress up as ...



B Pair work Read your partner's paragraph. What do you like about it? Can you suggest anything to improve it?

PROPOSTA 9 (L2 – LIÇÃO 9 – p. 60)

7

WRITING *A description of a person*





A Pair work Interview your partner about his or her past, present, and hopes for the future.

B Write a paragraph describing how your partner has changed. Make some predictions about the future. Don't write your partner's name.

She used to be the quietest girl in the class. Now, she's in the drama club and loves to watch soap operas. One day, she'll be a successful actress. She'll be famous, and will star in movies and on TV. I think she'll . . .

C Class activity Read your paragraph to the class. Can they guess who it is about?

PROPOSTA 10 (L2 – LIÇÃO 10 – p. 68)

11

WRITING *A cover letter for a job application*

A Imagine you can apply for one of the jobs in this unit. Write a short cover letter for a job application.

Attention: Mr. Yoshioka, Personnel Director, Executive Air Lines

Dear Mr. Yoshioka,

I am responding to your recent advertisement in *The Post* for a bilingual international flight attendant. I think I'd make a good flight attendant for Executive Air Lines because I'm a very friendly person and I really love traveling. I also enjoy meeting people. As you can see from my résumé, I've had a lot of experience working with tourists. I worked at . . .

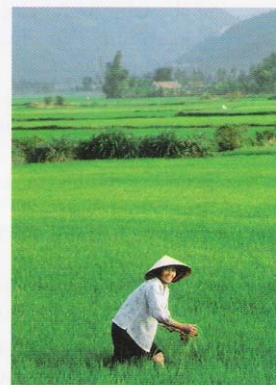
B Pair work Exchange papers. If you received this letter, would you invite the applicant for a job interview? Why or why not?

PROPOSTA 11 (L2 – LIÇÃO 11 – p. 76)

12 **WRITING** A guidebook introduction

A Make an information chart like the one in Exercise 10 about a country you know. Then write an introduction for a guidebook about the country.

Vietnam is located in Southeast Asia. It has a population of over 80 million people. Vietnamese is the official language. The country has many beautiful beaches, high mountains, and busy cities. Rice is grown in . . .



B Group work Exchange papers. Is any important information missing? Do you want to visit the country?

PROPOSTA 12 (L2 – LIÇÃO 12 – p. 80)

6 **WRITING** A short story

A Write a short story about something that happened to you recently. Try to include some of the adverbs from Exercise 5.

I was visiting the coast last year when, unexpectedly, I got a chance to go kayaking. Fortunately, it was a perfect day and I was having a great time. The water was calm and I was beginning to feel a little tired when, suddenly, . . .

B Group work Take turns reading your stories. Answer any questions from the group.

PROPOSTA 13 (L2 – LIÇÃO 13 – p. 90)

13 **WRITING** *A movie review*

A Pair work Choose a movie you both have seen recently and discuss it. Then write a review of it.

What was the movie about?
What did you like about it?
What did you *not* like about it?
How was the acting?
How would you rate it?

B Class activity Read your review to the class. Who else has seen the movie? Do they agree with your review?



We recently saw the movie *Chocolat*. It's a comedy about a mysterious woman who moves to a small French village. She opens up a shop that sells delicious chocolates. The acting is very good. The town mayor is an especially funny character who . . .

PROPOSTA 14 (L2 – LIÇÃO 14 – p. 96)

12 **WRITING** *A list of rules*

A Write a list of rules and regulations for your school or classroom.

B Group work Share your lists. Then choose the ten best rules. Work together to write brief explanations of why each is necessary.

*You aren't allowed to
chew gum in class.*

1. *You aren't allowed to chew gum in class because it may bother other students.*
2. *You can keep a library book for only two weeks because someone else might want to check it out.*
3. *You have to leave the building to use your cell phone because . . .*

PROPOSTA 15 (L2 – LIÇÃO 15 – p. 104)**12 WRITING A letter to an advice columnist**

Write a letter to an advice columnist about a real or imaginary problem. Put your letters on a bulletin board and choose one to write a reply to.

Dear Dr. Hilda,

I let a friend borrow my laptop and now it doesn't work. I took it to a repair shop, and they said it would be expensive to fix. When I asked my friend to help me pay the bill, she refused.

Now she won't even speak to me! What did I do wrong? What should I have done?

Can't Do Anything Right

ANEXOS III

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO L3

PROPOSTA 1 (L3 – LIÇÃO 1 – p. 04)

7

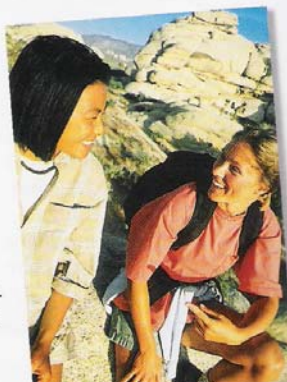
WRITING About a best friend

A Pair work Talk about your best friend. Then write a paragraph.

My best friend is someone who is sensitive about my feelings. She's a person who is very supportive and always listens to my problems. . . .

B Pair work Exchange paragraphs and follow these steps:

1. First, read your partner's paragraph for content. Ask follow-up questions for further information. Make notes.
2. Next, give suggestions about how the paragraph could be improved.
3. Then rewrite your paragraph to include your partner's suggestions.
4. Finally, check your paragraph for spelling, punctuation, and grammar.



PROPOSTA 2 (L3 – LIÇÃO 2 – p. 10)

6

WRITING Describing pros and cons

A Choose a job and make a list of its advantages. Then use the list to write a paragraph about the job. Add a title.

Being a comedian: It's fun to be funny

Working as a comedian seems exciting. First of all, making people laugh would be a lot of fun, because you'd be laughing all the time, too. In addition, . . .

B Pair work Read your partner's paragraph. Then write a paragraph about the disadvantages of your partner's job. Add a title.

C Pair work Read your partner's paragraph about your job's disadvantages. Do you agree or disagree?

useful expressions

First of all, . . .

In addition, . . .

Further, . . .

On the other hand, . . .

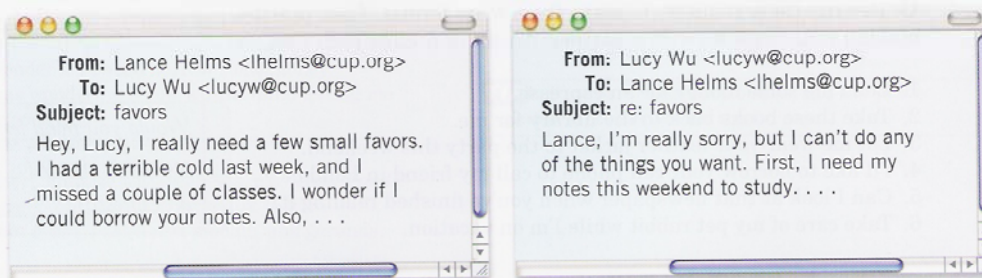
For example, . . .

PROPOSTA 3 (L3 – LIÇÃO 3 – p. 18)

6 **WRITING** *An informal e-mail request*

A Write an e-mail to a classmate asking for several favors. Explain why you need help.

B Pair work Exchange e-mails. Write a reply accepting or declining the requests.



PROPOSTA 4 (L3 – LIÇÃO 4 – p. 24)

7 **WRITING** *A newspaper article*

A Write a news story for one of the headlines in Exercise 6, or use your own idea. First, answer these questions. Then write your article.

Who was involved?	Where did it happen?	Why did it happen?
When did it happen?	How did it happen?	What was the outcome?

B Pair work Read your partner's story and ask questions to get more information. Then revise your article.

PROPOSTA 5 (L3 – LIÇÃO 5 – p. 34)

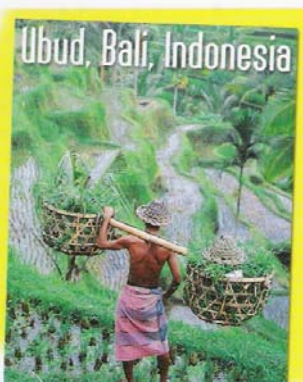
11 WRITING A tourist pamphlet

A Choose five points from the list you made in Exercise 10. Use them to write a tourist pamphlet for your country.

Tips for Travelers

When you visit Indonesia, there are some important things you should know. For example, if you are visiting a mosque or temple, it's not acceptable to take photographs. Also, you are supposed to . . .

B Pair work Read your partner's pamphlet. Would a visitor to that country have all the information he or she needs?



PROPOSTA 6 (L3 – LIÇÃO 6 – p. 40)

11 WRITING A letter of complaint

A Imagine that you bought something that was damaged. You took it back, but the clerk refused to exchange it. Write a letter to the store's manager describing the problem and what needs to be done.

Manager, Smith's Beauty Supply:

A week ago I bought a hair dryer in your store. After using it three times, I discovered it was damaged. It keeps overheating and . . .

B Group work Read your classmates' letters. What would you do if you were the manager? Discuss other solutions to the problem.



PROPOSTA 7 (L3 – LIÇÃO 7 – p. 48)

11 **WRITING** *A letter to the editor*

A Choose a problem from the unit or use one of your own ideas. Write a letter to the editor of your newspaper describing the problem and one solution.

Editor, the *Chronicle*,

Recently, poor farmers in our region have started growing poppies to earn money. Poppies produce opium, which is used to make illegal drugs. This has to stop!

One way to stop it is . . .

B Pair work Exchange letters with a partner. Write a response from the editor suggesting another solution.

PROPOSTA 8 (L3 – LIÇÃO 8 – p. 54)

12 **WRITING** *A short speech*

playing a team sport

A Think of a skill, hobby, or craft you have learned. Read these questions and make notes. Then use your notes to write a short speech.

What is required to be successful at it?

What are some ways people learn to do it?

How did you learn it?

What was difficult about learning it?

I enjoy cooking, and many people say I am a good cook. To be a good cook, you need both creativity and self-confidence. You need creativity to combine ingredients in new ways. . . .

Some people learn to cook by taking classes or by following recipes in a cookbook. I first learned how to cook by watching my mother and helping her in the kitchen. Then . . .

B Group work Take turns giving your talks. Did your classmates' speeches inspire you to learn a new skill?



PROPOSTA 9 (L3 – LIÇÃO 9 – p. 62)

12

WRITING A letter of advice

A Imagine you are an advice columnist at a magazine. Choose one of the letters below and make a list of suggestions. Then write a reply.

My best friend seems anxious a lot. She bites her fingernails and looks tired all the time. I don't think she's eating right, either. How can I convince her to take better care of herself?

–Worried

I argue with my girlfriend all the time. I try to do nice things for her, but we always end up in a fight. I can't put up with this much longer – what can I do?

–Frustrated

B Group work Take turns reading your advice. Whose advice is best? Why?

PROPOSTA 10 (L3 – LIÇÃO 10 – p. 66)

7

WRITING A biography

A Find information about a person who has had a major influence on the world or your country. Answer these questions. Then write a biography.

What is this person famous for?
 How and when did he or she become famous?
 What are his or her important achievements?

B Pair work Exchange biographies. What additional details can your partner add?

Carter, Jimmy



Jimmy Carter first became famous as president of the United States from 1977 to 1981. Although he was not considered successful during his presidency, since he left office he has become well respected for his many achievements in human rights.

In 2002, he was awarded the Nobel Peace Prize for his efforts to find peaceful solutions to international conflicts and to promote economic and social development...

PROPOSTA 11 (L3 – LIÇÃO 11 – p. 76)

12 WRITING A letter of apology

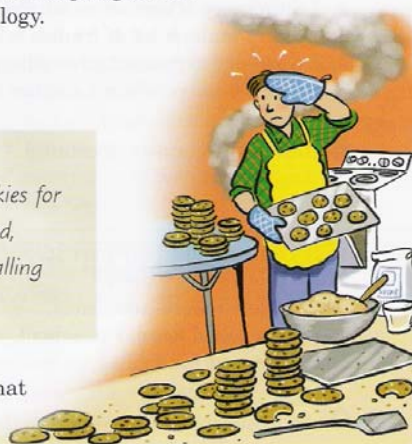
A Think about something you regret doing that you want to apologize for. Consider the questions below. Then write a letter of apology.

What did you do? What were the consequences?
Is there any way you can undo those consequences?

Dear Jonathan,

I'm so sorry you worked so hard making all those cookies for my party! I should've told you that the party was canceled, but I got really busy at work and didn't get around to calling everybody. If I'd been more conscientious . . .

B Pair work Read your partner's letter. Talk about what you would have done if you'd had a similar regret.



PROPOSTA 12 (L1 – LIÇÃO 13 – p. 90)

12 WRITING A TV commercial

A Choose one of your favorite products. Read the questions and make notes about the best way to sell it. Then write a one-minute TV commercial.

What's good or unique about the product?
Why would someone want to buy or use it?
Can you think of a clever name or slogan?

B Group work Take turns presenting your commercials. What is good about each one?
Can you give any suggestions to improve them?

Are you looking for a high-quality
TV that is also attractively designed?
Buy a Star TV. Star is the most
popular name in electronics because
of its commitment to excellence and . . .

PROPOSTA 13 (L3 – LIÇÃO 13 – p. 90)

13 **WRITING** *About a predicament*

A Think of a predicament from your own experience. Write a paragraph describing the situation, but don't explain how you resolved it.

My teacher invited my class to a party and told us to "dress up." The problem was, the party just happened to be on Halloween night, and I thought "dress up" meant to wear a costume! I arrived at the party dressed as a bee, and everyone else was wearing nice clothes! I was so embarrassed.

B Pair work Exchange papers. Write a short paragraph giving advice for your partner's predicament.

C Read the advice for your predicament. Tell your partner how you resolved it. Whose solution was better?



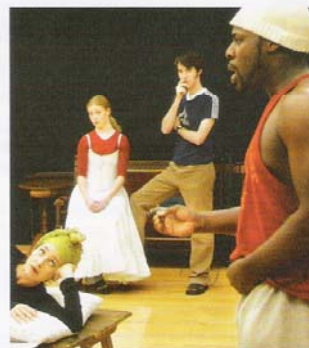
PROPOSTA 14 (L3 – LIÇÃO 14 – p. 94)

6 **WRITING** *Describing a process*

A Write about one of the topics from Exercise 5 or use your own idea. Describe the different steps in the process.

Planning a musical is complicated. Before anything else happens, a story must be written. Once the story is written, the rest of the preparations take place. First, music and lyrics need to be composed to accompany the story. Then, a producer must be found. After that, . . .

B Pair work Read your partner's paper. Can you think of any more steps?



PROPOSTA 15 (L3 – LIÇÃO 15 – p. 104)

12 **WRITING** *A letter to a community leader*

A Write a letter to a community leader about a topic in this unit that you feel strongly about. Use these questions to help you.

What is your opinion about the topic or issue?
What are two or three reasons that support your opinion?
What do you think should be done?

Dear Councilwoman Lopez,

I am a student at Morris High School, and I think students ought to be required to wear school uniforms. Students shouldn't be permitted to wear the latest fashions, because this promotes jealousy and competition. Also, students would be able to concentrate on their studies better if . . .



B Pair work Exchange letters. Do you agree with your partner's opinion and suggestions? Why or why not?

PROPOSTA 16 (L3 – LIÇÃO 16 – p. 110)

12 **WRITING** *A personal statement for an application*

A Imagine you are applying to a school or a job that requires a personal statement. Use these questions to organize your ideas. Make notes and then write a draft.

1. What has your greatest accomplishment been?
Has it changed you in any way? How?
2. What are some interesting or unusual facts about yourself that make you a good choice for the job or school?
3. What is something you hope to have achieved in the future? When, why, and how will you reach this goal?
Will achieving it change you? Why or why not?

I think my greatest accomplishment has been finally getting my diploma at age 30. I've been able to achieve many things in school with the support of my family, and . . .

There are two things I'd really like to have achieved by the time I'm 40. First, I hope I'll have done some traveling. . . .



B Group work Share your statements and discuss each person's accomplishments and goals. Who has the most unusual accomplishment or goal? the most realistic? the most ambitious?