



Solimar P. Silva

**Os gêneros discursivos em livros didáticos de inglês como
língua estrangeira:
representações e implicações pedagógicas**

Dissertação de Mestrado

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Pacheco de Oliveira

Rio de Janeiro
Abril/2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Solimar Patriota Silva

**Os gêneros discursivos em livros didáticos em inglês como
língua estrangeira:
representações e implicações pedagógicas**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Lúcia Pacheco de Oliveira
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Dra. Alice Maria da Fonseca Freire
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Barbara Jane Wilcox Hemais
Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Solimar P. Silva

Graduou-se em Letras, habilitação Português-Inglês, pela UNIGRANRIO (Universidade do Grande Rio) em 1996. Cursou Especialização em Recursos Humanos na Universidade Cândido Mendes de outubro de 1998 a junho de 1999 e Orientação Educacional de janeiro de 1999 a dezembro de 1999, na Universidade Cândido Mendes. Em 2005 apresentou a palestra “O Papel da Felicidade no Processo Ensino-Aprendizagem”, com base no livro *Felicidade de Presente* de sua autoria, em escolas da rede pública e empresas. Suas áreas de interesse envolvem Gêneros Discursivos, Prática Exploratória e Qualidade de Vida no Ensino.

Ficha Catalográfica

Silva, Solimar Patriota

Os gêneros discursivos em livros didáticos de inglês como língua estrangeira : representações e implicações pedagógicas / Solimar Patriota Silva ; orientador: Lúcia Pacheco de Oliveira. – Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Letras, 2006.

101 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras.

Inclui referências bibliográficas.

1. Letras – Teses. 2. Livro didático. 3. Gêneros discursivos. 4. Ensino de línguas. I. Oliveira, Lúcia Pacheco de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

À minha mãe que, apesar de não ser tão letrada, foi quem me alfabetizou e, assim, me mostrou o mundo maravilhoso das letras numa época em que tudo parecia nublado ao abrir um livro e em que os pontinhos pretos brincavam no fundo branco do papel, convidando-me a desvendá-los.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus por tantas bênçãos que não caberia aqui enumerar. Pelo dom da vida, que resume tudo e pelas oportunidades de aprendizado em todas as facetas deste estágio terreno.

À Professora Lúcia Pacheco de Oliveira pela orientação e grande exemplo. Faltam palavras para exprimir o amor e admiração que sinto por essa grande *lady* e doutora. Orientadora perfeita, capaz de incentivar os mínimos esforços para que o máximo de nós seja realizado. Um obrigado é pouco!

Às professoras Lúcia Pacheco, Inés Miller, Barbara Hemais, Maria do Carmo Oliveira, Mariza Pimenta-Bueno e Tânia Saliés, com as quais muito aprendi em suas preciosas aulas durante meu período de estudos e que me ajudaram a caminhar rumo a esta dissertação.

Às professoras Alice Freire, Inés Miller e Barbara Hemais, por aceitarem o convite de fazer parte da minha banca.

À Coordenação Central de Pós-Graduação da PUC-Rio, pela bolsa de estudos concedida;

Ao Departamento de Letras da PUC-Rio, em especial à Chiquinha, por ser o cartão de visitas da Pós-Graduação, sempre com um sorriso e muita simpatia.

À equipe da *Learning Factory*, em especial Sras. Virgínia e Gláucia, pelos livros *Interlink* concedidos e pelas informações prestadas.

Às inúmeras amigas (e amigos) do Mestrado, fundamentais na consolidação do meu saber, com as inúmeras trocas, orientações e incentivo, sempre. Em especial, Isabel Moraes, Adriana Freire, Elaine Souza e Elaine Novaes.

À minha amiga Julianne Homer, quem me enviou sua conversa pessoal no MSN em inglês. (To my friend Julianne Homer who has sent me her personal MSN conversation in English).

Aos amigos Davi, Vinícius, Sara e Edson pela ajuda em escanear dezenas de gravuras. Principalmente Edson, que passou pacientemente quatro horas de um sábado à noite enviando, pelo MSN, as últimas seis gravuras.

Ao amigo virtual Cláudio Moisés, pela preciosa ajuda em fazer a reprodução de uma conversa na tela de MSN e ter se tornado meu “consultor para assuntos tecnológicos *on line*”.

Aos meus inúmeros preciosos alunos, minha fonte de motivação na busca incessante de desenvolvimento pessoal.

À minha mãe pela paciência, encorajamento e apoio constante em tudo que faço.

Às amigas Lilian, Rita, Iolanda, Carmen Verônica, Rosália, Cristiane e Neusa pelo incentivo constante no processo de transformação do meu conhecimento.

Aos amigos e líderes, Anilton Cortes Mansano, Paulo Roberto Sant’anna Mota e Márcio Deleprani, pelas conversas e pelas bênçãos de conforto nos momentos mais necessários durante a produção e transformação deste estudo.

Resumo

Silva, Solimar Patriota; Oliveira, Lúcia Pacheco de. **Os gêneros discursivos em livros didáticos de inglês como língua estrangeira: representações e implicações pedagógicas.** Rio de Janeiro, 2006. 101p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo deste estudo é identificar gêneros discursivos (Johns 1997, 2002) em livros didáticos de ensino de inglês destinados a alunos iniciantes, e analisar as suas representações nestes materiais. A partir do pressuposto teórico de que toda comunicação só se faz possível através de algum gênero discursivo (Bakhtin, [1979] 2000; Kress, 1993; Meurer, 2000), nesta dissertação consideramos que o ensino de uma língua estrangeira deve também se basear no desenvolvimento da competência no uso de gêneros (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1996). Com foco nestas questões, este trabalho analisa três livros didáticos de inglês de nível iniciante, os quais foram selecionados de acordo com parâmetros relativos à variedade de inglês representada, ao público alvo, ao uso em instituições do Rio de Janeiro, às editoras e datas de publicação. A identificação e análise da frequência dos gêneros do discurso escrito foram feitas a partir de atividades de leitura e escrita, por estas configurarem-se como locais prováveis para sua apresentação nos livros didáticos para ensino de línguas. Os resultados da pesquisa indicam que há poucos gêneros da escrita representados nos livros didáticos de inglês para iniciantes, havendo predominância de tipos textuais (Marcuschi, 2002); além disso, quando estão representados, seu formato ou convenções lingüísticas são, muitas vezes, diferentes do seu uso. Quanto à inclusão dos gêneros em atividades de escrita e leitura, a análise mostrou que eles são mais frequentes nas últimas, e que nas atividades de escrita têm como função o reforço de pontos gramaticais. Os textos propostos nestas atividades são geralmente compatíveis com o modelo de processamento de escrita baseado apenas na reprodução do conhecimento (*knowledge telling*), caracterizando-se como textos curtos e simples, sem exigir a transformação do conhecimento (*knowledge*

transforming) (Bereiter & Scardamalia, 1987). Estes resultados indicam que conhecimentos prévios, ligados ao uso de gêneros discursivos em língua materna, são pouco considerados no ensino da língua estrangeira e que o ensino de inglês para iniciantes ainda não tem como foco principal os gêneros discursivos. As implicações pedagógicas desta pesquisa remetem à necessidade de se refletir sobre o papel do livro didático, uma vez que ele é o canal que possibilita que múltiplos gêneros sejam levados à sala de aula. Discute-se também a necessidade de uma atitude crítico-reflexiva do professor face ao uso deste livro didático de inglês no ensino de gêneros.

Palavras-chave

Livro didático; gêneros discursivos; ensino de línguas.

Abstract

Silva, Solimar Patriota; Oliveira, Lúcia Pacheco de (Advisor). **Discourse genres in English as a foreign language course books:** representations and pedagogical implications. Rio de Janeiro, 2006, 101p. M.A. Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The purpose of this study is to identify discourse genres (Johns, 1997; 2002) in English course books for elementary students and to analyze their representation in these materials. Based on the assumption that communication is only possible through discourse genres (Bakhtin, 2000; Kress, 1993; Meurer, 2000), in this dissertation we consider that foreign language teaching should also take the development of genre competence as an essential point (National Curriculum Parameters – PCN, 1996). In order to investigate these issues, this research analyzes three English course books for elementary students which were selected according to variety of English, target audience, adoption in Rio de Janeiro language schools, publishers and date of publication. Written discourse genre identification and frequency analysis were performed in reading and writing activities which were considered as probable sites for genre presentation in English teaching course books. Results of this research indicate that there are few written genres represented in the analyzed elementary books, with a higher frequency of text types (Marcuschi, 2002). In these representations, however, genre format and linguistic conventions are many times not in accordance with actual genre use. Concerning the presentation of genres in reading and writing activities, the analysis has shown that they are more frequent in the former, and used as grammar reinforcement in the latter. In addition, texts observed in these activities were characterized as compatible with the *knowledge telling* model of the writing process (Bereiter & Scardamalia, 1987), being short and simple, not requiring any *knowledge transforming*. These results point towards the conclusion that students' previous knowledge of genre use in their native language is

scarcely taken into consideration in the teaching of a foreign language and that the teaching of English for beginners is not yet focusing on discourse genres. Pedagogical implications of this research indicate the need to reflect upon the role of the course book in teaching, once it is the channel that enables multiple genres to be taken into classrooms. The need for teachers' critical and reflective attitude towards the use of English course books in the teaching of genres is also discussed.

Keywords

Course books; genres; language teaching.

Sumário

Capítulo 1 – Introdução	14
Capítulo 2 – Gêneros discursivos	19
2.1 – Teoria de gêneros discursivos	19
2.1.1 A Escola de Sydney	22
2.1.2 Inglês para fins específicos (ESP)	23
2.1.3 Nova Retórica	24
2.2 – Gêneros da comunicação oral e escrita	25
2.2.1 Gêneros convencionais	27
2.2.1.1 Conversas e diálogos	27
2.2.1.2 Cartas	29
2.2.1.3 Artigos	29
2.2.2 Gêneros emergentes	30
Capítulo 3 – Gêneros e ensino	33
3.1 – A proposta australiana	35
3.2 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais	36
3.3 – Gêneros no contexto de ensino-aprendizagem	37
3.4 – Processos de escrita	39
Capítulo 4 – O livro didático	41
4.1 – Características do livro didático	42
4.2 – Usar ou não o livro didático?	44
4.3 – Multiplicidade de gêneros	46
Capítulo 5 – Metodologia	48
5.1 – O estudo	48
5.2 – O <i>corpus</i> de dados	48
5.3 – A seleção dos livros	49
5.4. – A seleção das seções	51
5.5 – Os procedimentos de análise	52
Capítulo 6 – Análise	53
6.1 - Frequência de gêneros, tipos textuais e outras produções textuais	53

6.2 - Gêneros: representação diferente do uso	63
6.3 - Gêneros com propósitos gramaticais	68
6.4 – Gêneros, atividades e conteúdos gramaticais	71
6.5 - Gêneros: representação semelhante ao uso	75
Capítulo 7 – Considerações finais	84
Referências bibliográficas	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Evolução dos gêneros discursivos	20
Figura 2: Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existentes	31
Figura 3: Contextualização do livro didático e os gêneros nele inseridos	43
Figura 4: Os livros didáticos analisados	49
Figura 5: Discursos e gêneros nos livros analisados	75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição de gêneros, tipos textuais e outras produções textuais nos livros	53
Tabela 2: Gêneros incluídos nas atividades de escrita nos livros didáticos analisados	76
Tabela 3: Gêneros incluídos nas atividades de leitura nos livros didáticos analisados	77
Tabela 4: Gêneros nas atividades de leitura com representação semelhante ao uso	78

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Quadro 1 – Atividades de leitura e escrita nos livros Framework e Interchange	95
Quadro 2 – Atividades de leitura e escrita nos livros Interlink 1 e 2	97
Anexo II: Exemplo 11 – MSN Conversation	99

1

Introdução

Tudo o que comunicamos só é possível através de algum gênero discursivo (Bakhtin, [1979] 2000; Kress, 1993; Meurer, 2000). Por esta razão, o estudo sobre gêneros discursivos é de grande importância, especialmente nesta época em que os avanços tecnológicos têm causado uma explosão de novos gêneros orais e escritos (Marcuschi, 2002).

Se os gêneros discursivos são tão importantes para a nossa comunicação, é preciso observá-los em materiais de ensino que visem preparar os alunos para se comunicarem em uma língua estrangeira e analisar como eles são aí tratados. No contexto brasileiro, a ênfase nos estudos de gêneros e a adoção desta perspectiva nos PCN ocasionou, na última década, uma grande quantidade de novas publicações que buscam estar em consonância com esta proposta para o ensino de línguas. Muitas editoras passaram, inclusive, a exibir em suas capas frases alusivas a essa nova abordagem de ensino, tais como: “*de acordo com os PCN*”, “*totalmente revisto*” ou “*contém todos os temas transversais*”, objetivando conseguir a atenção dos professores para seus materiais e, desta forma, terem seus livros adotados pelas instituições de ensino.

O livro didático desempenha papel relevante em nossa sociedade, tornando-se, muitas vezes, o programa da disciplina ensinada e fonte principal de idéias para o ensino (D'Ely & Mota, 2004). Além disso, essa relevância dada ao livro didático pode ser percebida através da autoridade a ele conferida em muitos contextos, onde muitas pessoas utilizam-no para dar maior credibilidade às informações. No que se refere ao contexto pedagógico, dificilmente encontramos uma sala de aula em que o livro didático não esteja presente – quer através do uso dos livros propriamente ditos ou de apostilas, que se assemelham a este, as quais variam desde publicações feitas por empresas especializadas até compilações de textos ou exercícios de várias fontes feitas pelos próprios professores. Desta maneira, parece que o livro didático funciona como uma espécie de “bússola do ensino”, ditando a direção a ser seguida durante o ano letivo. Em sala de aula, um exemplo do apego ao livro didático e de sua força no

ensino encontra-se no próprio discurso dos alunos, que, no início do ano, quando se resolve adotar determinado livro, perguntam: “Professor, tem certeza de que vai usar o livro inteiro este ano?” Também, quando um professor decide não utilizar determinada atividade de uma lição, passando para a seguinte, os alunos perguntam: “E a atividade X, professor?”.

Por outro lado, os livros didáticos de línguas – materna ou estrangeira – são ricas fontes para a apresentação de diferentes gêneros discursivos. Tendo em vista que toda a comunicação se dá através de algum gênero (Bakhtin, [1979] 2000), no ensino de línguas, esses livros podem favorecer a exposição de múltiplos gêneros – cartas, poemas, receitas, *e-mails*, mapas, gráficos, manual de instruções, bulas de remédios, resenhas de filmes, conversa *on line*, bilhetes, anúncios, currículos, etc. – em número muito maior do que o que talvez livros de outras disciplinas, tais como história ou geografia, por exemplo, possam apresentar. O livro didático de línguas funciona, desta forma, como um gênero que possibilita que muitos outros sejam levados para a sala de aula.

A era da cultura eletrônica na qual vivemos está ocasionando o surgimento de novos gêneros a cada dia, especialmente os gêneros da escrita mediados por computador (Marcuschi, 2005). Nos livros didáticos de língua estrangeira, os locais mais prováveis para que os alunos encontrem estes gêneros emergentes e outros convencionais parecem ser as atividades de leitura e escrita. Através da leitura os alunos podem entrar em contato com representações de vários gêneros na forma impressa. Além disso, a exposição ao gênero através da leitura pode criar melhores condições para a produção escrita. Desta forma, a leitura precedendo a escrita, pode facilitar a apropriação do gênero a ser produzido pelo aluno. Portanto, investigar a representação que os livros didáticos fazem dos gêneros nestas atividades de leitura e escrita parece ser importante dentro da perspectiva do ensino de línguas.

O livro didático tem sido rica fonte de pesquisa e análise. Entretanto, muitas pesquisas têm confirmado que ainda há um forte apelo nos livros didáticos de língua estrangeira para o ensino de tópicos gramaticais descontextualizados (Chiaretti, 1996; Coracini, 1999; Rufino, 2003; Carmagnani, 2003; D’Ely & Mota, 2004; Zilles, 2004; Conceição, 2005; Ticks, 2005; Moraes, 2005). Novas pesquisas com foco em gêneros

discursivos têm ajudado a mostrar a necessidade de atender às exigências de um ensino que vá além dos pontos gramaticais e que se volte para um maior engajamento discursivo do aluno na língua estudada, através do conhecimento e maior domínio de gêneros (Meurer, 2000; Ramos, 2004).

O papel do professor é de extrema importância face ao uso do livro didático, visto que nem todos os livros didáticos de línguas estrangeiras foram feitos dentro da concepção de ensino com base em gêneros. Através de uma postura reflexivo-crítica em sua opção por um ensino voltado para os gêneros, o professor poderá analisar materiais, escolhê-los ou adaptá-los para que um maior número de gêneros discursivos sejam levados à sala de aula e o aluno seja engajado discursivamente na língua estudada.

Tendo em vista essas considerações, esta pesquisa foi elaborada com o objetivo de ampliar a discussão sobre o estudo de gêneros discursivos ao buscar identificar quais gêneros do discurso escrito estão presentes em livros didáticos de ensino de inglês destinados a alunos iniciantes. Além disso, este estudo busca oferecer uma contribuição para um campo ainda pouco explorado, que é o de analisar se os gêneros, quando inseridos nos livros didáticos de inglês para alunos iniciantes, constituem boas representações dos mesmos, ou seja, se estão em conformidade com seu uso em contextos reais. Desta maneira, neste estudo, busco alcançar os seguintes objetivos:

- a) identificar gêneros discursivos presentes em livros didáticos de inglês para iniciantes, enfocando atividades de leitura e escrita;
- b) verificar como esses gêneros são representados nesses livros didáticos de inglês para iniciantes;
- c) verificar como a representação dos gêneros discursivos nos livros didáticos se relaciona ao seu uso real em outros contextos.

A caracterização de gênero discursivo nesta pesquisa está pautada na proposta da escola australiana (Martin, 2000) e da Nova Retórica (Bakhtin, [1979] 1992), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996). Com base nestes pressupostos teóricos, a análise de gêneros buscou responder os seguintes questionamentos:

- 1) Os gêneros discursivos são apresentados nos livros didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira para alunos de níveis iniciantes?
- 2) Que gêneros discursivos são representados nas seções de leitura e escrita dos livros didáticos voltados para o ensino de inglês para alunos de níveis iniciantes?
- 3) As representações dos gêneros discursivos, nestes livros, correspondem às realizações que falantes e escritores fazem destes gêneros no uso da língua?

Visando responder estas perguntas, foram selecionados três livros didáticos de inglês para alunos de nível iniciante. Os gêneros foram aí observados em atividades de leitura e escrita que foram escolhidas para análise por configurarem-se como locais prováveis onde o maior número de gêneros seria apresentado em livros didáticos para ensino de línguas. Foi a partir da análise desses dados que se tornou possível identificar os gêneros e analisar suas representações.

O trabalho é composto por 7 capítulos. O primeiro capítulo é introdutório. Os capítulos 2, 3 e 4 formam a base teórica desta pesquisa. O segundo capítulo apresenta as diferentes abordagens de gênero, de acordo com as teorias da Escola de Sydney, ESP (Inglês para Fins Específicos), e Nova Retórica. A perspectiva bakhtiniana é apresentada para exame de aspectos sociais dos estudos de gêneros, os quais serão considerados para a discussão dos dados. O conceito de tipos textuais é discutido e contrastado com o de gêneros discursivos e alguns gêneros mais comuns da comunicação oral e escrita, incluindo os gêneros emergentes, são apresentados e discutidos. No terceiro capítulo, os gêneros são relacionados com o ensino e o seu papel específico no ensino de língua inglesa é examinado. No quarto capítulo, o livro didático é caracterizado.

O quinto capítulo trata da metodologia utilizada, definindo a natureza do estudo, apresentando os livros que compõem o *corpus* da pesquisa, bem como justificando a escolha dos livros didáticos e das seções analisadas. Neste capítulo, são definidos os procedimentos de análise adotados.

A seguir, no sexto capítulo, é apresentada a análise de como os gêneros se apresentam nos livros, seguindo os seguintes passos: 1) identificação dos gêneros nos livros, contrapondo-os a tipos textuais e quaisquer outras produções textuais; 2) estudo da representação dos gêneros nos livros, verificando sua variação em relação ao seu uso em contextos reais e discutindo sua função, que pode ser apenas como pretexto para o ensino ou reforço de pontos gramaticais ou itens lexicais.

Por fim, no sétimo capítulo, nas considerações finais, busco mostrar as implicações pedagógicas da presente pesquisa, as quais remetem à necessidade de se refletir sobre o papel do livro didático, uma vez que ele, uma das maiores ferramentas de ensino, é também o canal que possibilita que múltiplos gêneros sejam levados à sala de aula. O papel reflexivo-crítico do professor em relação ao uso do livro didático no ensino de gêneros é considerado como essencial para a prática pedagógica.

2

GÊNEROS DISCURSIVOS

2.1 Teoria de Gêneros Discursivos

Bakhtin ([1979],2000:280) aponta uma possível explicação para que a discussão dos gêneros do discurso nos estudos lingüísticos tenha sido evitada durante muito tempo, ao afirmar que o motivo pode ser exatamente “a diversidade funcional [que] parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes”. Pode ser que não se tenha estudado os gêneros discursivos por muito tempo por haver, a princípio, essa diversidade funcional. Bakhtin ([1979], 2000:280) diz que os estudos de gênero limitavam-se ao estudo de:

- a) gêneros literários – ênfase nos aspectos artístico-literários;
- b) gêneros retóricos (jurídicos, políticos) – ênfase na natureza da organização do enunciado;
- c) gêneros do discurso cotidiano (principalmente a réplica do cotidiano) – ênfase nas especificidades da linguagem no cotidiano oral.

A visão baktiniana de gêneros discursivos é a de que tudo o que comunicamos só se faz possível através de gêneros (Bakhtin, [1979] 2000:281). Com o advento da tecnologia e desenvolvimento de novos meios de comunicação na sociedade, tem havido também o surgimento de novos gêneros, algumas vezes chamados de gêneros emergentes (Trosborg, 2000), tais como, por exemplo, o *e-mail*. Isto leva alguns autores (Meurer, 2000:149) a afirmarem que o ensino da linguagem deve ser feito objetivando desenvolver a competência no uso crescente de gêneros discursivos.

Os gêneros são sempre campos de contenção entre estabilidade e mudança na visão baktiniana. Novos gêneros possuem velhas bases (Marcuschi, 2002), isto é, o surgimento dos novos gêneros acontece a partir de gêneros já existentes, quer orais, quer escritos. O gênero *carta* exemplifica bem essa questão, por ser um gênero sobre cujas bases se desenvolveu o *e-mail*, além de outros diferentes gêneros que também

tiveram sua origem ligada às cartas, como petições e artigos científicos, entre outros (Bazerman, 2005).

Marcuschi (2002) diz que o surgimento de novos gêneros acompanha as necessidades e atividades sócio-culturais (Miller, 1984/1994), bem como as inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros existentes hoje, especialmente comparando-se com aqueles existentes antes do advento da comunicação escrita. Poderíamos ilustrar a evolução de gêneros discursivos, segundo Marcuschi da seguinte maneira:

FIGURA 1: Evolução dos gêneros discursivos (adaptado de Marcuschi, 2002, p. 19).

Período				
Histórico:	VII A.C (invenção da escrita)	Séc. XV (cultura impressa)	Séc. XVIII (industrialização)	Séc. XXI (cultura eletrônica)
Gêneros:	multiplicação	florescimento	ampliação	explosão¹

No entanto, devemos ter em mente que estes novos gêneros não são absolutamente “novos”. Mesmo Bakhtin ([1979], 2000) já falava na transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero dando origem a outros. Assim, por exemplo, uma conversa telefônica constituiu-se em um novo gênero a partir da invenção do telefone e distribuição desse meio de comunicação, estando, porém, ancorada em um gênero anteriormente existente, o qual seria a conversa face-a-face.

Há, ainda, que se diferenciar gêneros discursivos ou gêneros textuais² de modalidade retórica (Meurer, 2000) ou tipo textual (Marcuschi, 2002). As modalidades retóricas ou tipos textuais englobam a narração, descrição, exposição e argumentação. Os gêneros discursivos, diferentemente, existem em número infinito, sendo alguns exemplos a carta comercial, carta pessoal, piada, receita, defesa de tese, relatório, contrato, aula, livro didático, conversa entre amigos, e muitos outros.

As características da modalidade retórica ou tipo textual incluem seu número reduzido e sua aparição nos diversos gêneros. Por exemplo, uma carta, classificada

¹ explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

² Diferentes autores usam o termo “gêneros textuais” (Meurer, 2000; Marcuschi, 2002) ou “gêneros discursivos” (Johns, 1997, 2002). A discussão dessa diferença terminológica foge ao escopo desta pesquisa e, neste trabalho, optamos pelo termo “gêneros discursivos”.

como gênero, pode conter trechos narrativos, descritivos, argumentativos, os quais são classificados como tipos textuais ou modalidades retóricas aí presentes.

O caráter infinito dos gêneros discursivos pode ser atribuído à idéia de que “não nos comunicamos através de modalidades retóricas, nem mesmo através de textos em geral, mas sim através de gêneros textuais específicos” (Bakhtin, 1992 *apud* Meurer, 2000:152).

Os conhecimentos que os seres humanos possuem, sua identidade, seus relacionamentos sociais e sua própria vida são em grande parte determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e ‘consomem’, podendo-se mesmo afirmar que a própria cultura de um país, como um todo, é caracterizada pelo conjunto dos gêneros textuais produzidos pelos seus cidadãos (Meurer, 2000:152).

Esta perspectiva aponta para um enfoque muito mais abrangente, o qual abarca o papel do outro, do destinatário, como relevante para o gênero. Observa-se, também, o forte papel do *contexto social* para o aparecimento e a existência de um determinado gênero. Por sua diversidade em relação a outros, cada gênero que surge recebe um nome específico, podendo também desaparecer ao longo do tempo (Marcuschi, 2002:20).

Conforme afirmei, o estudo de gêneros ambientou-se, por bastante tempo, nos estudos de gêneros literários, principalmente escritos. Atualmente, o gênero é considerado uma resposta, quer oral ou escrita, às demandas de um contexto social (Johns, 2002). Assim, nos estudos de gênero temos que considerá-lo tanto em relação à produção como à compreensão, e ao ensino.

Em relação ao ensino, pode-se considerar que o aluno de uma língua estrangeira não é como uma tabula rasa, pois este já carrega consigo os gêneros de sua língua materna. Johns (1997), ao dissertar sobre a preparação dos alunos nas tarefas acadêmicas, sugere perguntá-los o que já sabem e avaliar a produção em cima desse conhecimento. Também, no processo de ensino de gêneros variados para aprendizes iniciantes numa língua estrangeira, deve-se considerar que os gêneros contêm diferenças de acordo com as línguas e culturas (Oliveira, 1997) e que eles não são totalmente díspares, apresentando convergências que facilitam o aprendizado.

2.1.1. Escola de Sydney

A Escola de Sydney situa-se entre uma das três vertentes dos estudos de gêneros desenvolvidos dentro da Lingüística a partir da década de 80, cada uma com preocupações e definições próprias. As outras duas vertentes, ESP e a Nova Retórica, serão tratadas nos itens 2.1.2 e 2.1.3 a seguir.

Na Escola de Sydney, a perspectiva de gênero é fundamentada no contexto da situação e da cultura de determinados eventos comunicativos. As formas de linguagem são moldadas a partir do contexto situacional, e seus elementos definidos por Halliday e Hasan (1989) como *campo* - conteúdo e natureza da atividade social, *relações* – relacionamento entre participantes, e *modo* - meio e canal de comunicação.

Para Martin (1985, *in* Louhiala-Salminen, 1999:45), os gêneros devem ser considerados em termos amplos, sendo “como as coisas são feitas quando a língua é usada para realizá-las”. Os gêneros incluem tanto as formas literárias como outras do dia-a-dia, como poemas, palestras, seminários, receitas, manuais, marcação de compromisso, encontros de serviço, noticiários e assim por diante.

A definição de gênero provavelmente mais citada da escola australiana (Hyon, 1995:34) afirma que gêneros são “*processos sociais* porque os membros de uma cultura interagem uns com os outros para realizá-los (...)”. A partir destas ações sociais surgem os gêneros. Como estas ações / processos sociais acontecem de forma semelhante, os gêneros acabam por reproduzir certas recorrências de interação, apresentando em sua estrutura também recorrências formais.

Além da perspectiva social, a abordagem da Escola de Sydney tem uma preocupação pedagógica, ou seja, o ensino através de gêneros é considerado como um elemento emancipatório nos esforços por mais igualdade na educação e na sociedade. Em sua origem, no início dos anos 80, havia a insatisfação com o currículo de letramento tradicional da Austrália e com a abordagem de ensino de escrita adotada

nas escolas australianas. Os systemicistas³ analisaram, então, principalmente textos ‘factuais’, em oposição aos ‘narrativos’, e implementaram a sua prática no currículo escolar, visando o melhor preparo dos alunos para a sua inserção na sociedade.

2.1.2. Inglês para Fins Específicos - ESP (English for Specific Purposes)

As pesquisas de gênero em ESP diferem das demais linhas pelo seu foco em inglês como segunda língua ou como língua estrangeira. Tradicionalmente, a pesquisa em ESP foi útil ao ensino ao descrever as características de uso da língua em contextos específicos. O conhecimento adquirido através desta pesquisa foi aplicado na formulação de currículos, métodos de ensino e na produção de materiais didáticos para alunos de inglês como segunda língua (Louhiala-Salminen, 1999:48).

A abordagem de gêneros da ESP começou a tomar forma no início dos anos 80, com publicações de Tarone et al e Swales (Louhiala Salminen, 1999:49); a primeira, usando o termo gênero para referir-se aos textos examinados; e o segundo, estendendo a análise em ESP, passando das características do nível micro gramatical para o estudo mais global da estrutura do texto, o qual foi denominado Análise de Movimentos Retóricos (*Move Analysis*) (Swales, 1990).

Swales (1981:10, *in* Louhiala Salminen, 1999:49-50) definiu gênero, além de ter enfatizado sua importância. Para ele, gênero é:

um evento comunicativo mais ou menos padronizado, com um propósito ou conjunto de propósitos mutuamente entendidos pelos participantes naquele evento e ocorrendo dentro de um cenário funcional mais que social ou pessoal.... A importância que eu dou à contribuição da especificidade de gênero origina-se de minha crença de que é apenas dentro de gêneros que correlações viáveis entre características cognitivas, retóricas e lingüísticas podem ser estabelecidas, pois é apenas dentro de gêneros que a língua é suficientemente convencionalizada e a variação do propósito comunicativo suficientemente estreita para que nós esperemos estabelecer generalizações pedagogicamente empregáveis que irão capturar certas relações entre função e forma.

³ A Escola de Sydney está ligada aos teóricos da Lingüística Sistemico-Funcional, desenvolvida a partir dos estudos de Michael Halliday.

Para Mauranten, outra pesquisadora que desenvolveu trabalhos na área de ESP, (1993:4-5), gênero é definido como ‘uma atividade social de um tipo específico e reconhecível numa comunidade’, podendo ser, portanto, distinguido por parâmetros lingüísticos e sociais. Há ainda outros autores que têm seguido a linha de ESP, desenvolvendo trabalhos sobre gêneros variados, contribuindo para o ensino de inglês para fins específicos (Bahtia, 1993; Dudley-Evans, 1997, Motta-Roth, 2002, etc.).

2.1.3. Nova Retórica

A abordagem ao gênero feita pela Nova Retórica desenvolveu-se principalmente entre estudiosos norte-americanos nos campos da retórica, estudos da composição e escrita profissional. Enquanto as definições tradicionais de gênero enfatizam, muitas vezes, regularidades textuais, os estudos da Nova Retórica visam aliar as similaridades lingüísticas às regularidades nas esferas de atividade humana. Ou seja, o termo gênero, na Nova Retórica, tem sido capaz de conectar o reconhecimento das regularidades nos tipos de discurso com um entendimento social e cultural mais amplo da língua em uso.

A pesquisa de gênero em todas as suas formas deve bastante a Bakhtin ([1979], 2000), cuja perspectiva também se fará importante para a Nova Retórica, principalmente no que tange à natureza dialógica da comunicação. O enunciado assume papel relevante nos estudos de Bakhtin, pois ele considera que palavras e frases adquirem significados através do enunciado e que os falantes escolhem a forma genérica ou gênero do enunciado que melhor responde a seus planos ou vontades. Para ele, ainda, todo discurso – oral ou escrito – pertence a gêneros, que são diferentes em estilo e usados em contextos sociais e culturais diferentes (Bakhtin, [1979], 2000).

A chave da abordagem da Nova Retórica é o ‘social’. Miller (1984) é a principal proponente desta tradição. Para ela, gênero é ação social e possui natureza dinâmica. O conhecimento é algo que é socialmente construído em resposta a necessidades comuns, metas e contextos. Daí o caráter dinâmico, visto que um

gênero em uso hoje pode deixar de existir em pouco tempo, sendo um novo gênero usado paralelamente a ele ou substituindo-o. Um exemplo atual pode ser a substituição paulatina das cartas pessoais – antes longas, manuscritas – pelos *e-mails*: objetivos, curtos, mais diretos e freqüentes, e transmitidos com auxílio do computador. O evento social representado pelo acesso à Internet em escala cada vez maior, por muitas pessoas, alavancou uma mudança de cunho tecnológico, social e lingüístico, tendo possibilitado o aparecimento de novos gêneros discursivos, entre eles o *e-mail*.

A definição de Miller (1984/1994) diz que o gênero é uma categoria convencional do discurso, baseado na tipificação da ação retórica; e, como ação, adquire significado a partir do contexto e da situação social na qual está situado.

Berkenkotter & Huckin (1995), integrantes da Nova Retórica, também com base em Bakhtin, rejeitam a abordagem retórica tradicional e apresentam um modelo sociocognitivo, no qual o gênero surge nas atividades comunicativas dos membros da disciplina e é aprendido à medida que os novatos se integram em novas comunidades.

Resumindo, mudanças no contexto social, econômico ou tecnológico podem ocasionar alterações das convenções de um determinado gênero e o potencial para uma modificação lhe é inerente. Modificações significantes e persistentes podem levar à necessidade de uso de um novo gênero.

2.2 Gêneros da comunicação oral e escrita

Embora o foco desta pesquisa esteja na identificação de gêneros em atividades de leitura e escrita e, apesar do prestígio dado à escrita em nossa sociedade, não considero a comunicação escrita superior à oral. Por outro lado, convém frisar também que, em concordância com Marcuschi (2001:17) não acredito que a escrita seja derivada da fala, a qual muitas vezes é considerada como primária. Ambas as modalidades de comunicação, oral e escrita, são “práticas sociais situadas” (Marcuschi, 2001:21) originadas conforme as demandas do uso da língua e ambas

também se apresentam através de diversos gêneros discursivos.

O advento da escrita provocou o aparecimento de novos gêneros. Contudo, com o advento da cultura eletrônica, no presente, houve a explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação (Marcuschi, 2002:17).

Marcuschi (2001: 27; 2005) afirma que a relação entre fala e escrita fundamenta-se em um contínuo e não em uma dicotomia polarizada e que fala e escrita constituem diferentes modalidades de uso da língua (p.32), pois “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais e produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (Marcuschi, 2001:37). Esse contínuo permite o entrecruzamento de gêneros de uma e outra modalidade, ou seja, da oralidade e da escrita.

O caráter não-dicotômico de fala e escrita pode ser exemplificado no gênero *bate-papo virtual*. Não obstante este lance mão da escrita, o gênero possui estilo descontraído, como uma conversa face-a-face. Além disso, a própria escrita nesse gênero busca, de certa maneira: a) representar a sonoridade da fala e b) abreviar o tempo de envio da mensagem, para que a conversa flua mais rapidamente. Acrescente-se ainda que este gênero inclui a representação de mensagens não verbais comuns nas interações pessoais, tais como: piscar de olhos, meneio de cabeça, abraços, ar pensativo, entre outros, possíveis através do envio de *emoticons* em *MSN* ou *ICQ*. São alguns exemplos dessa ‘nova’ modalidade de escrita:

kd vc? = cadê você? ke tc? = Quer teclar⁴? naum = não

☹ = triste ;) = piscando olho :) = feliz / sorrindo

Outro exemplo desse contínuo pode ser, ainda, uma palestra, cujo texto é originalmente escrito, mas é expresso apenas oralmente. Desta forma, com base apenas na dicotomia *fala x escrita*, como seria classificada uma palestra?

A hipótese do *continuum* é importante na análise de livros didáticos primeiramente por ser ele um gênero no qual outros gêneros estão representados, assim, o gênero escrito “livro didático” pode servir de suporte a gêneros da oralidade.

⁴ Marcuschi, 2005 apresenta interessante estudo sobre gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital (pp. 14-67).

Além disso, a fim de facilitar a compreensão de gêneros diversos nele inseridos, como por exemplo, os diálogos e conversas, característicos do discurso oral, apresentados no livro na forma impressa, criada para o contexto de ensino, alguns destes gêneros são representados de maneira didática (Chiaretti, 1996) que foge ao uso convencional que deles fazem os falantes da língua em contextos reais.

2.2.1 Gêneros convencionais

Não tenho a pretensão de enumerar ou estudar aqui todos os gêneros convencionais, tarefa esta que seria impossível, tendo em vista o caráter infinito dos gêneros discursivos (Marcuschi, 2000; Meurer, 2002). A proposta é vermos brevemente alguns gêneros que servem de base social para novos gêneros, principalmente no que se refere a gêneros recorrentes nos livros didáticos analisados.

2.2.1.1 – Conversas / Diálogos – As conversas face-a-face fazem parte do discurso oral típico e são gêneros realizados em interações sociais em tempo real, portanto, apresentando estrutura própria desse tipo de interação, tais como a co-construção do significado, através de interrupções, aceitação e desenvolvimento dos tópicos (Chiaretti, 1996), entre outras características. A conversa é também o gênero mais comum e praticado em nosso cotidiano (Marcuschi, 2005:17). No que tange os diálogos encontrados nos livros didáticos de língua inglesa, entretanto, percebemos que muitas vezes eles não seguem estes padrões, sendo modificados para apresentar itens lexicais e/ou gramaticais (Chiaretti, 1996), além de possuir um caráter peculiar, por se tratar de um texto impresso, adaptado a este tipo de meio de circulação.

Chiaretti (1996) utiliza o termo *diálogo didático* para referir-se aos diálogos impressos nos livros didáticos de língua inglesa, considerando-os como um gênero. Contudo, no presente estudo, não consideraremos os diálogos apresentados nas atividades de leitura e escrita como gêneros a serem analisados por considerar os seguintes pontos:

- a) os diálogos, apesar de sua forma impressa nos livros didáticos, buscam representar um gênero da modalidade oral, a conversa, que não é objeto deste estudo;
- b) os diálogos nos livros didáticos são modelos feitos e revisados, completamente descontextualizados e desligados do contexto de produção e, desta maneira, não se preocupam com o gênero em seu aspecto social.

Segundo Chiaretti, o *diálogo didático*:

apresenta os seguintes traços constitutivos, a partir de suas condições de produção: a) é usado sob condições bem definidas e controladas, tanto espacialmente (ambiente interno/sala de aula) quanto socialmente (evento aula de inglês); b) por ser elaborado fora do contexto de uso, tem uma previsibilidade inerente na forma e na mensagem; o dd⁵ se apresenta como uma “novidade” no momento inicial, mas depois é desdobrado e manipulado em várias atividades ou procedimentos, como um discurso “enlatado”; c) cumpre, basicamente, as funções de regular a entrada de estruturas novas e vocabulário novo e selecionar estas novidades de forma acessível e assimilável, de acordo com as condições lingüísticas do aprendiz (Chiaretti, 1996:127).

Os itens a) e b) acima mencionados corroboram para que, neste estudo, não consideremos os diálogos presentes nos livros didáticos como gêneros discursivos, visto que nossa perspectiva de gênero está de acordo com aquela proposta por Bakhtin de que os gêneros estão ligados às atividades sociais e são nelas produzidos.

Ventola & Kaltenbacher (2003:4) consideram os diálogos apresentados em livros como “*second order genres*” (ou gêneros de *segunda classe*), inseridos no gênero livro didático a fim de “transmitir o material de aprendizado aos alunos” nas unidades em que aparecem. Os autores (2003:9) afirmam que os modelos típicos dessas interações dialógicas são situações como ‘nos correios’, ‘na loja’, ‘na agência de viagens’, ou seja, modelos muito estereotipados e, em muitos casos, fornecendo insuficientes evidências do uso da língua em contextos autênticos e, dessa maneira, contribuindo para um quadro no qual os alunos não “vêm o uso da língua estrangeira como um sistema abrangente de criação de significado” (2003:2).

⁵ dd = diálogo didático, expressão usada pela autora.

2.2.1.2 – Cartas – Em um artigo recente, intitulado “Cartas e a base social de gêneros diferenciados”, Bazerman (2005) aponta que as cartas são gêneros que geraram muitos outros gêneros, desde usos formais, oficiais, legais e canônicos a mensagens particulares e até mesmo artigos científicos (Bazerman, 2005:87). O autor afirma que, com a cultura impressa, o surgimento do jornal, da revista científica e do romance constituem-se gêneros que “parecem ter alguma conexão com a carta” (p.93).

As cartas pessoais são parecidas com o gênero conversa (Biber, 1988:167) já que ambas tratam de uma comunicação geralmente entre dois indivíduos (Bazerman, 2005:83) – um filho à mãe ou à família, entre enamorados, etc. E, segundo este autor:

as cartas, comparadas a outros gêneros, podem parecer simples por serem tão abertamente ligadas às relações sociais e a escritores e leitores particulares, mas isso só significa que elas nos revelam clara e explicitamente a socialidade que faz parte de toda escrita (Bazerman, 2005:99).

Talvez esta seja uma das razões da inserção de cartas em atividades de leitura e/ou escrita nos livros didáticos, já que elas constituem um gênero bastante conhecido pelos alunos em suas culturas e que, geralmente, não exige transformação de conhecimento⁶ e sim o domínio de tipos textuais conhecidos, tais como descrição e narração.

2.2.1.3 – Artigos – O termo *artigo* é muito amplo, necessitando de um especificador, como: artigo *científico*, artigo *de revista* (e mesmo assim, que tipo de revista?), artigo *de jornal* (que jornal? que coluna?), etc. Os artigos científicos tiveram sua origem na troca das cartas entre os cientistas (Bazerman, 2005:95-96; Moraes, 2005:59). Segundo Bazerman (2005:96), “levou mais de um século para que os artigos perdessem os vestígios do formato de carta e adotassem o tom e o foco argumentativos abstratos dos artigos científicos”.

⁶ Para o conceito de “*knowledge telling*” e “*knowledge transforming*”, ver Scardamalia & Bereiter (1987, p. 143). Estes autores dizem que o primeiro processo de escrita é uma forma de gerar um texto a partir de um determinado tópico em um gênero mais conhecido, o que inclui o uso de fatos, opiniões pessoais, etc. em oposição ao segundo processo, o qual necessita de uma maior estruturação na busca de solução de problemas e uma organização mais elaborada do texto.

No que se refere ao artigo científico, especificamente, Moraes (2005:67-71), baseada em Swales, identifica as partes que o compõem, sendo, geralmente: Introdução; Metodologia; Resultados e Discussão.

Estes autores mostram que um artigo científico possui movimentos retóricos próprios que o caracterizam. A ausência de um desses movimentos que caracterizam um artigo científico fará com que ele fique estranho, não se adequando ao gênero. E muitos alunos ao ingressarem na vida acadêmica sem conhecerem o gênero, precisam ser a ele expostos e exercitarem o processo de escrita desse gênero até que o dominem, a fim de que obtenham êxito em seus estudos.

Por outro lado, caso um artigo científico seja publicado em uma revista mais popular, não de artigos acadêmicos, sua forma, em termos de formato e emprego lingüístico, sofrerá alterações para se adequar ao suporte no qual está impresso.

Ainda, ao considerarmos um jornal, podemos perceber que nele há vários tipos de artigo. Artigos de opinião, moda, ‘fofoca’, política, panorama econômico, etc., cada artigo com movimentos retóricos diferenciados.

Nos livros didáticos, o termo “artigo” é usado de uma forma muito ampla, referindo-se a quase todo tipo de texto, não sendo possível, em muitos casos, perceber que tipo de artigo está sendo representado. Por esta razão, os artigos encontrados nos livros didáticos analisados, e assim nomeados ao longo da publicação, estão sendo considerados como “outras produções textuais” e não como gêneros discursivos, devido à falta de definição de seu contexto de produção ou propósito comunicativo (cf. Anexo I, Quadros 1 e 2).

2.2.2 Gêneros emergentes

A era da tecnologia provocou uma explosão de gêneros que ainda não estão consolidados e cuja natureza e impacto na linguagem e na vida social ainda não possuem uma definição clara (Marcuschi, 2005:13). Esses gêneros, em contraposição aos gêneros tradicionais, ou convencionais, termo que optei adotar neste trabalho, são denominados emergentes (Trosborg, 2000; Marcuschi, 2005).

Para o presente estudo, buscarei focar os gêneros cujas características, no contínuo da oralidade e escrita, aproximam-se mais do discurso escrito, visto que esta pesquisa não engloba os gêneros do discurso oral. Acrescente-se que o “intenso uso da escrita” é fator que tem caracterizado os gêneros emergentes em comparação com os gêneros já existentes que fornecem as bases para esses (Marcuschi, 2005:31). Um paralelo formal e funcional entre gêneros novos e antigos é sugerido por Marcuschi (2005:31) através do quadro abaixo.

O autor afirma que os doze gêneros emergentes no meio virtual incluídos no quadro não têm a pretensão de darem conta de todos os gêneros desse meio, visto que o surgimento de novos gêneros acontece a cada dia. Neste trabalho, em virtude do conteúdo e nível dos livros analisados, revisaremos apenas alguns desses gêneros, que neles aparecem, quais sejam: *e-mail*; *chat (em aberto ou reservado)*; *endereço eletrônico* e *weblog*⁷.

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal // bilhete // correio
2	<i>Chat em aberto</i>	Conversações (em grupos abertos?)
3	<i>Chat reservado</i>	Conversações duais (casuais)
4	<i>Chat ICQ (agendado)</i>	Encontros pessoais (agendados?)
5	<i>Chat em salas privadas</i>	Conversações (fechadas?)
6	<i>Entrevistas com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>E-mail educacional (aula por e-mail)</i>	Aulas por correspondência
8	<i>Aula Chat (aulas virtuais)</i>	Aulas presenciais
9	<i>Video-Conferência interativa</i>	Reunião de grupo / conferência / debate
10	<i>Lista de discussão</i>	Circulares / séries de circulares (???)
11	<i>Endereço eletrônico</i>	Endereço postal
12	<i>Blog</i>	Diário pessoal, anotações, agendas

FIGURA 2: Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existent (Marcuschi, 2005:31).

⁷ Para definição desses gêneros emergentes analisados nos livros didáticos objetos de estudo desta pesquisa, utilizaremos exatamente as definições propostas por Marcuschi (2005:28-29).

E-mail – Correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas. Inicialmente um **serviço** (*electronic mail*), resultou num gênero. Surgiu em 1972/3 nos EUA e está hoje entre os mais praticados na escrita.

Chat em aberto (bate-papo virtual em aberto – room-chat) – inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente. Surgiu como IRC⁸, na Finlândia, em 1988.

Chat reservado (bate-papo virtual reservado) – variante dos *room-chats* mencionados no item acima, mas com as falas pessoais acessíveis apenas aos dois interlocutores mutuamente selecionados, embora estes possam continuar vendo todos os demais em aberto.

Endereço eletrônico – o endereço eletrônico, seja o pessoal para e-mail ou para *home-page*, tem hoje características típicas e é um gênero (Marcuschi, 2005:29).

Weblog (blogs; diários virtuais) – são os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos.

Concordamos com Marcuschi (2005:25-26) que considera a *home page* como ambiente ou suporte através do qual informações podem ser encontradas, não se configurando, portanto, como um gênero discursivo, e não sendo, por isso, incluído na relação acima.

Mencione-se, ainda, que os próprios artefatos tecnológicos podem ser geradores de mudança na forma de como um gênero se apresenta. Myers (2000) ilustra esse ponto ao mostrar como sua forma de preparar e dar palestras foi afetada pelo uso do *software PowerPoint*. O autor, no entanto, deixa claro que não é a tecnologia em si que faz a mudança no gênero, visto que pode ser usada, mas não necessariamente precisa ser usada. As estratégias humanas é que são imprescindíveis na transformação dos gêneros com o auxílio desses artefatos.

⁸ IRC – *Internet Relay Chat*

3

GÊNEROS E ENSINO

As novas demandas dos contextos sociais tornam necessário o domínio dos mais diversos gêneros para a socialização e cidadania dos aprendizes (Marcuschi, 2002; Johns, 2002). Marcuschi afirma que: “(...) quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Bronckart (1999:103, *in* Marcuschi, 2002:29) afirma que “(...) a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Ratificando essa posição, Meurer (2000:149) propõe “que o aprendizado da linguagem humana (...) seja visto como o desenvolvimento da competência no uso de um número crescente de gêneros textuais”. Ele sugere, ao abordar a importância da competência no uso de gêneros, que o ensino da linguagem nas escolas:

explore situações que permitam aos alunos ter acesso a um amplo número de gêneros textuais, levando-os a investigar, comparar, questionar e compreender as regras e recursos implicados em seu uso. Estabelecendo tais relações, o indivíduo estará mais apto ao exercício da cidadania, a realizar as ligações inteligentes, produtivas e vantajosas entre textos e seus contextos de uso (p.158).

Embora o número de gêneros esteja na mesma proporção das situações sociais e contextos que exigem os usos específicos de linguagem, e mesmo que a sala de aula não seja um lugar autêntico para o ensino de gêneros (Freedman, 1994, *in* Johns, 2002:9), principalmente se estes estiverem representados ou “presos” em um livro didático, se não tentarmos apresentar aos alunos o maior número de gêneros possível, estaremos reduzindo sobremaneira seu acesso ao letramento e engajamento na comunidade discursiva a que nos propomos fazê-los participantes. O livro didático tem sido considerado ferramenta básica no ensino de uma língua estrangeira (Olson, 1989), quer em cursos de idiomas ou escolas de ensinos fundamental e médio. Desta maneira, se não for através do livro didático, onde, então, muitos alunos, na nossa realidade brasileira, poderão aprender os mais variados gêneros?

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), tanto de Língua Portuguesa, como de Língua Estrangeira, sugerem que o trabalho com o texto deva ser baseado nos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Marcuschi (2002:35) diz que, no campo da Lingüística Aplicada, é da maior relevância que se estude os gêneros textuais, especialmente no ensino de línguas, já que, segundo ele, se ensina a produzir textos e não enunciados soltos.

Os PCN de Língua Portuguesa (MEC, 1997) fazem afirmativas relevantes para a nossa discussão quanto à visão de gênero, em um sentido amplo:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Assim, embora os gêneros existam em caráter ilimitado, é possível resgatar os traços dessas ‘famílias’ de textos, visto que os gêneros possuem uma certa estabilidade, apesar do surgimento de novos gêneros a cada dia (Marcuschi, 2002) e pode-se buscar apresentar aos aprendizes um número cada vez maior de gêneros, para que, desta forma, eles possam ser mais facilmente engajados discursivamente na língua objeto de estudo.

Meurer (2000) constata que no ensino tradicional a pouca ênfase que vem sendo dada aos gêneros contribui para a sua ineficiência:

o ensino tradicional da linguagem humana fundamentado na gramática, coesão e nas modalidades retóricas, bem como em aspectos da coerência textual, tem se mostrado altamente ineficiente, não se preocupando e não dando conta das situações específicas em que os indivíduos efetivamente utilizam a linguagem como instrumento de interação, reprodução e/ou de alteração social (p. 152).

Cabe destacar que a visão de ensino descrita acima inclui, até certo ponto, os mesmos parâmetros que vêm sendo tradicionalmente enfatizados nos livros didáticos.

Convém, portanto, observar se os livros didáticos atuais ainda estão seguindo este modelo tradicional de ensino, ou se já apresentam uma preocupação em apresentar um número maior de gêneros discursivos.

Acredito que, se são exatamente a estabilidade e a recorrência que marcam a existência de um gênero (Kress, 1993; Bakhtin, [1979] 2000; Johns, 2002), usado em contextos sociais específicos para práticas sociais específicas (Meurer, 2000), então é possível resgatar vários gêneros e ensiná-los em sala de aula.

3.1 A proposta australiana

Há mais de duas décadas a Escola de Sydney (Martin, 2000:1-5) tem se empenhado em projetos de desenvolvimento do letramento com preocupações pedagógicas e de currículo, partindo do princípio da “interação no contexto da experiência compartilhada” (Painter, 1986 *in* Martin, 2000:3). De acordo com Martin, a orientação da lingüística funcional proveu o fundamento da implementação do currículo em espiral, segundo o qual o “aprendizado poderia ser ancorado em estágios, com lacunas gerenciáveis entre os níveis e sem necessidade de repetição do ensino do mesmo entendimento básico ano após ano”.

A origem dos estudos australianos pode ser atribuída à constatação de que os alunos, ao terminarem a escola primária, só produziam textos que recontassem experiências – textos em primeira pessoa sobre eventos organizados em seqüência cronológica. Desta maneira, percebeu-se a ausência de estruturas mais complexas no que tange à argumentação de idéias.

O autor (2000:4) afirma que não há significado sem gêneros e que para os lingüistas funcionais, gêneros são “staged goal-oriented social processes¹”, explicando essa definição ao dar o significado semântico dos termos empregados:

“(i) ‘*staged*’ porque geralmente o gênero se desenvolve em fases de interação e significado;
(ii) ‘*goal-oriented*’ porque as fases de desenvolvimento do gênero têm o propósito de realizar algo e sentimos um senso de frustração ou incompletude quando o gênero é interrompido; e

¹ Processos sociais organizados em estágios e voltados para propósitos comunicativos.

(iii) ‘*social*’ porque estamos engajados em gêneros durante a interação com outros”.

Segundo o autor, de acordo com a proposta australiana, não se pode significar sem gênero. Essa visão vai ao encontro da visão bahktiniana de que tudo o que comunicamos só é possível através de algum gênero. Assim, não há significado fora de gênero (Martin, 2000:4). Para o ensino de línguas, portanto, os gêneros são muito importantes, já que a aprendizagem deve visar preparar os alunos para criarem significados na sociedade onde atuam.

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

O texto de apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira estabelece a visão sociointeracional da linguagem e de aprendizagem como âncoras aos PCN de língua estrangeira (p.15), considerando a natureza dialógica do discurso, quer oral, quer escrito.

Além disso, os PCN destacam a importância de não apenas se ensinar a língua, mas também de usar o que se aprende, isto porque “ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço (...)” (PCN de LE, p. 27). São sugeridas sete perguntas às quais os textos orais ou escritos devem ser submetidos para que se mostre ao aluno que a linguagem é uma prática social: “quem escreveu / falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde?” Creio que essas perguntas só poderão ser realmente respondidas se os textos apresentados aos alunos em livros didáticos e outros materiais constituírem-se em gêneros discursivos e não em um emaranhado de informações cujo objetivo é apenas criar um “texto” para se trabalhar algum aspecto gramatical ou lexical.

Embora não explicita tão diretamente a questão de gêneros discursivos no ensino, como o fazem os PCN de língua portuguesa, considero que, ao adotar uma visão sociointeracional da linguagem e reconhecer sua natureza dialógica, de acordo com a concepção bakhtiniana, e ao ressaltar a importância do uso do que se aprende,

o texto dos PCN de línguas estrangeiras remete-nos à necessidade do ensino com base em gêneros discursivos, através dos quais toda comunicação é realizada.

Comentando a importância da proposta dos PCN para um ensino com base em gêneros discursivos, Zilles & Silveira (2004) apontam que uma das razões para que o ensino da leitura seja priorizado ocorreu em virtude da proposta sociointeracional inserida nos PCN, que consideram que “os falantes de uma língua não existem num vácuo social e que, por isso, o engajamento discursivo do aluno deve ser priorizado” (Zilles & Silveira, 2004:213).

Neste trabalho, por considerar a atividade de leitura uma prática importante para o engajamento discursivo e lingüístico dos aprendizes e por considerá-la como um dos momentos da aprendizagem em que os alunos podem entrar em contato com os gêneros, a leitura foi escolhida, juntamente com as atividades de escrita, como atividades onde se observaria a inclusão e representação de gêneros nos livros didáticos.

3.3 Gêneros no contexto de ensino-aprendizagem

A proposta dos PCN de que o ensino de LE seja fundamentado em gêneros discursivos é corroborada pela visão bakhtiniana de que tudo o que comunicamos se faz através de algum gênero. Várias pesquisas foram realizadas buscando-se as implicações pedagógicas dessa proposta (Meurer, 2000; Marcuschi, 2002; Zilles & Silveira, 2004; Silva, 2004, entre outros).

Marcuschi (2002:32) afirma que todos os textos se manifestam através de algum gênero textual, sendo importante, portanto, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais tanto para a produção (escrita) como para a compreensão (leitura). É necessário que o aluno seja exposto a diversos gêneros e o papel que determinado gênero desempenha em situações reais (Silva, 2004:77).

Paltridge (2001) também defende que o ensino seja feito com base em gêneros. Para o autor, o professor auxilia os alunos a adquirirem conhecimento e habilidades necessárias para se comunicarem em certas comunidades discursivas quando torna o estudo de gêneros explícito em sua prática docente. Segundo ele, para

isso é necessário que o professor enfatize o propósito do gênero e o contexto social e cultural de produção e interpretação do texto, posto que “conhecimento de gênero também inclui uma compreensão dos contextos social e cultural nos quais os gêneros estão situados, bem como esses fatores causam impacto nas escolhas lingüísticas neles feitas” (Paltridge, 2002:89). O autor afirma, ainda, que uma vez que os alunos tenham essa compreensão do propósito e do contexto, estarão melhor preparados para escolher, por si mesmos, as estratégias que desejam empregar para atingir seus objetivos específicos.

Paltridge (2001:43) sugere que, para ir além do texto, o professor poderia incluir atividades que busquem identificar o propósito do texto, o autor, público pretendido, canal de divulgação, as relações entre os participantes do texto, as crenças compartilhadas pelos participantes, o tom do texto, principais itens lexicais, o conhecimento prévio ou compartilhado, as expectativas da comunidade discursiva, as relações entre o texto e outros textos, a comparação entre os aspectos convencionais do gênero e o contexto social e cultural do texto em particular.

Cristóvão (2002, *in* Silva, 2004:81) postula a necessidade de se sistematizar gêneros no ensino de leitura em LE, sugerindo alguns passos na análise do texto, como:

explorar o conhecimento que os alunos já têm; reconhecer o gênero; reconhecer seu contexto de produção; caracterizar o gênero, possivelmente com textos em língua materna e em língua estrangeira, no nível de organização textual e, posteriormente, no nível lingüístico.

Outra proposta interessante de aplicação de gêneros textuais em cursos de inglês é feita por Ramos (2004) que apresenta atividades que envolvem gêneros e suas justificativas de uso na sala de aula, especialmente de inglês para fins específicos.

Swales também mostra uma preocupação pedagógica no que se refere a gêneros discursivos e diz que “o perigo de se ignorar o gênero é precisamente o perigo de se ignorar o propósito comunicativo” (1990:72). Neste trabalho, parto do pressuposto que as atividades de leitura e escrita devem servir a um propósito comunicativo muito além de meramente ensinar ou reforçar pontos gramaticais ou a estrutura da língua. Através delas, o aluno poderá reconhecer os gêneros para engajar-

se discursivamente nos contextos em que os gêneros surgem e atingir seus propósitos comunicativos. No entanto, convém frisar que para isso, “é preciso que o professor esteja ciente de que o trabalho com gêneros textuais pode ser o caminho para que essa busca de tarefas mais autênticas seja alcançada, seja em situações de ensino ou, especificamente, de avaliação” (Silva, 2004:81).

3.4 Processos de escrita

Como, neste trabalho, enfocaremos os gêneros do discurso escrito, é relevante investigar algumas características do processo de escrita.

A pesquisa de Bereiter & Scardamalia (1987) lança luz sobre o estudo do desenvolvimento da escrita, tanto em língua materna como em língua estrangeira (Grabe, 1990) ao desenvolver os modelos de “reprodução do conhecimento” (*knowledge telling*) e “transformação do conhecimento” (*knowledge transforming*). Esses dois conceitos serão importantes no estudo dos gêneros nos livros que compõem o *corpus* desta pesquisa, pois ajudarão a verificar se os textos presentes estão mais próximos do primeiro ou segundo modelo, isto é, se são textos elaborados com base em sínteses, paráfrases e argumentação e, assim, em transformação do conhecimento, ou se visam estruturas mais simples, menos elaboradas do ponto de vista das escolhas de conteúdo e de discurso, estando mais próximos do modelo de reprodução do conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Segundo os autores, a principal diferença entre uma escrita “madura” ou “imatura” está em como o conhecimento é tratado durante o processo de escrita e no que acontece ao conhecimento durante este processo. Em breves palavras, o conceito de *knowledge telling* refere-se à construção de um texto em um gênero familiar (factual) sem a necessidade de um plano ou meta e sem procedimento de solução de problemas. Geralmente, é um recontar de experiências, em ordem cronológica, incluindo passos mais descritivos ou narrativos. Já o *knowledge transforming* é um modelo mais maduro, o qual contém o *knowledge telling* como parte de um processo mais complexo de solução de problemas, no qual o autor está constantemente fazendo

escolhas no que se refere à retórica e ao conteúdo, planejando e estabelecendo metas para solução de problemas.

No que tange o processo de escrita, esse estudo será importante para verificarmos até que ponto os gêneros propostos nas atividades de escrita dos livros proporcionam aos alunos iniciantes oportunidade de operar no nível de transformar o conhecimento ou se limitam-se simplesmente no processo de ‘contar fatos’.

4

O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático tem sido objeto de debate e reflexão, havendo várias posições a respeito de seu uso. Em um extremo, há os que argumentam que o livro didático (LD) deveria ser abolido totalmente das salas de aula – e escolas que assim o fazem criam suas próprias *apostilas*, ou adotam material pronto ou, ainda, permitem que os professores criem seu próprio material. Por outro lado, vemos um apego excessivo ao LD, de forma que ele passa a ser o programa da disciplina ensinada, ditando o que deve e não deve ser ensinado e funciona como mediador entre teorias da aquisição e o professor (D'Ely & Mota, 2004:71). Uma prova de como essa idéia de que o livro didático possui supremacia absoluta no ensino está de tal forma arraigada em nossas salas de aula é quando, por exemplo, um professor decide não utilizar determinada atividade e ‘pular’ para a seguinte e o aluno logo pergunta: “E a atividade X, professor?”.

Entre um e outro extremo, há várias nuances. Primeiro, há que se ressaltar que não existe livro didático ideal e que ele constitui apenas *uma* ferramenta na educação. Além disso, o papel do professor é importante para levar os alunos a pensar de modo crítico e a apropriarem-se dos gêneros discursivos (propostos ou não) pelo LD adotado pela instituição de ensino. O equilíbrio entre os dois extremos – não usar o livro didático ou usá-lo como recurso soberano - torna-se fundamental, bem como a abertura para intervenção crítica dos profissionais que trabalham com esses materiais.

Enquanto o debate não chega a um consenso, livros continuam sendo publicados e utilizados em salas de aula de língua estrangeira (LE) – quer constituam material próprio da instituição ou livros adotados de diversas editoras, voltados para o ensino de LE em diferentes instituições. O fato é que a maioria dos professores de LE recorre ao livro didático para organizar seu trabalho em sala de aula (Ticks, 2005:16) e usá-lo como fonte principal de idéias para o ensino (D'Ely & Mota, 2004:70). Desta forma, cabe a nós, professores, avaliarmos de que maneira esses livros se

propõem a desenvolver no aprendiz a competência no uso da língua e, em especial, na apropriação dos diferentes gêneros discursivos necessários à comunicação em contextos específicos e reais.

Segundo Ticks (2005:17), o LD ocupa papel quase institucionalizado no contexto escolar brasileiro, não podendo, portanto, “ficar de fora da análise e questionamento do professor de LE”. Frequentemente observamos, em reuniões pedagógicas, por exemplo, discussões acerca do que vem a ser um bom livro para o ensino de língua inglesa. Muitas vezes, o critério de avaliação centra-se no conteúdo gramatical ensinado – o que de modo geral pode ser interpretado pela forte presença de exercícios com ênfase gramatical. Daí, muitos livros serem considerados “fortes” ou “fracos” devido à presença ou ausência de pontos gramaticais a serem ensinados. Isto porque há ainda a crença arraigada de que conhecer as regras gramaticais é o suficiente para se falar (e escrever) bem determinado idioma, sem se levar em consideração qualquer outro aspecto necessário para levar o aluno a uma real prática discursiva na comunidade da língua estrangeira.

4.1 Características do livro didático

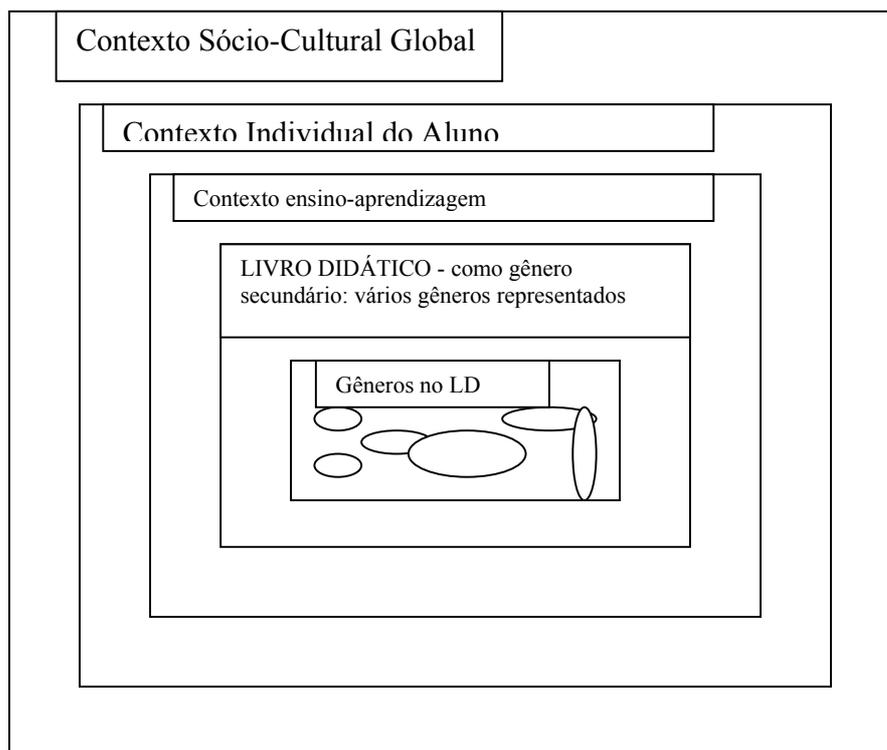
O livro didático de língua estrangeira nasceu de uma necessidade social de enfocar o ensino da língua de forma sistematizada e colocá-lo à disposição de um maior número de pessoas (Stevens, 1991).

Além disso, convém destacar algumas características que os livros didáticos possuem e que os definem como gênero:

- Estão inseridos em um contexto comunicativo particular, qual seja, o contexto pedagógico e de ensino-aprendizagem;
- Têm destinatários específicos: os aprendizes da língua-alvo;
- Foram gerados a partir de um evento social: o florescimento de centros de idiomas voltados para o ensino mais uniformizado;
- Constituem um evento comunicativo com um propósito ou conjunto de propósitos determinados.

A Figura 3, a seguir, foi elaborada com o intuito de ilustrar os contextos em que o livro didático está inserido, bem como de que maneira os gêneros discursivos nele presentes estão relacionados a estes contextos:

FIGURA 3: *Contextualização do livro didático e os gêneros nele inseridos*



O livro didático está inserido em um contexto sócio-cultural global já que é utilizado em múltiplos contextos que variam de acordo com as condições sociais e culturais de diferentes grupos. Além disso, o LD também se relaciona com o contexto individual do aluno, no seu aspecto social, ou seja, com sua inserção no mundo como indivíduo que está envolvido em diferentes práticas sociais no seu dia-a-dia. O LD está ainda relacionado com o contexto de ensino-aprendizagem, ou seja, o ambiente formal de ensino, como cursos de línguas, escolas ou até mesmo aulas particulares.

Finalmente, o livro didático está relacionado ao contexto de estudos de gêneros e, na perspectiva bakhtiniana de gênero (Bakhtin, [1979] 2000), o LD pode

ser visto como um gênero secundário¹, conforme indicado na Figura 3, acima, já que incorpora e modifica outros gêneros, assim como o *romance* que reproduz vários gêneros – cartas, conversas, entrevistas, poemas, etc. – adaptando-os, mas buscando representá-los de maneira o mais verossímil possível.

Hyland (2000:107), atribui ao livro didático duas outras características: 1) intertextualidade – uso de outras fontes ou textos e 2) interdiscursividade – uso de elementos que carregam significados sociais e institucionais de outras comunidades. Esse caráter intertextual do livro didático de língua estrangeira é o que vai possibilitar a presença dos mais variados gêneros discursivos em cada livro.

Por todas as razões acima, o livro didático se constitui atualmente em rica fonte de pesquisa e análise (Chiaretti, 1996; Coracini, 1999; Rufino, 2003; Carmagnani, 2003; D'Ely & Mota, 2004; Zilles, 2004; Conceição, 2005; Ticks, 2005), visando, através do olhar crítico e de novas contribuições, desencadear a produção de material que, cada vez mais, atenda às exigências de um ensino voltado para a apropriação de gêneros, visto que estes são considerados como “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Marcuschi, 2002).

4.2 Usar ou não o livro didático?

Embora não seja considerado obrigatório o uso do livro didático no contexto de ensino-aprendizagem, em qualquer que seja a disciplina, dificilmente entramos em uma sala de aula da língua estrangeira – quer em escolas regulares, quer em cursos de idiomas, em que um livro, ou mesmo partes de um livro, não esteja sendo usado.

Desta maneira, não é de se estranhar que os livros didáticos ainda sejam a ferramenta de ensino mais importante. Apesar de, em dados momentos da evolução do pensamento sobre ensino-aprendizagem, ter havido a tentativa de se fazer com que os alunos descobrissem as verdades científicas por si mesmos, “os professores

¹ Bakhtin diferencia os gêneros como primários e secundários. Os primeiros são usados em atividades comunicativas diárias (exemplo: conversar, telefonar a alguém), enquanto os segundos são removidos dos contextos de atividades nos quais os gêneros primários surgem (exemplo: artigos escolares, formulários escritos) (Bakhtin [1979], 2000).

acabaram voltando à abordagem tradicional com o livro didático” (Olson, 1989:236), pois “desde o advento da tipografia e o subsequente aumento da escolarização em massa, as declarações válidas da sociedade têm sido codificadas e transmitidas através de livros” (Luke, 1989:46).

Para Lopes-Rossi (2002:21), a questão da dependência do professor em relação ao livro didático deve-se a “uma série de deficiências de formação e de infraestrutura no país”. Cabe, ainda, acrescentar que o livro texto vem geralmente carregado de grande autoridade, de modo que as percepções dos professores tornam-se irrelevantes, além de a relação professor-autor nem sempre possibilitar uma postura crítica dos professores através de um canal direto com o autor (Olson, 1989:240).

Devido a essa separação, “que dá a impressão de objetividade e neutralidade” (Luke, 1989:247) ao livro didático é que muitas vezes encontramos o livro desempenhando papel acima de qualquer crítica, sendo usado em sala de aula como material inquestionável (Rufino, 2003:125). Em decorrência deste quadro, a maioria dos alunos identifica o livro didático com os cursos e professores, sendo os autores dos textos geralmente anônimos ou ‘ausentes’ (Luke, 1989:257).

Assim, o livro assume importância tal que ele chega a ser ‘louvado’ (Luke, 1989) e as pessoas, em geral, costumam caracterizar seus conhecimentos como confiáveis ou válidos por terem lido a informação citada em algum lugar (Olson, 1989). Desta maneira, “em muitas salas de aulas, o livro didático é o recurso-chefe de leitura; a única janela para os valores e práticas de uma disciplina” (Johns, 1997:46).

Diante do exposto, talvez estejamos inclinados a rotular o livro didático como a ‘bruxa malvada’ do processo ensino-aprendizagem. Contudo, acredito que devemos examinar algumas considerações a seu favor.

Apesar de suas fraquezas, como, por exemplo, levar os alunos à falsa crença da neutralidade e objetividade do discurso escrito, o “livro texto é útil no que se refere a uma maneira organizada de se ver a disciplina” e é também um gênero mais familiar aos alunos (Johns, 1997), além de poder funcionar como um facilitador do papel do professor no ensino (Hyland, 2000:104).

Portanto, ao invés de ‘escravos’ cegos no uso do livro didático, considero que o papel dos professores face ao seu uso deva ser crítico, para:

- a) ajudar os alunos a entenderem que, “como todos os gêneros, os livros didáticos são motivados por uma variedade de forças” (Johns, 1997);
- b) considerar seu caráter mais dialógico com o avaliador-leitor (nós professores) do que com o consumidor-leitor (nossos alunos) (Swales, 1995, p.6 *apud* Johns, 1997);
- c) servir como *uma* ferramenta e não simplesmente a *única* ferramenta de ensino (Olson, 1989);
- d) levar em consideração a realidade sócio-cultural e não meramente lingüística da língua estudada (Meurer, 2000).

4.3 Multiplicidade de gêneros

Na realidade do contexto brasileiro, muitos são os alunos de cursos de idiomas cujo único investimento em material para o aprendizado resume-se aos livros didáticos sugeridos pela instituição de ensino, devido a questões financeiras ou à falta de hábito de adquirir outros materiais. Nestas condições, o livro didático torna-se um dos canais mais importantes que possibilitam que múltiplos gêneros cheguem à sala de aula.

Para Bakhtin (2000), não nos comunicamos através de modalidades retóricas, nem mesmo através de textos em geral, mas sim através de gêneros textuais específicos. O livro didático, neste sentido, poderia contribuir para que os mais variados gêneros praticados pelas comunidades discursivas fossem apresentados aos alunos de língua estrangeira.

Ainda assim, ao folhearmos muitos livros didáticos atuais, encontramos alguns que parecem não dar conta dessa nova realidade. Segundo Zilles e Silveira, isto se dá porque:

(...) os livros didáticos freqüentemente deixam de dar a devida importância ao contexto de produção e à organização textual, e enfatizam o conteúdo programático e

alguns aspectos meramente lingüísticos (como vocabulário e gramática, por exemplo) (Zilles & Silveira, 2004:217).

Podemos acrescentar que a proposta inserida nos PCN, que indicam que o ensino deve basear-se em gêneros discursivos, orais ou escritos, seria um bom caminho a ser adotado pelos professores de LE. Essa adoção poderia se refletir na escolha do livro didático que seja coerente com esta abordagem de ensino, ou seja, que leve em consideração o estudo de gêneros discursivos. Uma vez que nem todos os livros didáticos são elaborados com base na perspectiva de gêneros, é de grande importância o papel crítico do professor. Caberá a ele, professor, então, fazer as adaptações necessárias para que o aprendizado da língua esteja conectado ao desenvolvimento da competência de gêneros textuais (Meurer, 2000).

Cabe considerar que somos nós próprios, professores, na maioria das vezes, quem escolhemos e indicamos os livros usados em sala, embora em instituições maiores estas decisões caibam a coordenadores ou diretores. Participamos de lançamentos, recebemos amostras, avaliamos ‘conteúdo’, decidimos compras, escolhemos o que usar em sala – enfatizando alguns pontos, selecionando ou mesmo adaptando, acrescentando e excluindo outros (Luke, 1989; Olson, 1989; Johns, 1997; Hyland, 2000; Zilles & Silveira, 2004). Portanto, cabe a nós, professores, sermos críticos em nossas escolhas e tentarmos adequá-las às propostas recentes de introdução de gêneros discursivos na sala de aula.

Além disso, conforme aponta Carmagnani (2003:116), “a inserção explícita de um discurso em outro afeta ambos, além de afetar significativamente os interlocutores, no caso, os produtores e usuários de livros didáticos”. Portanto, faz-se mister que estejamos atentos a essas questões, a fim de buscarmos focar o LD criticamente, como gênero e suporte para que outros gêneros sejam representados, a fim de adequar nossa prática ao discurso da teoria quanto ao ensino com base em gêneros discursivos.

5

METODOLOGIA

Este capítulo descreve a metodologia utilizada neste estudo visando verificar de que maneira os livros didáticos analisados estão incluindo gêneros discursivos em suas atividades de leitura e escrita e de que modo esses gêneros estão sendo representados nessas atividades.

5.1 O Estudo

O presente estudo fundamenta-se na perspectiva da análise textual comparativa e interpretativista, ou seja, os textos propostos nas atividades de leitura e de escrita serão objeto de análise, sob a perspectiva de gêneros, comparando-se os dados provenientes dos diferentes livros selecionados para esta pesquisa. As interpretações sobre os dados têm como embasamento os fundamentos dos estudos de gêneros discursivos, principalmente no que se refere à perspectiva bakhtiniana e à australiana, esta voltada para o ensino-aprendizagem, e o contraste entre gêneros discursivos e tipos textuais (Marcuschi, 2002; Meurer, 2000).

A pesquisa apresenta, ainda, alguns resultados quantitativos relativos à inclusão de gêneros discursivos ou tipos textuais, que visam dar maior suporte quanto ao estudo da frequência de uso dos gêneros nos livros didáticos.

5.2 O *corpus* de dados

Para a composição do *corpus* desta pesquisa, formado por livros de ensino de inglês, busquei seguir os seguintes critérios:

- livros voltados para alunos iniciantes, com nível mínimo de proficiência em língua inglesa, já que o objetivo desta pesquisa é investigar a presença ou não de gêneros discursivos no primeiro ano de ensino de inglês como língua estrangeira;
- livros utilizados nos maiores cursos do Rio de Janeiro, tais como IBEU, Cultura Inglesa, Britannia, além de cursos de extensão da PUC-Rio, visto que sua utilização

por estas instituições subentende que um grande número de alunos estará sendo exposto às atividades aí propostas;

- livros de editoras diferentes, a fim de garantir a variedade dos materiais escolhidos, evitando-se tornar o *corpus* tendencioso;
- livros com datas de publicação próximas, para tornar a amostragem paralela em termos de sua contemporaneidade;
- livros que objetivem públicos variados, visto que o debate de ensino com base em gêneros não é uma tônica apenas brasileira.

5.3 A seleção dos livros

Atendendo os requisitos para a formação do *corpus* mencionados acima, selecionei três livros didáticos que são analisados nesta pesquisa:

FIGURA 4: Os dados dos livros didáticos analisados

LIVRO	EDITORA	ANO DE PUBLICAÇÃO	LIÇÕES
Interchange¹ 3rd ed. (Intro)	Cambridge University Press	2000	16
Interlink² (1 and 2)	Learning Factory	2002	60
Framework (Level 1)	Richmond Publishing	2003	12

O livro *Interchange* é usado em vários países da Ásia, além de Canadá, Estudos Unidos e Brasil. No Rio de Janeiro, é utilizado nas salas de aula do IBEU – Instituto Brasil-Estados Unidos, além de inúmeros outros cursos como os oferecidos pela FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica, em alguns de seus CETEPs (Centros Técnicos Profissionalizantes). Além disso, vários outros cursos de menor porte também adotam esta série. Ressalte-se que este livro é comumente apontado como o livro de inglês americano mais vendido no mundo, sendo usado em países

¹ A primeira edição da série *Interchange* foi publicada em 1990.

² Cada livro corresponde a um semestre de ensino. Nesta pesquisa estamos interessados no primeiro ano de aprendizado da língua inglesa, por esta razão, os livros 1 e 2 da série *Interlink* foram analisados.

como Cingapura, Japão, China, Indonésia, Coréia³. Sua terceira edição foi recentemente lançada no Brasil com uma visita do autor, Jack C. Richards, a vários estados (abril/2005). A série é composta por quatro livros – Intro, Book 1, Book 2 e Book 3 –, cada qual destinada a um ano de ensino de inglês. Como esta pesquisa enfoca materiais utilizados por alunos iniciantes, apenas o nível *Intro* será analisado.

A série *Interlink*, segundo informações da *Learning Factory*⁴, empresa responsável pela elaboração do material, é exclusiva da Cultura Inglesa, curso com cerca de trinta e sete mil alunos em todo o Brasil. Este livro já está sendo adotado em 47 unidades em todo Brasil, sendo 31 filiais no Rio de Janeiro. É um *country specific material*, ou seja, foi desenhado tendo em mente as especificidades dos alunos brasileiros, e objetiva facilitar o aprendizado da L2 ao servir de ponte entre as culturas de L1 e L2. A série é composta por seis livros, cada um planejado para ser utilizado em um semestre de estudo, compreendendo os níveis básico ao pré-intermediário oferecidos pelo curso.

O livro *Framework*, publicado mais recentemente, é usado na Europa e Brasil. No Rio de Janeiro, a série é atualmente adotada pelo Britannia, além de ser utilizada nos cursos de extensão da PUC-Rio. Em visita ao Brasil, na PUC-Rio, em agosto/2005, um dos autores, Ben Goldstein, ressaltou que este trabalho insere-se no “Common European Framework”, cujo foco é o ensino da língua enfatizando mais os aspectos pragmáticos e, em menor escala, os aspectos gramaticais. A série é composta por quatro livros, cada um correspondente a um ano de ensino⁵. Cada livro contém 12 lições mais uma lição zero, que funciona como introdução, no caso do livro 1, e revisão, nos demais livros. A série compreende os níveis básico a intermediário.

Quanto ao público-alvo, os livros selecionados destinam-se a alunos iniciantes com idade a partir de 15 anos. Este aluno já traz consigo uma bagagem de vida e conhecimento dos vários gêneros discursivos aprendidos, através do uso, da leitura ou escrita, na sua língua materna. Atualmente, mesmo o letramento em L1 sugere uma abordagem com base em gêneros, a fim de que o aluno não produza apenas

³ Informação obtida por telefone diretamente com a Editora, em março/2006.

⁴ Certas informações foram obtidas por telefone com a *Learning Factory* em agosto/2005 e confirmadas em 20 de março de 2006.

⁵ Uma nova edição do *Framework* foi publicada pela Editora Richmond no início de 2006.

enunciados soltos, mas que se torne competente na produção e compreensão de um número de gêneros discursivos cada vez mais abrangente.

Desta forma, julguei oportuno verificar de que maneira o livro didático voltado para alunos iniciantes inclui os gêneros discursivos em atividades de leitura e escrita, considerando que estes já têm uma grande experiência e domínio no reconhecimento e uso de vários gêneros em sua língua materna, tais como: bilhetes, cartas, e-mails, receitas, poemas, anúncios de jornal, provas, artigos de revistas, formulários, contas, menus, entre muitos outros.

Além disso, considerando-se que só nos comunicamos em gêneros discursivos, é importante que os alunos, desde o início de seu aprendizado em LE estejam expostos a eles.

5.4 A seleção das seções

Seções de leitura e escrita dos livros didáticos de LE foram selecionadas porque nelas supõe-se que seja encontrada uma variedade de gêneros a que os alunos devem ser expostos para familiarizarem-se com os mesmos. Além disso, com o crescente surgimento de novos gêneros da escrita acompanhando a evolução tecnológica, é preciso verificar quais destes gêneros já se encontram representados no livro didático de língua estrangeira.

Um ponto a se considerar na questão dessa seleção, ainda, é que todos os livros analisados apresentam diálogos em suas lições, quer seja precedendo o tópico gramatical a ser ensinado – como podemos verificar no livro *Interchange*, o qual apresenta dois diálogos por lição – quer para outros fins, como exercícios de compreensão auditiva, entre outros, como é exemplo o livro *Framework*. Em nenhum desses dois livros os diálogos surgem nas propostas de leitura e/ou escrita. Já o livro *Interlink* ora apresenta diálogos como proposta de desenvolvimento da habilidade oral, ora da habilidade escrita. Entretanto, cumpre mencionar que, nesta pesquisa, não analisaremos os diálogos dos livros didáticos, visto que nosso foco está nos gêneros da escrita. Apesar de impressos nos livros didáticos, os diálogos ainda buscam

representar a interação oral e, portanto, fogem ao escopo deste estudo.

5.5 Os procedimentos de análise

Para a análise textual desenvolvida nesta pesquisa, que visa identificar os gêneros nos LDs e verificar como estes são aí representados, foram seguidos os seguintes passos:

- 1) Seleção dos materiais;
- 2) Seleção das seções: leitura / escrita;
- 3) Listagem das atividades de leitura e escrita apresentadas nas tabelas de conteúdo de cada livro (ver Anexo I);
- 4) Identificação e quantificação quanto à inclusão de gêneros, tipos textuais e outras produções presentes nos livros;
- 5) A discussão a respeito dos gêneros encontrados nos livros didáticos considerou os seguintes aspectos:
 - relação entre a representação e formas de uso dos gêneros;
 - os propósitos quanto à inclusão dos gêneros – ensino de gramática ou vocabulário;
 - a recorrência de todos os gêneros encontrados;
 - a comparação dos resultados encontrados nos três livros;
 - as implicações pedagógicas dos resultados encontrados.

6

ANÁLISE

O estudo dos gêneros discursivos em livros didáticos de inglês para alunos iniciantes, desenvolvido neste trabalho, buscou responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Os gêneros discursivos são apresentados nos livros didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira para alunos de nível iniciante?
- 2) Que gêneros discursivos são representados nas seções de leitura e escrita dos livros didáticos voltados para o ensino de inglês para alunos de nível iniciante?
- 3) As representações dos gêneros discursivos, nestes livros, correspondem às realizações que falantes e escritores fazem destes gêneros no uso da língua?

6.1 Frequência de gêneros, tipos textuais e outras produções textuais

A Tabela 1, abaixo, mostra os resultados quanto à inclusão de gêneros discursivos, tipos textuais e outras produções textuais presentes nas atividades de leitura e escrita dos livros analisados:

TABELA 1 – Distribuição de gêneros, tipos textuais e outras produções textuais nos livros

Livro ¹	L I C Õ E S	Atividades				Gêneros				Tipos Textuais				Outras Produções Textuais			
		Leitura		Escrita		Leitura		Escrita		Leitura		Escrita		Leitura		Escrita	
		Nº	% ²	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1 IC	16	12	75,0	16	100,0	2	16,6	2	12,5	8	66,6	1	6,2	2	16,6	13	81,2
2 FW	12	27	225,0	16	133,3	14	51,8	10	62,2	5	18,5	3	18,8	8	29,6	3	18,7
3 IL	60	59	98,3	36	60,0	20	33,8	2	5,5	4	6,8	6	16,6	35	59,3	28	77,0

(Resultados extraídos a partir dos Quadros 1 e 2, Anexo I).

¹ Por falta de espaço nesta tabela, optamos por utilizar números e abreviações para representar os livros, sendo: Livro 1 IC: *Interchange*; Livro 2 FW: *Framework* e Livro 3 IL: *Interlink 1 e 2*. Ressaltamos que, no decorrer da análise, os livros serão tratados por seus respectivos nomes e não por estes números e abreviações.

² Os resultados percentuais constantes nas colunas de atividades de leitura e de escrita representam o resultado da divisão do número de atividades propostas, conforme tabela de conteúdos (Anexo I) sobre o número de lições apresentadas em cada livro, conforme disposto na segunda coluna desta tabela. Como, em alguns casos, havia mais de uma atividade de leitura ou escrita em cada lição, os percentuais, algumas vezes, ultrapassam 100%.

No que se refere à inclusão de gêneros discursivos, vemos que houve maior número de inclusões nas atividades de *leitura*, em comparação com as atividades de *escrita* em dois livros. No livro *Interchange*³ houve poucas inclusões de gêneros na leitura (16,6%) e um número ainda menor na escrita (12,5%). O livro *Interlink* apresenta uma diferença percentual maior nas atividades: 33,8% de inclusões de gêneros discursivos na leitura e apenas 5,5% na escrita. No livro *Framework* houve inversão desta situação, sendo a inclusão de gêneros maior nas atividades de escrita (62,2%) em comparação com o percentual das atividades de leitura que apresentam gêneros discursivos (51,8%). Cabe salientar que o livro *Framework* é o que apresenta maior número percentual de inclusão de gêneros discursivos, tanto em suas propostas de leitura, como de escrita. Percebemos neste livro, ainda, uma variedade maior de gêneros apresentados, mesmo quando o livro não nomeia os gêneros que os textos representam. O aluno é exposto a vários gêneros conhecidos, tais como: e-mails, cartões postais, biografias, resenhas, mapas, revistas, etc.

Entretanto, nos livros analisados, há muitos textos que estão neles incluídos apenas como ilustração de certos tipos textuais (Marchuschi, 2000). A Tabela 1, acima, mostra que esta prática é mais comum no livro *Interchange* do que nos demais, visto que o *Interchange* apresenta 66,6% dos textos de leitura caracterizados como tipos textuais, enquanto o *Framework* apresenta 18,5% e o *Interlink*, 6,8% de textos sob essa categoria.

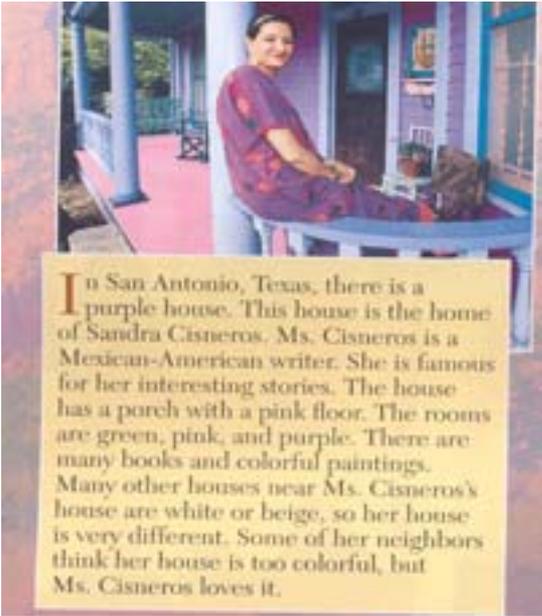
Em *Interchange*, cada livro da série contém 16 unidades. No tocante às atividades de leitura, estas começam a partir da unidade 5 do livro *Intro*. A maioria delas poderia ser classificada como ‘depoimentos’ ou ‘relatos’, visto que se caracterizam pelo uso da primeira pessoa ou pelo uso de *descrições* – ou seja, reproduzem no discurso marcas lingüísticas que são características deste tipo textual, tais como verbos que denotam estado, geralmente no presente ou no imperfeito (Marcuschi, 2002).

³ Uma característica a ser ressaltada é que, estando em sua terceira edição, a série *Interchange* foi produzida, inicialmente, em época em que os estudos lingüísticos de gênero ainda estavam em fase inicial. Sua primeira edição data de 1990.

Oito dos doze textos propostos no livro *Interchange* nas atividades de leitura são marcadamente descritivos. Vejamos, a seguir, três exemplos⁴, contidos nas lições 7, a qual trata especialmente de vocabulário sobre casas / apartamentos, tais como cômodos e mobília; na lição 8, cujo tópico é profissões; e na lição 14, com foco voltado para o ensino de verbos no passado.

No exemplo 1, abaixo, da lição 7, temos um texto que não se configura como *gênero discursivo*, mas, sim, como um *tipo textual*: a descrição. Vemos a apresentação de *Sandra Cisneros* como uma artista famosa e, logo após, a descrição da sua casa, a qual não tem nenhuma relação com esta caracterização da artista, mas que serve ao tópico da lição, sobre ‘casas / apartamentos’:

Two special houses in the American Southwest

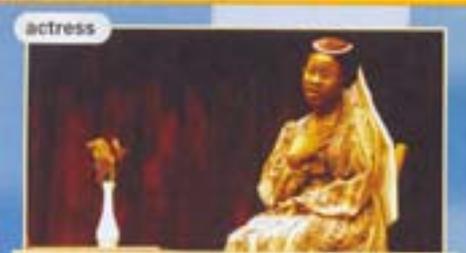


In San Antonio, Texas, there is a purple house. This house is the home of Sandra Cisneros. Ms. Cisneros is a Mexican-American writer. She is famous for her interesting stories. The house has a porch with a pink floor. The rooms are green, pink, and purple. There are many books and colorful paintings. Many other houses near Ms. Cisneros's house are white or beige, so her house is very different. Some of her neighbors think her house is too colorful, but Ms. Cisneros loves it.

Exemplo 1: *Interchange*, unidade 7, página 49

⁴ Por motivo de espaço, selecionamos apenas um texto como exemplo de cada lição mencionada, visto que os demais textos seguem o mesmo padrão discutido nesta seção, ou seja, a forte presença de textos com caráter descritivo.

Job Profiles



actress

Lisa Parker has two jobs. She works as a waitress at night, but she's really an actress. During the day, she auditions for plays and television shows. Her schedule is difficult, and she's tired a lot. But she's following her dream.

Exemplo 2: *Interchange*, unidade 8, página 55

No exemplo 2, acima, há a descrição da profissão de uma pessoa, bem como do que ela faz durante seu dia. No que se refere ao exemplo 3, abaixo, percebemos o processo narrativo do texto, caracterizado pelo uso da primeira pessoa (singular e plural); verbos no passado, visto que trata-se de uma narrativa acerca de um final de semana anterior; ordem cronológica dos acontecimentos narrados, inclusive com marcadores seqüenciais, tais como “*First*” (primeiro), “*Then*” (depois, então), que caracterizam esse tipo textual. Pode-se afirmar que este exemplo enquadra-se no modelo de processo de produção de texto descrito por Scardamalia & Bereiter (1987), ao qual denominaram “*knowledge telling*”, ou seja, é clara a simples reprodução do conhecimento, a ordem ‘cronológica’ dos acontecimentos que estão sendo descritos, exigindo apenas que os fatos sejam dispostos numa ordem de tempo, frase após frase.

Weekend Stories



Elis

"I had an interesting weekend. I went camping for the first time. My friends took me. We left on Saturday and drove to the campsite. First, we put up the tent. Then we built a fire, cooked dinner, and told stories. We got up early on Sunday and went fishing. I caught a fish! I didn't really like camping, but I learned a lot."

Exemplo 3: *Interchange*, unidade 14, página 97

No livro *Framework*, também encontramos um exemplo de descrição cujo objetivo parece ser o reforço gramatical e de vocabulário da lição. O exemplo 4, abaixo, mostra que a preocupação maior do texto foi a de reforçar o uso de *some / any, lots of*, bem como o vocabulário relativo a mobília. O gênero proposto foi *carta* (cf. Bazerman, 2005), contudo, podemos dizer que é uma carta minimamente estranha, na qual a pessoa descreve sua sala de estar. Ou seja, o texto serve como pretexto para que o ensino dos pontos lexicais ou gramaticais mencionados acima aconteça, sendo marcadamente descritivo. Claro está que uma carta pode conter trechos de diversos tipos textuais, onde o remetente pode descrever o lugar onde está, narrar algum acontecimento, argumentar com o destinatário alguma idéia, etc. No entanto, o que a carta do exemplo abaixo indica é simplesmente a presença do tipo textual *descrição* para cumprir a abordagem léxico-gramatical a ser trabalhada logo em seguida na lição em que surge, que é ‘mobília’ e uso do verbo ‘there to be’, além de ‘some’, ‘any’ e ‘lots of’. Estes termos aparecem sublinhados na carta apresentada pelo livro, o que não seria esperado em um exemplo real, visto que, geralmente sublinhamos itens lexicais para destacar idéias ou emoções ou apenas para enfatizar uma palavra. Percebe-se no exemplo, entretanto, que o objetivo foi o de destacar os termos a serem ensinados posteriormente na lição.

6 Read this short letter. Which room is it describing?

Hi Stevie!

This is a photo of my living room. It's got everything! There's an old TV, but it works. There are some chairs and a really comfortable sofa and of course there are lots of CDs! There aren't any windows, but it's really stylish. We spend a lot of time here. We eat here, watch TV and listen to music. It's a great room!

Anyway, you can see it for yourself when you come to visit!

See you soon!!!

Love, Bianca

Exemplo 4: *Framework*, unidade 3, página 28

Embora o texto do exemplo 4, acima, que se refere ao gênero carta, não esteja contido na seção de leitura na tabela de conteúdos do livro (Anexo I), julgamos oportuno analisá-lo para compará-lo com o exemplo abaixo, incluído na tabela, mas

que não tem o nome de um gênero a ele associado. Em ambos os casos, entretanto, temos apenas o uso de um mesmo tipo textual – a descrição. Há ainda um outro desencontro em relação ao exemplo 5, a seguir, já que na tabela de conteúdos (Anexo I), lemos o seguinte: “um artigo de revista descrevendo uma casa”. Entretanto, no corpo do livro, quando a atividade é apresentada, conforme mostra o trecho abaixo, o enunciado parece sugerir claramente que o texto apresentado está condizente com o tipo textual ‘descrição’ ao solicitar “*read the description of an ideal home*” (leia a descrição de uma casa ideal) e não representando um gênero⁵, “*magazine article*”, como sugerido na tabela de conteúdos. Ou seja, sendo identificados ou não como gêneros, os textos dos exemplos 4 e 5 representam apenas um mesmo tipo textual.

1 Look at the photo on the cover of the magazine. Read this description of an ideal home

This beautiful old house is in the historical centre of a fishing village in Greece. It's got beautiful gardens with superb views of the beach. There's a swimming pool and a jacuzzi in the gardens. Inside the house there's a sauna and a beautiful old fireplace in the living room. It's got three bedrooms, two bathrooms and two living rooms. There are big balconies in all of the bedrooms, with tables and chairs and lots of flowers and plants. It's very quiet and relaxing and a perfect holiday home, ideal in summer and in winter.

Exemplo 5: *Framework*, unidade 3, página 31

O livro *Interlink* também apresenta exemplos de textos caracterizados pela predominância de algum tipo textual. A descrição aparece com frequência neste livro, característica esta comum a todos os três livros analisados. Contudo, o livro *Interlink* 2, lição C4, sugere uma narrativa, tanto para a atividade de leitura, como para a atividade de escrita. O exemplo 6, abaixo, apresenta os trechos narrativos e as tarefas a ele relacionadas.

⁵ Cabe notar que há referência implícita, no enunciado, ao local onde o texto poderia ter sido publicado, uma revista: “look at the photo on the cover of the magazine”.

C4 Tell me about it!

- 1 What did you do on your last birthday?
In pairs, test your partner's memory.
A Did you go out or stay in?
B I went out.
- 2 Look quickly at *His Life in Flashes*, Part A.
What did the mystery man do on his birthday?



Part A
It was his 20th birthday that Friday. He got up early, had a quick breakfast and then he turned on the TV. He wanted to watch an important World Cup game: England were playing against Brazil. He felt very disappointed, because England lost 2-1. Later he received a happy-birthday phone call from Queen Elizabeth II.

Part B
That Thursday he ^{to} _____
Hampshire, where he ^{to} _____
his team ^{to} _____ After the game
the supermodel Claudia Schiffer ^{to} _____
him the prize. Then he ^{to} _____
both checks.

Part C
When he arrived ^{to} _____
there were many people there. First he
said ^{to} _____
he got a drink ^{to} _____
he won ^{to} _____
the Prince of Wales, was waiting for him.

- 3 Match the parts of the story and the pictures. What's special about this person?
- 4 Read all the story. Guess: who's this man? Why's he so popular?

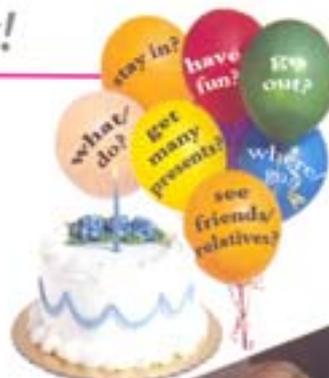
Read Part A

1. True (T) or False (F)?

- ¹ | He's a football fan.
² | Brazil won the game against England.
³ | He phoned Queen Elizabeth on his birthday.

2. Find and underline the past forms of verbs A to D.
Match them with other possible complements.

- ¹ turn on | | happy | | an e-mail
² feel | | the radio | | an opportunity
³ lose | | a postcard | | the computer
⁴ receive | | a fight | | tired



Read Part B

Complete with the past forms of these verbs.

give kiss go play win

Read Part C

Complete with these expressions.

from the bar at the party
to the garden hello

A narrativa acima, assim como muitos outros textos apresentados nos livros, aparece descontextualizada, dificultando, assim, a sua compreensão e fazendo com que professores e alunos não consigam identificar o sentido dos textos assim como a identidade dos participantes. Portanto, seja quando enfocam tipos textuais ou gêneros, os livros didáticos parecem pouco preocupados com aspectos sociais ou discursivos.

Ainda no mesmo livro, na lição B5, temos um relato de um aluno contando como ele estuda inglês. Na tabela de conteúdos, lê-se: “*a student’s account of how he studies English*”. Embora sem mencionar o tipo textual, sabe-se que um relato, geralmente contém *narração* e / ou *descrição*. Desta forma, o exemplo 7, abaixo, reforça a presença de textos nas propostas de leitura que não representam um gênero discursivo, mas enfatizam tipos textuais.

(Foto de um rapaz e a inscrição: MIGUEL QUIROGA, 28. A STUDENT FROM BELÉM, BRAZIL.)
One thing I do is write the new words on cards with a note on pronunciation, and put them in different places in my house. So I can see and say the words many times a day.
I also have my ‘picture book’: a notebook where I write some words and draw simple pictures to illustrate them.
I often make lists of words under categories, too – for example ‘food’, ‘office objects’, etc.
How about you? Do you have any strategies to remember new words?

Exemplo 7: Interlink 2, lição B5, página 34

Outras vezes, entretanto, o livro menciona, na própria tabela de conteúdos, o caráter descritivo dos textos a serem lidos. Por exemplo, no livro *Interlink 1*, nas lições B7 e B8, lemos, respectivamente: “*the description of a person’s routine*” (descrição da rotina de uma pessoa) e “*a person’s description*” (descrição de uma pessoa). Vejamos, a título de ilustração, o texto sobre a rotina de uma pessoa, no exemplo 8, abaixo. Ressalte-se que as lacunas que os alunos teriam que preencher com as horas já foram preenchidas no exemplo, de acordo com as sugestões do livro do professor:

EFFORT & SUCCESS

David Johnson is not an ordinary person. He's only 25 and is the Executive Vice President of Infotel Corporation. He gets up at 5:00 and exercises. He has a shower at 5:45. At about 6:00 he has breakfast and reads the newspaper. He leaves home at 6:45 and starts work at 7:00. He works from Monday to Friday. He finishes work at about 8:45 p.m. "David works like a dog", says Bill Walker, his colleague at the company. "He's enthusiastic and dedicated. He makes a difference!" At weekends, David watches TV, reads a lot and goes for long walks with his two labradors.

Exemplo 8: Interlink 1, lição B7, página 39

A análise dos dados permitiu também a identificação freqüente de atividades sob a categoria "Outras produções textuais", principalmente no que se refere a atividades escritas. Foram consideradas outras produções textuais todas as propostas que não correspondiam a um gênero discursivo, conforme tratado nesta pesquisa, nem a um tipo textual específico.⁶

Nos livros *Interchange* e *Interlink*, o número das atividades de escrita caracterizadas como "outras produções textuais" é bastante alto: 81,2 % no livro *Interchange* e 77,0% no *Interlink*. O livro *Framework* apresenta 18,7% de atividades sob a categoria "outras produções escritas". Nos dois primeiros livros em que aparece esse tipo de atividades, estas caracterizam-se por "perguntas, frases, completar frases", como no livro *Interlink*, que considera como atividade escrita unidades muito pequenas – frases, quer afirmativas ou negativas – e com o propósito mais centrado na gramática.

Conforme mostra a Tabela 1, apresentada no início deste capítulo, as 'outras produções textuais' aparecem em número menor nas atividades de leitura nos livros *Interchange* (16,6%) e *Framework* (29,6%). Contudo, no livro *Interlink* (1 e 2) esse número é bem maior: mais da metade das propostas de leitura (59,3%) estão nesta categoria. No livro *Interchange* o exemplo é uma *web page*, a qual não é considerada como gênero e, sim, suporte (Marcuschi, 2005), além de um *artigo*. No livro *Framework*, dentro de outras produções textuais, estão apresentações e direções, que também não se enquadram como gêneros, nem tipos textuais, assim como alguns

⁶ Pelas razões expostas no capítulo 2, os diálogos e artigos não foram, nesta pesquisa, considerados como gêneros, sendo incluídos, portanto, nessa categoria, ou seja, como "outras produções escritas".

artigos. Já no livro *Interlink*, essas outras produções textuais, em sua maioria, incluem inúmeros diálogos (num total de 17), exemplos de dados estatísticos, informação de um *site*⁷ ou o *site* propriamente dito.

A atividade de leitura que o livro sugere como “*statistics*”, na lição A6, do *Interlink 1*, está apresentada no exemplo 9, abaixo, a qual não pode ser classificada dentro de um gênero discursivo, nem de um tipo textual. O exemplo abaixo assemelha-se mais a um exercício do que a um texto de leitura. A única aproximação com este tipo de atividade é feita no rodapé do exemplo, que remete o leitor para a leitura de um *site*:

<p>1 What's your opinion? True [T] or False [F]? Check with your teacher.</p> <p>IN BRAZIL</p> <p><input type="checkbox"/> 32% of people over 18 are married.</p> <p><input type="checkbox"/> 45% are single.</p> <p><input type="checkbox"/> 7% are separated or divorced.</p> <p><input type="checkbox"/> 11% live with a partner.</p> <p><input type="checkbox"/> 100% are in love!</p> <p style="text-align: right;">look @ www.ibge.gov.br</p>

Exemplo 9: *Interlink 1*, lição A6, página 16

Ressalte-se que os livros analisados, especialmente o *Interlink*, além de apresentarem vários textos simplesmente como “diálogos” (Chiaretti, 1996, cf. capítulo 2), incluem outros denominados apenas de “texto” ou “artigo”⁸ (Bazerman, 2005; Moraes, 2005, cf. capítulo 2), sem nenhuma identificação específica de seu gênero. Isto indica que talvez estes materiais não tenham o objetivo de aprofundar algumas diferenciações para os alunos, ou apresentar uma metalinguagem referente a gêneros, a qual os alunos talvez desconheçam.

⁷ *Site* e *Web page* são considerados sinônimos por Marcuschi (2005), termos que designam um suporte e não gênero discursivo.

⁸ Os livros, por exemplo, tendem a não diferenciar ou caracterizar os diferentes tipos de “artigos” que apresentam, denominando-os apenas de “*an article*”, “*magazine article*”, etc. (cf. Anexo I, Quadros 1 e 2).

6.2 Gêneros: Representação diferente do uso

No item 6.1, percebemos que há muitas atividades propostas nos livros que não estão de acordo com a concepção de ensino com base em gêneros discursivos (Meurer, 2000; Paltridge, 2001; Marcuschi, 2002; Silva, 2004). Contudo, os livros apresentam também atividades em que os gêneros estão incluídos. Entretanto, a maneira como esses gêneros estão representados varia bastante. Trataremos neste item das propostas de atividades em que os gêneros aparecem, porém não são reproduzidos como são usados, quer por sofrerem adaptação lingüística, ou adaptação da forma / formato. Ou seja, em algumas atividades de leitura e escrita os gêneros são incluídos, mas sua representação não se assemelha ao uso que deles fazem os falantes / escritores da língua em situações reais. O exemplo 10, a seguir, ilustra esse ponto.

Ao observar o gênero proposto, *on line chat*, verificamos a transcrição de uma conversa que em nada se parece com os mecanismos do ICQ ou MSN, por exemplo. O formato da página exibida não se adequa ao gênero, e parece que uma conversa foi simplesmente transcrita para a página do livro. Além disso, as gravuras ao lado do corpo do texto, para que o aluno identifique quem são os interlocutores, também não estão de acordo com o gênero, que apenas exhibe retratos das pessoas, e não cenas completas. Outra questão a ser considerada é a linguagem usada, completa e sem abreviações ou expressões coloquiais, o que foge à caracterização desse gênero. Em um contexto real de uso, o texto apresentado no exemplo 10 talvez sofresse algumas modificações na linguagem. Exemplos esperados de usos de linguagem neste gênero seriam o uso de *U*, ao invés de *you* e *mom*, no lugar de “*My mother*”.

Friends Across a Continent

Skim the conversation. Write the name of the correct person under each picture.

Meg Martin and Kathy O'Brien chat online almost every day. Meg is an exchange student from the U.S. She is studying in Mexico. Kathy is in the U.S.

megm: Hi, there!

kathyo: Hi, Meg!

megm: What are you doing?

kathyo: I'm sitting on my bed with my laptop computer. I'm doing my homework.

megm: What are you working on?

kathyo: I'm writing an essay for Spanish class. : ^)

megm: Can you chat?

kathyo: For a minute. Where are you?

megm: I'm in an Internet café with my friend Carmen. I'm having coffee and she's reading a magazine. How is your family?

kathyo: They're all fine! My father's working outside. He's mowing the lawn. My mother is out shopping.

megm: Where's your brother?

kathyo: John's not home. He's playing soccer in the park. Oh, wait. My mother is home. She's calling me. I have to go!

megm: OK! Bye!

kathyo: Bye! :)




Exemplo 10: Interchange, unidade 5, página 35

Certamente a linguagem foi adequada ao nível do aluno, principalmente por se tratar da primeira atividade de leitura proposta no livro. Entretanto, não apenas a linguagem usada descaracterizou o gênero, mas, ao observar o formato do texto, percebemos que ele não se assemelha a uma tela de conversa *on line* – desta forma também descaracterizando o gênero no que se refere a seu uso em contextos digitais. Embora alguns recursos, que são usados na tela do computador, como o movimento da barra de rolagem do texto, sejam de difícil representação na forma impressa, tecnologias atuais de que dispõem as editoras poderiam alcançar representações mais verossímeis dos gêneros, as quais facilitariam sua identificação mais imediata por parte dos alunos.

Este gênero não foi bem representado, não ficando muito diferente dos diálogos (*conversation*) apresentados nas unidades do mesmo livro. A única diferença

é que os diálogos são usados no decorrer do livro para representar gêneros orais e o “*on line chat*” deveria representar um novo gênero digital do discurso escrito. Em síntese, o gênero não é representado como é usado, havendo diferenças no uso da língua e no formato de apresentação no livro.

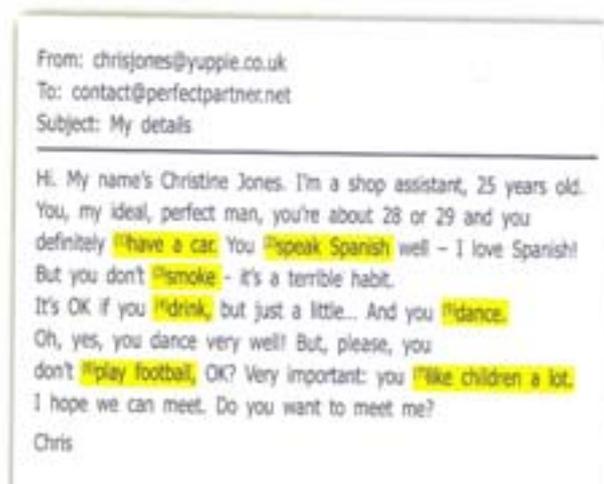
Some-se a isso que o objetivo aparente da atividade de leitura não parece ser o de expor o aluno ao gênero, mas sim o reforço do ponto gramatical ensinado na unidade, *present continuous*, constantemente usado no texto.

Desta maneira, vemos que quando o gênero aparece, ele ainda não é representado como é usado (Zilles & Silveira, 2004). Isso reflete a não preocupação do livro didático com o domínio do gênero pelo aluno, visto que não se pode adquirir ou reconhecer um gênero através de uma representação que foge às características essenciais para o seu reconhecimento e produção na vida cotidiana. Talvez sua inclusão no material didático deva-se apenas a uma tentativa de aproximação do LD em relação a novas tecnologias ou linguagens usadas nos meios digitais sem, contudo, reproduzi-las adequadamente.

Para contrastar com o exemplo 10, apresentamos uma mensagem real de MSN, reproduzida no exemplo 11, em que duas pessoas conversam por meio do computador, usando frases curtas, “*could be*”, por vezes incompletas, “*talk to you tomorrow?*”, interjeições, “*hey*”, perguntas resumidas, “*you?*”, etc. Este texto, que corresponde ao exemplo 11, e encontra-se no Anexo II, em nada se parece com o do exemplo 10, apresentado anteriormente.

Exemplo 11 – Anexo II (pp. 100-101)

Há outros gêneros emergentes, além do MSN, representados nos livros didáticos analisados e é interessante observar suas representações, conforme os Exemplos 12 e 13, a seguir, tirados dos livros *Interlink 1 e 2*, respectivamente:



Exemplo 12: Interlink1, lição B1, página 26

O exemplo acima, que parece ser um e-mail destinado a um site de relacionamentos, além da falta dos elementos convencionais que caracterizam um *e-mail*, tais como data e hora de envio, apresenta um texto mais semelhante a um anúncio. Ao comparar *sites* de relacionamentos, no Brasil, tais como ‘par perfeito’ ou ‘almas gêmeas’⁹ do Terra, não encontramos textos como este, visto que as pessoas que buscam um relacionamento nestes *sites* escrevem seu próprio perfil como se estivessem endereçando-o à pessoa interessada que irá lê-lo e não ao site em si. O exemplo apresentado no livro parece um anúncio que a pessoa está fazendo de si mesma, não uma mensagem endereçada a outra pessoa.

Outro exemplo de descaracterização do gênero emergente *e-mail* pode ser percebido no exemplo 13, abaixo. No livro, este aparece como uma versão impressa, como se a página tivesse sido rasgada ao meio, cortando a mensagem. Onde o texto é interrompido, no exemplo abaixo, é exatamente onde aparentemente houve o corte. Novamente, constata-se a ausência dos itens que caracterizam o e-mail, como, por exemplo, endereço eletrônico do remetente e destinatário. A ausência dos itens

⁹ Endereço dos sites mencionados, respectivamente:

www.parperfeito.com.br

www.terra.com.br/almagêmeas

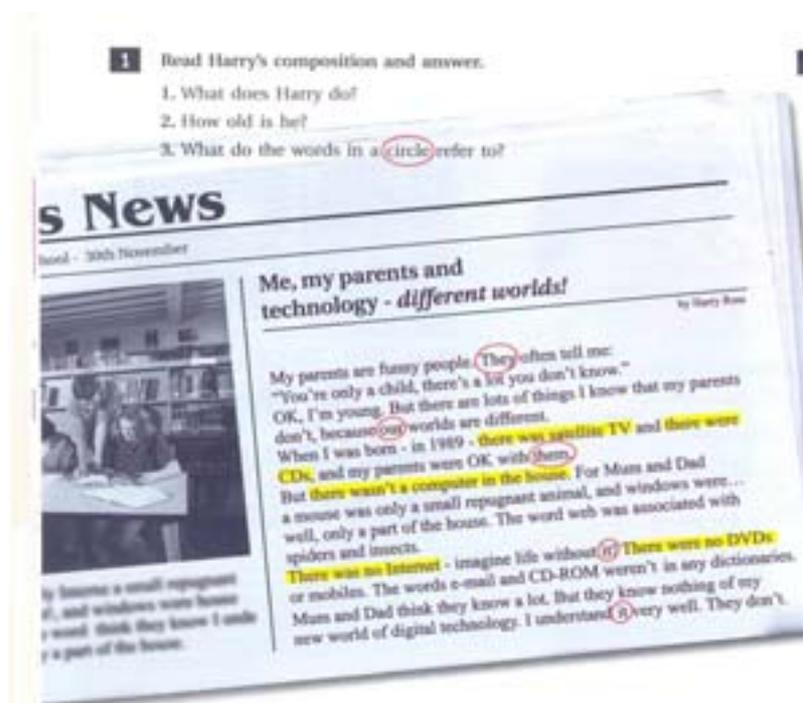
convencionais que caracterizam um e-mail leva o texto a assemelhar-se mais ao gênero *carta* e do que um *e-mail* (Marcuschi, 2005).

Page 1 of 1
Mr. Randall
<hr/>
From: Donald O'Brian – Spring Power Technology – manager
To: Hugh Randall
Subject: Job Interview
Dear Mr. Randall
I'd like to confirm your interview next Wednesday for a position as an office worker at our company. Can you send

Exemplo 13: *Interlink 2*, lição A9, página 22

Um outro texto que mostra como os gêneros são representados diferentemente do seu uso é apresentado no exemplo 14, abaixo. Vemos uma redação escolar incluída na primeira página de um jornal, sem qualquer contextualização que justificasse essa escolha de suporte para publicação do texto. Na folha de conteúdos do livro didático, este texto é indicado como parte de uma atividade de leitura e rotulado como “*school composition*” (redação escolar).

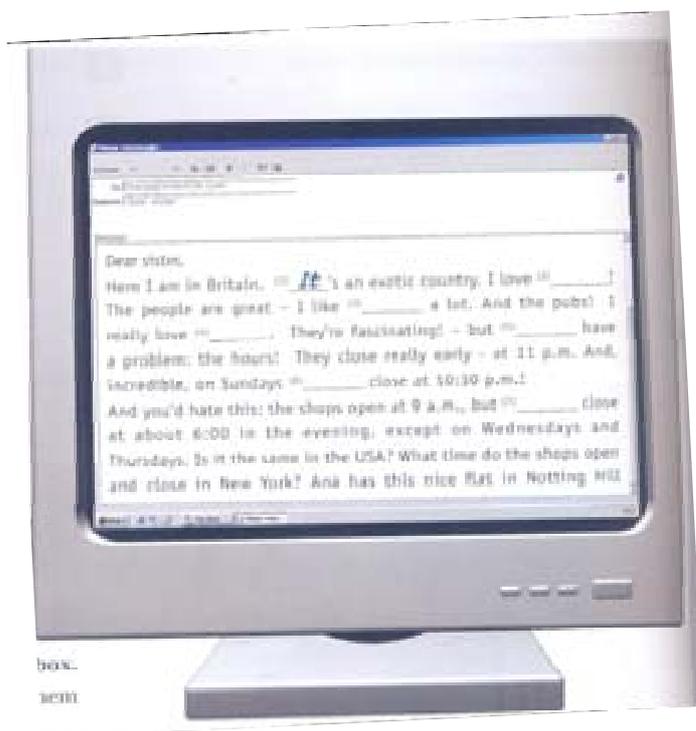
Incluir no livro didático redações de alunos seria uma proposta interessante, para que estes se reconhecessem como participantes do discurso pedagógico. Entretanto, o veículo que é usado como suporte do texto – um jornal –, bem como o objetivo de apenas chamar atenção para itens gramaticais que estão destacados ou circulados, mostra que não houve preocupações sociais com o gênero, apenas prevalecendo a necessidade de enfatizar aspectos formais.



Exemplo 14: *Interlink2*, lição A10, página 24

6.3 Gêneros com propósitos gramaticais

No exemplo 15, abaixo, vemos um e-mail, gênero que é assim nomeado pelo livro e cuja representação é bem feita e de fácil identificação por não ter sido seu formato inteiramente modificado. Contudo, percebe-se que o foco da atividade é o preenchimento do texto com os pronomes indicados no exercício proposto. Assim, o objetivo de representar os gêneros em várias atividades de leitura, em muitos casos, é o foco gramatical.



Exemplo 15: *Interlink 1*, lição B9, exercício 2.

Este foco gramatical também aparece em atividades escritas, extraídas dos livros *Interchange*, *Interlink* e *Framework*, exemplificadas abaixo e explicadas a seguir:

B Write messages for three classmates. Then call a partner and leave each classmate a message.

Exemplo 16: *Interchange*, unidade 16, página 107

10 Read and reply this advert.

Win a weekend

At Atlantic Mega Resort

Write about 50 words about your free time activities. If your reply is selected, you will get a free weekend at this wonderful resort. Don't miss this opportunity!

Exemplo 17: *Interlink 1*, lição C5, exercício 10, página 55

Writing

A short biography

Imagine your partner is famous. Use your notes from Practice, Exercise 2, to write a short biography.

Try to use as many tenses as possible.

Exemplo 18: Framework, unidade 12, página 113

Nesses três exemplos de atividades de escrita, acima, temos a presença de gêneros discursivos: recado de telefone¹⁰, resposta a um anúncio e uma biografia curta, respectivamente. Contudo, estas atividades objetivam o reforço de aspectos gramaticais das unidades em que são propostas. O exemplo 16 visa o reforço de “*subject and object pronouns*” (Pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo), que é o objetivo da atividade proposta anteriormente no livro. Já o exemplo 17 visa o uso de vocabulário estudado na unidade e o uso de verbos que expressem interesses. A atividade não orienta o aluno, por exemplo, quanto às convenções discursivas de uma resposta a um anúncio. O exemplo 18 é ainda mais claro em seu objetivo gramatical ao solicitar ao aluno para usar o maior número possível de tempos verbais. Nesta lição do livro, foram revistos os seguintes tempos verbais: *Present Simple*, *Present Continuous*, *going to*, e *Past Simple*. O exercício anterior, ao qual o aluno é remetido para realizar a produção escrita, contém seis perguntas que utilizam cada um dos tempos verbais mencionados.

Assim, vemos a presença do gênero cumprindo o papel de ensino e/ou reforço de pontos gramaticais ou de vocabulário, muitas vezes, de forma estereotipada, fora de um contexto de uso que seja mais autêntico (cf. Ventola & Kaltenbacher, 2003, capítulo 2). Este tipo de objetivo é comum e esperado nos livros, mas os gêneros selecionados poderiam ser utilizados também para que o aluno pudesse identificar suas convenções lingüísticas ou retóricas, o que poderia ajudar os alunos a produzi-los e apropriar-se deles de forma competente.

As atividades de leitura, por sua vez, poderiam servir de suporte para que os alunos fossem expostos ao gênero para que, nas atividades de escrita, este

¹⁰ A atividade está dividida em três partes. Na primeira, o aluno escreverá uma mensagem para cada um dos colegas que escolher. Na segunda parte, ele fará uma ligação telefônica para deixar esses recados. A terceira parte é que constitui o gênero mencionado na tabela de conteúdos (Anexo I) – recado de telefone –, quando a pessoa que atenderá a ligação escreverá o recado dado.

conhecimento prévio ajudasse-os a produzir os gêneros na língua que estão estudando, visto que muitos dos gêneros já são conhecidos na língua materna (Johns, 1997), principalmente levando-se em consideração o público a que tais livros se destinam, que situa-se na faixa etária a partir dos quinze anos de idade.

O livro *Framework* parece ter sido desenhado com essa preocupação de relacionar exposição-produção do gênero, visto que suas atividades escritas, na maioria das vezes, remetem ao gênero ou proposta de leitura feita anteriormente. Um exemplo pode ser encontrado já na lição 1 deste livro. Na tabela de conteúdos vemos a proposta de leitura (“*E-mail with personal information*”) e de escrita (“*An e-mail message about yourself*”). O texto de leitura é um *website* de um estudante universitário e há várias mensagens de pessoas se apresentando. Depois de alguns exercícios e apresentação do conteúdo gramatical, o aluno é levado a produzir um texto escrito. Ou seja, após a exposição ao gênero e utilizando o conteúdo gramatical que já domina, é proposto que o aluno produza o gênero estudado.

6.4 Gêneros, atividades e conteúdos gramaticais

Vimos anteriormente, ao analisar os resultados da Tabela 1, que as atividades de escrita são as que menos contêm gêneros discursivos, à exceção do livro *Framework*. No que se refere a estas atividades, tanto o livro *Interlink* como o *Interchange* apresentam 75% de suas propostas como outras produções escritas que se caracterizam por não serem nem gêneros nem tipos textuais, compreendendo o uso de frases curtas, itens a serem completados, etc.

Abaixo são apresentados dois exemplos de atividades de escrita do livro *Interlink 1*. Na primeira atividade, o objetivo é o uso das preposições (*on, in, from...to*). A segunda atividade solicita apenas que a frase seja preenchida com uma forma verbal, afirmativa ou negativa. Estas atividades, reproduzidas nos exemplos 19 e 20, abaixo, visam um tipo de produção textual mais voltado para a gramática.

2 – Make true sentences.

1. “Fantástico” is on Sunday.
2. The Eiffel Tower is _____.
3. My English lessons are _____.
4. It’s about 100 km _____.
5. “Por favor” is ‘please’ _____.

Exemplo 19: *Interlink 1*, lição A7, exercício 3, página 18

8 – Make true sentences.

1. The President of Brazil _____ (live) in a flat.
2. Guga _____ (play) football.
3. My English teacher _____ (work) in an office.
4. My computer _____ (have) a DVD drive.
5. My best friend _____ (like) Brazilian pop music.

Exemplo 20: *Interlink 1*, lição B3, atividade 8, página 31

No livro *Interchange*, conforme exemplo abaixo, esse tipo de atividade, caracterizada aqui como ‘outra produção textual’, segue a mesma linha de solicitar ao aluno que escreva alguma coisa sem o objetivo de apresentar um determinado gênero, mas, sim, o de reforçar pontos gramaticais isolados. O enunciado da atividade de escrita indica: “*Write five questions about your classmates*”. Entretanto, a ênfase está no ensino do ponto gramatical “*Present Continuous yes/no questions*”.

C Group Work Write five questions about your classmates. Then ask and answer the questions.

Exemplo 21: *Interchange*, lição 4, página 27

Convém esclarecer que as atividades de escrita são difíceis de serem localizadas nos livros *Interchange* e *Interlink*, pois estes não apresentam seções intituladas “Writing” (Escrita), diferentemente do livro *Framework*, dificultando, em alguns casos, a identificação de tais atividades. No livro *Interchange*, por exemplo,

como não há essa indicação clara, julgamos que podem ser consideradas atividades de escrita as questões a) propostas após as atividades de leitura, ou b) inseridas após a explicação do ponto gramatical da unidade. Em ambos os casos as propostas de escrita têm foco léxico-gramatical, nas quais o aluno é levado a produzir apenas pequenas frases utilizando pontos previamente apresentados. Em contrapartida, no livro *Framework* estas atividades são facilmente identificáveis e ele apresenta 81,5% de inclusões de gêneros discursivos nestas atividades de escrita. Estas estão sempre relacionadas a atividades de leitura previamente trabalhadas, conforme pode-se verificar no Quadro 1, Anexo 1. Isso parece indicar, neste livro, uma maior preocupação quanto ao ensino com base em gêneros, visto que primeiro o aluno parece ser exposto ao gênero através da leitura; a seguir, ele é solicitado a produzir, com base nos exercícios de leitura anteriores à escrita, algum texto escrito, que pode ou não estar em consonância com o gênero apresentado.

Ressalte-se que, no que se refere a *Interchange* e *Interlink*, percebemos uma preocupação com o reforço dos pontos gramaticais estudados nas unidades em que tais atividades surgem, mas não exatamente a apropriação de um gênero por parte do aluno, visto que essas atividades geralmente limitam-se a 1) completar frases; ou 2) corrigir frases incorretas, de acordo com a leitura de um texto previamente apresentado. O exemplo 22, abaixo, ilustra esse tipo de atividade. Após a leitura de quatro relatos do que as pessoas farão em seus aniversários, o livro *Interchange* propõe a seguinte atividade:

A Read the article. Then correct these sentences.

1. To celebrate her birthday, Elena is going to pull on her friends' ears.
2. Yan-Ching is going to cook some noodles on her birthday.
3. On his birthday, Mr. Aoki is going to buy something red.
4. Phillipe's friends are going to take him out to dinner on his birthday.

Exemplo 22: *Interchange*, unidade 12, página 77.

Conforme mostra o exemplo acima, espera-se apenas que, nesta atividade escrita, o aluno corrija os erros e reescreva as frases da seguinte maneira, de acordo com o livro de respostas do professor:

- 1 – To celebrate her birthday, **Elena’s friends are going to pull on her ears.**
- 2 – **Yan-ching’s mother** is going to cook some noodles on her birthday.
- 3 – On his birthday, Mr. Aoki is going to **get** something red.
- 4 – **Phillipe is going to take his friends** out to dinner on his birthday.

Conforme já discutido acima, o livro *Interchange* não possui uma seção específica para indicar as atividades de escrita. Desta maneira, algumas vezes é difícil a identificação de qual é a proposta de escrita. Assim, na mesma lição, a unidade 12, existe outra atividade que talvez possa ser classificada como a atividade escrita, apresentada no exemplo 23, abaixo. Nesta atividade, o aluno é solicitado a escrever frases, a partir de oito gravuras de pessoas desempenhando diferentes ações. Dois exemplos são dados aos alunos:

A What are these people going to do this weekend?

Write sentences. Then compare with a partner.

1. They’re going to go dancing.
2. She’s going to read.

Exemplo 23: *Interchange*, unidade 12, página 73.

Apesar de os alunos desse nível terem pouca proficiência na escrita, poder-se-ia propor atividades em que eles pudessem escrever textos em gêneros já conhecidos e usados em sua comunidade de fala de origem (Johns, 1997). Tais gêneros poderiam incluir bilhetes, pequenos anúncios de classificados, receitas, entre outros. A maior exposição a gêneros nas atividades de leitura, cujas representações mais se assemelhassem ao uso em contextos reais, também poderia facilitar a produção escrita focada em gêneros discursivos, já que o letramento em língua materna pode contribuir para o letramento em língua estrangeira (Davies, 1999:23). Leitura e escrita são atividades importantes para a construção do conhecimento e aquisição de um novo idioma. Se, entretanto, o aluno não é exposto a novos gêneros na leitura em língua estrangeira, que gêneros produzirá na escrita?

6.5 Gêneros: representação semelhante ao uso

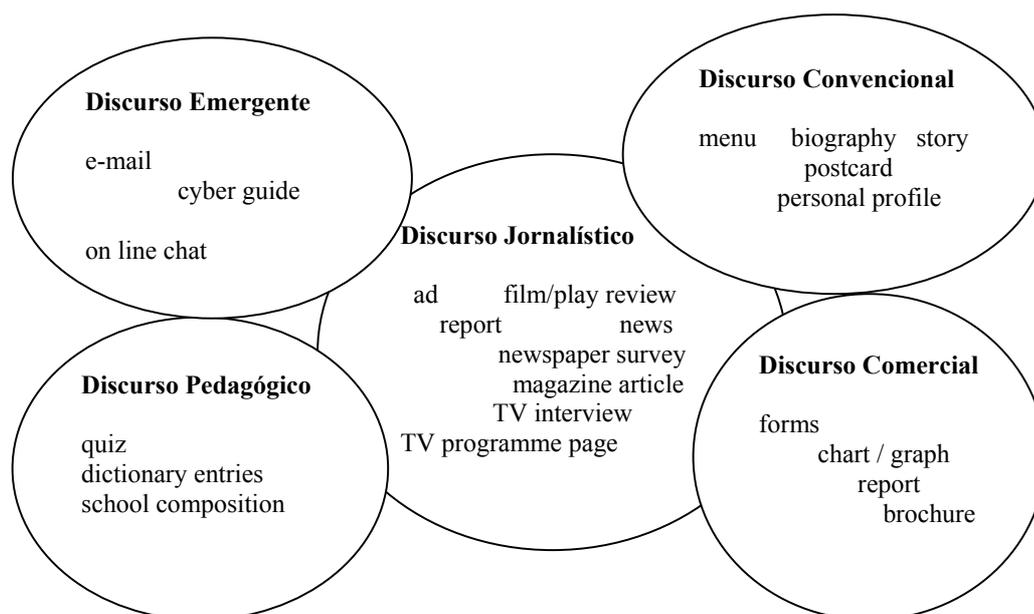
Após termos visto como inúmeras vezes o gênero está presente nos livros didáticos apenas como pretexto para o ensino de gramática ou léxico, sendo apresentado de maneira descontextualizada, convém examinarmos os gêneros presentes nos livros analisados cuja representação seja semelhante ao uso em contextos reais.

Considerando todos os gêneros propostos nas atividades de leitura e escrita dos três livros analisados e listando-os (Anexo I), percebemos que a maioria deles pertence a determinados discursos recorrentes nestes livros, tais como:

- discurso pedagógico;
- discurso jornalístico;
- discurso comercial;
- discurso convencional (factual);
- discurso emergente (virtual).

A Figura 5, a seguir, ilustra estes discursos identificados nos livros didáticos, bem como os gêneros a eles relacionados.

FIGURA 5: Discursos e gêneros nos livros analisados



O que podemos perceber é a inclusão freqüente, nos livros didáticos analisados, de gêneros convencionais, curtos e factuais, que estão de acordo com o modelo de processamento de escrita denominado “*knowledge telling*” (Bereiter & Sarcadamaia, 1987), os quais não requerem argumentação e solução de problemas para sua produção, mas apenas uma retomada de experiências, muitas vezes expostas em ordem cronológica (ex. biografia, estórias, cartão postal). A maioria destes gêneros são materializados em textos caracterizados pela presença do tipo textual descrição, que está em consonância com o modelo de reprodução do conhecimento (*knowledge telling*), quer sejam gêneros convencionais ou gêneros emergentes, como o *e-mail*.

A Tabela 2, abaixo mostra os gêneros incluídos nas atividades de escrita e sua recorrência em cada livro analisado. Já a Tabela 3, a seguir, mostra quais os gêneros apresentados nas atividades de leitura pelos três livros didáticos analisados, bem como a distribuição de cada gênero em cada livro:

TABELA 2: Gêneros incluídos nas atividades de escrita nos livros didáticos analisados

Discurso	Gênero	Interchange	Framework	Interlink 1 e 2
Convencional	Biografia	0	2	0
	Estórias	0	1	0
	Convite	0	1	0
	Resenha de TV	0	1	0
	Recado de telefone	1	0	0
	Nota (apresentação pessoal)	0	1	0
Emergente	E-mail	0	2	0
	Tour guide	0	1	0
Pedagógico	Lista (de nomes e telefones)	1	0	0
Jornalístico	Resposta a anúncio	0	0	1
	Reportagem	0	1	0
Comercial	Formulário	0	0	1
Total		2	10	2

TABELA 3: Gêneros incluídos nas atividades de leitura nos livros didáticos analisados¹¹

Discurso	Gênero	Interchange	Framework	Interlink 1 e 2
Convencional	Menu	0	1	0
	Biografia	1	3	2
	Estórias	0	1	1
	Cartão postal	0	1	0
	Perfil	0	0	2
Emergente	Bate-papo virtual	1	0	0
	E-mail	0	3	2
	Cyber guide (guia turístico virtual)	0	1	0
Pedagógico	Quiz (teste)	0	2	0
	Redação Escolar	0	0	1
	Verbetes de dicionário	0	0	4
Jornalístico	Anúncio	0	0	2
	Entrevista de TV	0	1	0
	Programação de TV	0	0	1
	Report (reportagem)	0	1	0
	Resenha de filme ou de peça teatral	0	3	1
Comercial	Formulário	0	2	1
	Report (relatório)	0	0	1
	Folder (brochura)	0	0	1
	Gráfico/tabela	0	0	1
Total		3	19	21

A Tabela 3, acima, mostra que há mais incidência de gêneros representados no livro *Framework*, nas atividades de leitura. Percebemos na Tabela 2 que o livro *Framework* é também o que apresenta maior variação de gêneros em suas atividades de escrita. Talvez estes resultados estejam associados ao fato de que o livro busca expor o aluno a um gênero e, depois, propor alguma atividade escrita relacionada ao gênero ao qual o aluno foi anteriormente apresentado.

A seguir, vejamos a Tabela 4, a qual apresenta os gêneros das atividades de leitura cuja representação mais se aproxima de seu uso em contextos reais.

¹¹ Os totais da tabela 3 podem diferir da Tabela 1, no início do capítulo, já que a Tabela 1 apresenta os totais referentes aos tipos de gêneros mencionados na tabela de conteúdos (Anexo I) e a Tabela 2 apresenta a soma dos exemplos apresentados para cada gênero em cada lição.

TABELA 4: Gêneros nas atividades de leitura com representação semelhante ao uso.

Livro	Gêneros que foram bem representados	
	Nome do Gênero	Nº de gêneros
Interchange	biografia	Total: 1
Framework	biografia; e-mail; estórias; menu; reportagem sobre uma cidade; resenha de filme;	Total: 6
Interlink 1 e 2	anúncio; biografia; brochura (folder) de um hotel; e-mail; entradas de dicionários; relatório; resenha de uma peça de teatro	Total: 7

Uma comparação entre os resultados das Tabelas 2 e 4, acima, mostra que o número de gêneros representados de maneira mais verossímil com seu uso em contextos reais é bem menor do que o que parece ser proposto na tabela de conteúdos do livro. Comparando-se também a Tabela 4 com a Tabela 1 (cf. p. 54), notamos que no livro *Framework*, das vinte e sete propostas de leitura, catorze contêm gêneros discursivos. Destes, conforme a Tabela 4 acima, apenas seis gêneros são bem representados, o que corresponde a 22,2% do total de atividades de leitura (N=27) ou menos da metade (42,8%) do total de gêneros identificados em *Framework* (N=14). Já os livros *Interlink* apresentam sete gêneros bem representados entre as 59 propostas de leitura, totalizando 11% do geral, ou 35% sobre o número de gêneros apresentados (N=20). O livro *Interchange* apresenta 8,3% de gêneros bem representados, pois apenas um gênero encontrado é bem representado dentro das 12 atividades de leitura propostas. Desta forma, o livro *Framework* é o que parece mais preocupado tanto em apresentar um número mais variado de gêneros discursivos em suas atividades de leitura, como em representar os gêneros de maneira mais semelhante ao seu uso.

No que se refere a gêneros das atividades de leitura cujas representações se assemelham ao uso, conforme aponta a Tabela 4, percebemos a recorrência do gênero *biografia* em todos os três livros, o qual, por caracterizar-se por textos curtos e convencionais, está de acordo com o modelo do “*knowledge telling*”, ou seja, reprodução do conhecimento. Nos exemplos 24 e 25, abaixo, vemos duas biografias, apresentadas pelos livros *Interchange* e *Framework*, respectivamente.

RICKY MARTIN

Scan the article. What three cities did Ricky Martin live in?

Ricky Martin was born in San Juan, Puerto Rico, on December 24, 1971. He was always a performer. As a child, he appeared in television commercials and studied singing.

At the age of 12, he joined the Latin boy band, Menudo. He worked hard with them, and he became very well known. But he left the group after five years.

Martin moved to New York City, but he didn't work for a year. He was very frustrated, so he moved to Mexico City and got a part on a Mexican soap opera. Soon afterward, he recorded two Spanish-language albums. After this success, he moved back to the U.S.

Back in the U.S., he appeared on an American soap opera and in the Broadway show, *Les Misérables*. Then he made his first English-language album.



That album was called *Ricky Martin*. His biggest hit, “Livin’ La Vida Loca,” was on that album.

Now he’s famous around the world. But he still works hard, and he still loves singing. As he said to a reporter for the newspaper *USA Today*: “I want to do this forever.”

Exemplo 24: *Interchange*, unidade 15, página 105



Exemplo 25: Framework, unidade 12, página 112

Ambas as biografias constituem boas representações do gênero em seu nível básico, isto porque são biografias curtas, mas contêm elementos que o leitor pode facilmente identificar como a base desse gênero: nome da pessoa sobre quem a biografia versa, verbos no passado e uma ordem mais ou menos cronológica dos acontecimentos. Ressaltamos que nosso objetivo não é caracterizar o gênero *biografia*, visto que há pesquisas (Pena, 2004) sobre este gênero em dissertações de mestrado ou teses de doutorado, na área de Literatura. Aqui apresentamos apenas a noção do gênero conforme o aluno de nível inicial em língua estrangeira, na maioria das vezes, talvez o conheça ou identifique¹².

¹² Como por exemplo, a definição contida em enciclopédias ou sites, como a que se encontra abaixo, retirada do site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Biografia>:

“**Biografia** do francês *biographie* é documentado em 1721; o inglês *biography* em 1791 e na forma *biographia* já em 1683; o espanhol *biografía* e português *biografia* somente na segunda metade do século XIX. A formação neológica baseou-se no (grego **βιογραφία**, de *βίος* - (*bíos*), *vida* e *γραφή* – (*gráphein*, *escrever*), e significa a descrição da vida de uma pessoa. É um gênero literário em que o autor historia a vida e, não raro, aspectos da obra de determinado indivíduo ou de vários (...). A biografia trata, na maioria das vezes, de pessoas de vida pública como políticos, cientistas, esportistas, escritores ou pessoas, que através de suas atividades deixaram uma importante contribuição para a sociedade”.

Abaixo, os exemplos 26 a 28, retirados do livro *Interlink*, e o exemplo 29, do livro *Framework*, constituem boas representações dos gêneros propostos: anúncio (classificado), gráfico, e-mail e menu. Os gêneros são fáceis de serem identificados por sua forma correspondente a seu uso em contextos reais e por cumprirem os propósitos comunicativos.



Exemplo 26: *Interlink 1*, lição B1, página 26 (ad)

Neste exemplo, vemos um anúncio, provavelmente colocado em uma revista, o qual parece ter sido recortado pela pessoa interessada em respondê-lo. A moldura – vários corações – ilustra bem o texto contido no anúncio, que é o de uma agência de relacionamentos. Além disso, no que se refere à linguagem, geralmente esse tipo de anúncio é curto e objetivo, tendo em vista que o espaço em revistas e / ou jornais geralmente custa caro. Assim, a representação do gênero anúncio parece verossímil, correspondendo a um possível uso real do mesmo.



Exemplo 27: *Interlink 2*, lição A5, p. 14 (graph)

Representando o discurso comercial, o gráfico apresentado acima, no exemplo 27, é eficaz ao apresentar dados estatísticos utilizando o formato em colunas e cores para diferenciar os diversos itens comparados, além de conter um texto explicativo a ele relacionado. Entretanto, faltam na representação do gênero alguns itens comuns nos gráficos, tais como título, valores dos eixos representados, rótulos dos dados, etc.



Exemplo 28: *Framework, unidade 2, página 23 (menu)*

O exemplo 28, acima, representa duas páginas de um *menu* de uma maneira bem parecida com o que vemos em um exemplo real. As comidas e bebidas estão separadas por categorias (*Cold drinks, Hot drinks, Cold snacks, Hot snacks*) e cada item é mencionado com o seu preço. Este é um texto simples, com o qual o aluno já está provavelmente acostumado em sua língua materna, sendo, assim, fácil seu reconhecimento. Ou seja, o aluno reconhece o formato do gênero, seu conteúdo e seu propósito. A possibilidade de o aluno ter dificuldades quanto ao significado dos itens é atenuada pela própria atividade proposta (*“Find the names of the food and drinks”*), em que alguns dos itens são apresentados através de gravuras. Além disso, ressalte-se que, no livro, o vocabulário relativo aos itens *“drinks”* e *“snacks”* é previamente apresentado ao aluno na seção *“vocabulário”*.

Com esses exemplos de gêneros cujas representações foram semelhantes ao uso, vemos que, mesmo no primeiro ano de aprendizado de uma língua estrangeira, com as limitações lingüísticas comuns a esta fase, é possível expor o aluno a um

número maior de gêneros, com os quais ele talvez até já esteja habituado a lidar em seu cotidiano. Desta maneira, o ensino de línguas estará levando em conta aspectos sociais e discursivos, tais como a experiência do aluno e seu conhecimento lingüístico prévio, não apenas se preocupando com o aspecto formal ou gramatical. Acrescente-se, ainda, que os gêneros bem representados não causam confusão, facilitando seu aprendizado, posto que o aluno, conhecedor do gênero em sua língua materna, poderá confirmar suas expectativas quanto a um determinado gênero, em outra língua. Embora haja variação entre os gêneros, atribuídas a influências culturais (Biber, 1995; Oliveira, 1997, 2002) parece-nos que o ensino de gêneros em língua estrangeira, para alunos iniciantes, pode contar com o conhecimento prévio dos alunos nesta área, adquirido a partir de sua própria língua materna.

Considerações Finais

Nesta pesquisa buscou-se identificar os gêneros discursivos e suas representações nas atividades de leitura e escrita de livros didáticos de inglês para alunos de nível iniciante, além de verificar como sua representação se relaciona ao seu uso real em outros contextos. O trabalho discutiu as diferentes abordagens dos estudos de gêneros, bem como sua importância no ensino. Também apresentei a discussão sobre o livro didático e sua inserção no contexto ensino-aprendizagem, mostrando ser este um canal através do qual múltiplos gêneros podem ser levados à sala de aula.

Na análise, os diferentes textos propostos em atividades de leitura, bem como nas atividades de escrita, foram classificados e quantificados em grupos distintos como “tipos textuais”, “gêneros discursivos” e “outras produções textuais”. A frequência dos gêneros discursivos nos livros didáticos analisados foi verificada, assim como a frequência de tipos textuais ou “outras produções textuais”. Em um segundo momento da análise, foi feita a verificação do contraste entre gêneros propostos pelos livros didáticos e gêneros efetivamente bem representados nos mesmos.

Os resultados nos levaram a constatar que os textos apresentados nos livros didáticos de inglês para alunos de nível iniciante ainda privilegiam o uso de tipos textuais, principalmente a descrição. Os textos propostos para esse nível de aprendizado enfatizam a ‘reprodução do conhecimento’, através de textos curtos, simples, com a presença maior de gêneros convencionais e sem uma preocupação com a ‘transformação do conhecimento’.

Outra constatação a ser ressaltada refere-se à ênfase do ensino ainda estar centrada em estruturas gramaticais, principalmente nas atividades escritas, visto que essas, mesmo quando rotulam os textos como gêneros, visam apenas a produção de frases curtas que utilizem o conteúdo gramatical ou lexical apresentado previamente nas unidades dos livros didáticos.

Também vimos que o conhecimento sobre gêneros, trazido da língua materna pelos alunos, não é levado em consideração. O aluno parece ser considerado uma *tabula rasa*, não se aproveitando o domínio de gêneros que ele já traz consigo, ou seja, o uso e a preocupação existentes no ensino de língua materna com base em gêneros não parecem ser levados ao ensino de língua estrangeira.

Outro ponto a ser destacado é que ainda há poucas inserções de gêneros discursivos nas atividades de leitura – e quase nenhuma nas atividades de escrita. Quando há inserção nestas atividades, ou seja, quando os textos são identificados pelos livros como representando algum gênero, isto não se dá, na maioria das vezes, de maneira verossímil. Quando há gêneros representados, geralmente são curtos e convencionais, tais como menu, resenha de filmes, ou anúncios (classificados). A inserção de gêneros emergentes deu-se principalmente com a apresentação de *e-mails* nem sempre representados de forma verossímil.

Há variação entre os três livros analisados, no que se refere tanto à inserção quanto à representação de gêneros. O livro *Framework* dá mais ênfase aos gêneros, ou seja, nele foram identificados mais gêneros nas atividades de leitura e escrita. Este resultado pode estar refletindo o fato de que seu objetivo é preparar os alunos para o uso da língua, mais do que apresentar-lhes a gramática. Além disso, por ser uma publicação mais recente, pode estar refletindo a nova preocupação, nos estudos lingüísticos e na área de ensino-aprendizagem, com os estudos de gêneros.

Acreditamos que o nosso estudo possa contribuir para estudos de gêneros discursivos no ensino de língua estrangeira para alunos de nível iniciante, ao examinar de que maneira os gêneros estão inseridos em livros didáticos destinados a este público e como estão aí representados. Estudos futuros poderão ampliar a discussão aqui levantada ao, por exemplo, examinar os demais níveis das séries dos livros analisados nesta pesquisa, a fim de identificar se há maior inserção de gêneros discursivos nos níveis mais avançados.

Um outro desdobramento possível deste trabalho seria a análise de livros voltados para o ensino de inglês como língua estrangeira, especificamente em contextos de Ensino Fundamental e Médio brasileiros, visto que a tônica da leitura e ensino com base em gêneros é privilegiada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Este tipo de abordagem poderia levar a observar os alunos em interação com os materiais analisados nesta pesquisa, bem como analisar como os professores utilizam os livros didáticos, para verificar se enriquecem a apresentação de gêneros, mesmo quando o livro não apresenta uma variedade de gêneros discursivos; se enfatizam o uso dos gêneros apresentados; ou se simplesmente não reconhecem a importância do ensino com base em gêneros, e por isto não os consideram no ensino de língua estrangeira.

Será interessante também verificar a aplicação desse estudo em sala de aula, ao se trabalhar com os livros analisados, verificando como os alunos percebem os textos a que são expostos e se conseguem identificar os gêneros através dos livros didáticos.

Cumpramos ressaltar que os resultados encontrados contribuem para o ensino de inglês como língua estrangeira, na medida em que chamam atenção para a necessidade de considerar os gêneros que os alunos conhecem em sua língua materna, cujo conhecimento pode auxiliar na apropriação de gêneros discursivos na língua estrangeira estudada (Davies, 1999:23). Também chama atenção para o fato de que quanto mais próximo ao uso em contextos reais o gênero for apresentado, mais fácil ficará identificá-lo.

As implicações pedagógicas desta pesquisa remetem à necessidade de se refletir sobre o papel do livro didático no ensino de línguas, uma vez que ele é o canal que possibilita que múltiplos gêneros sejam levados à sala de aula. Desta maneira, uma análise cuidadosa dos livros a serem adotados faz-se necessária, para que um maior número de gêneros sejam apresentados aos alunos, a fim de que desenvolvam competência discursiva ao dominar gêneros da língua estrangeira estudada.

Por outro lado, claro está que nem todos os livros são produzidos tendo como base a ênfase nos gêneros, daí a necessidade de uma atitude crítico-reflexiva do professor face ao uso do livro didático de inglês no ensino de gêneros, visto que ele é apenas um dos instrumentos de ensino. Essa postura crítica levará a questionamentos sobre o material apresentado nos livros didáticos e à reflexão sobre a maneira como os gêneros estão sendo apresentados – e se estão sendo bem representados. Remete-se a uma postura de não acreditar que o livro didático seja o único instrumento de ensino

e, principalmente, de que o LD seja infalível. Mesmo em contextos em que não se pode escolher o livro a ser adotado, o professor pode adaptar o livro, levando para a sala de aula textos utilizados em contextos reais, contextualizando as atividades de leitura e escrita, indo além do que o livro oferece. Para isso, o próprio professor precisa desenvolver seus conhecimentos teóricos e práticos em relação aos gêneros discursivos. Conhecendo-os, ficará mais fácil para o professor adaptar seu material ou levar textos para a sala de aula que constituam uma representação mais aproximada do gênero conforme usado fora da sala de aula.

Além disso, os gêneros representam ações sociais e estão em constante mudança. Desta maneira, levando-se em consideração o tempo de produção de um livro didático e o tempo de surgimento de novos gêneros, além de seu caráter infinito, caberá ao professor em interação com seus alunos, perceber quais gêneros realmente deverão ser levados à sala de aula, a fim de que o aluno possa ter maior engajamento social ao dominar uma gama variada de gêneros discursivos.

Acreditamos que nosso estudo seja uma contribuição para o estudo de gêneros, em especial, no contexto pedagógico de ensino de línguas estrangeiras, uma vez que, até o momento, não há muitos estudos anteriores que tenham examinado de que maneira os gêneros discursivos incluídos nos livros didáticos de inglês para alunos iniciantes estão sendo representados. Devido a seu caráter, de certa maneira, inovador, acreditamos ter contribuído como um ponto de partida para novas pesquisas que visem o aprofundamento sobre a questão de ensino de gêneros discursivos em atividades de leitura e escrita.

8

Referências Bibliográficas

BAHTIA, V.K. Description to explanation in English for Professional communication: application of genre analysis. In BOOWOOD, T; HOFFMAN, R. & TUNG, P. (Eds.), **Perspectives on English for professional communication**, Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1993, pp. 133-157.

BAKHTIN, M., Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**, São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2000, pp. 278-326.

BAZERMAN, C., Cartas e a base social de gêneros diferenciados. In: DIONÍSIO, A.P. & HOFFNAGEL, J.C. (orgs.), **Gêneros textuais, tipificação e interação**, São Paulo: Cortez Editora, 2005, pp. 83-99.

BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BERKENKOTTER, C. & HUCKIN, T. Suffer the little children: learning the curriculum genres of school and university. In BERKENKOTTER, C. & HUCKIN, T. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition / culture / power**. Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1995, pp. 151-169.

BIBER, D., **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CHIARETTI, A. P., A performance do diálogo no livro didático de inglês. In: PAIVA, V.L.M.O. (Ed.), **O ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Minas Gerais: Pontes Editores, 1996, pp. 123-136.

CONCEIÇÃO, R.I.S. A leitura no livro Didático: uma dicotomia entre o discurso e a prática. In: **Linguagem & ensino**, Vol. 8, nº 2005, pp. 51-72.

CORACINI, M.J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes Editora, 1999.

DAVIES, A. **An introduction to applied linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

D'ELY, R.C.S.F. & MOTA, M.B. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em LE. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, Vol. 7, nº 2, 2004, pp. 65-98.

DUDDLEY-EVANS, T. Genre Models for the teaching of academic writing to second language speakers: advantages and disadvantages. In **Functional approaches to written text: classroom applications**. Washington, D.C.: USIA, 1997.

GRABE, W. The writing process and the EFL writing curriculum. In **Anais do X Encontro Nacional de Professores de Língua Inglesa (X ENPULI)**, Vol. 1, PUC-Rio, Departamento de Letras, 1990, pp. 1.3.1-1.3.25.

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro Didático de língua inglesa – representações e construção de identidades. In: CORACINI, M.J. (org), **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**, Editora Unicamp, 2004, pp. 351-361.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. The structure of a text; the identity of a text. In Halliday, M.A.K. & HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989, pp. 52-53.

HYLAND, K. Constructing an expert identity: interactions in textbooks. In: **Disciplinary discourses** – social interactions in academic writing. Essex, England: Longman / Pearson Education, 2000, pp.1-19.

HYON, S. **A genre-based approach to ESL reading**: implications for North America and Australia. PhD dissertation. University of Michigan, 1995.

JOHNS, A. M. Genre and social forces – “homely” and academic texts. In **Text, role, and context** – developing academic literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, pp. 38-50.

_____. **Genre in the classroom: multiple perspectives**. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associate Publishers, 2002.

KRESS, G. Genre as social process. In COPE, B & KALANTZIS, M. (eds.). **The power of literacy**: a genre approach to teaching writing. Pittsburgh: Pittsburgh University Press, 1993, pp. 22-27.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

LOUHIALA-SALMINEN, L. The concept of genre: from move analysis to thick description. In **From business correspondence to message exchange**: the notion of genre in business communication. University of Jyväskylä: Centre of Applied Language Studies, 1999, pp. 38-74.

LUKE, C. Beyond criticism: the authority of the school textbook. In CASTELL, S. & LUKE, C. (eds.) **Language, authority and criticism**: readings on the school textbook. London: The Falmer Press, 1989, pp. 245-260.

MACHADO, B. S. **O uso do dicionário e as atividades de pré-leitura: prática e análise exploratórias em sala de aula de língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado em Letras, PUC-RJ, fevereiro/2003, pp. 17-39.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita – atividade de retextualização.** São Paulo : Cortez Editora, 2001, pp. 15-43.

_____. Gêneros textuais : definição e funcionalidade. *In* DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R. & BEZERRA, M.A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**, Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002, pp.20-35.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In* MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (orgs.), **Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido**, 2ª edição, Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005, pp. 13-67.

MARTIN, J.R. **Grammar meets genre – reflections on the Sydney School.** Department of Linguistics, University of Sidney, agosto/2000, pp. 1-5. (Mimeo)

MAURANEN, A. Contrastive ESP rhetoric : metatext in Finnish-English Economics texts. **English for Specific Purposes**, vol. 12,1993, pp. 3-12.

MEC – **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental : língua estrangeira. Brasília : MEC/SEF, 1997.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. *In* FORTKAMP, M.B. & TOMICH, L.M.B (orgs.) **Aspectos da lingüística aplicada.** São Paulo: Mercado das Letras, 2000, pp.1490-166.

MILLER, C. Genre as social action. In FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (eds.). **Genre and the new rethoric**. London: Taylor & Francis, 1984/1994, pp. 23-42.

MORAES, L.S.B. **O metadiscorso em artigos acadêmicos: variação intercultural, interdisciplinar e retórica**. Tese de Doutorado em Letras, PUC/RJ, abril/2005, pp. 58-73.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In MEURER, J.L. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.), **Gêneros textuais**. São Paulo: EDUSC, 2002, pp. 77-109.

MYERS, G. Powerpoints: technology, lectures, and changing genres. In: TROSBORG, A., **Analysing professional genres**, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000, pp. 177-191.

OLIVEIRA, L.P. **Variação intercultural na escrita: contrastes multidimensionais em inglês e português**. Tese de Doutorado, São Paulo: LAEL-PUC/SP, 1997.

_____. Explicitação do contexto em textos de alunos brasileiros e americanos. **Palavra**. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2002, pp. 112-125.

OLSON, D., **On the language authority of textbooks**. In CASTELL, S. & LUKE, C. (eds.) **Language, authority and criticism: readings on the school textbook**. London: The Falmer Press, 1989, pp 233-242.

PALTRIDGE, B. **Genre and the language learning classroom**. Michigan: The University of Michigan Press, 2001.

PALTRIDGE, B. Genre, text type, and the English for Academic Purposes (EAP) classroom. In: JOHNS, A.M. (ed). **Genre in the classroom – multiple perspectives**. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002, pp. 73-90.

PENA, Felipe. **Teoria da Biografia sem Fim**. Mauad; 2004.

RAMOS, R.C.G. **Gêneros textuais**: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESpecialist*, vol 25, nº 2, 2004, pp. 107-129.

RUFINO, K.B.P.L. Humor e identidade no livro didático de língua inglesa. In: **Crop - Questões de linguagem e identidade**, nº 9, 2003, pp. 123-137.

SILVA, M.C. **A avaliação da leitura em língua estrangeira**: explorando gêneros textuais. Tese de Doutorado em Letras, UFF/RJ, 2004, pp.76-82.

STREVENS, P. Applied linguistics: an overview. In: GRABE, W. & KAPLAN, R. (Eds.), **Introduction to applied linguistics**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1991, pp. 13-32.

SWALES, J. Key concepts: the concept of discourse community; the concept of genre. In SWALES, J. **Genre analysis**, Cambridge: Cambridge University Press, 1990, 21-31; 33-67.

TICKS, L.K. O livro didático sob a ótica do gênero. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, nº 1, 2005, pp. 15-49.

TROSBORG, A. (Ed.) **Analysing professional genres**. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

VENTOLA, E. & KALTENBACHER, M. **Lexicogrammar and language teaching materials** – a social semiotic and discourse perspective, 2003, pp. 1-28. Manuscrito cedido pela autora.

WIKIPÉDIA – A enciclopédia livre. Artigo: Biografia. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Biografia>, acesso em março/2006.

ZILLES, J. & SILVEIRA, S. As atividades de leitura e produção de texto do livro didático Headway e a sensibilização para diferentes gêneros do discurso. In SARMENTO, S. & MULLER, V. (orgs), **O ensino do inglês como língua estrangeira** – estudos e reflexões. Porto Alegre: APIRS, 2004, pp.211-227.

ANEXO I¹**Quadro 1: Atividades de Leitura e Escrita nos livros Interchange Intro e Framework Level 1, a partir das atividades constantes do sumário / tabela de conteúdos desses livros.**

	INTERCHANGE			FRAMEWORK	
	Leitura	Escrita		Leitura	Escrita
1	----	Writing a list of names and phone numbers	0	Simple introductions	A brief note introducing yourself
2	----	Writing the location of objects	1	E-mail with personal information Membership forms	An e-mail message about yourself
3	----	Writing questions requesting personal information	2	Job descriptions Descriptions of morning routines A simple menu	A short description of your morning routine
4	----	Writing questions about what people are wearing	3	Magazine article describing a home	A short description of your home
5	An online chat	Times of the day	4	An easy quizz A short film review A cyber guide to a city	A simple tour guide to your town or city
6	Three people's schedules	About you & your family	5	An informal e-mail describing an excursion Simple directions	An informal e-mail describing weekends plans
7	Unusual homes	Your dream house	6	Short stories about the past A TV interview	A story in the past A short TV review
8	Four unusual jobs	About jobs	7	A newspaper article about someone's work	A short article about a change in lifestyle

¹ A cor verde indica os gêneros discursivos; a cor vermelha, os tipos textuais; e a azul, outras produções textuais.

				A magazine article describing someone's life	
9	Foods people eat for good luck in the new year	Questions about mealtime habits	8	An article describing location Rules, instructions and directions	Rules and instructions for a game
10	Four unusual races in the U.S.	Questions about sports	9	An article giving advice Descriptions of local festivals	A short article describing a festival
11	Birthday customs	Weekend plans	10	A remedy for a cold A report on the quality of life in a town A description of a town or city	A short report about a town or city
12	Ways to improve your health	Advice for health problems	11	An e-mail describing a future trip and inviting a friend Short descriptions of cities and hotels A postcard describing a favourite place	A short description of a place An informal invitation
13	Popular touristic attractions in N.Y.C.	Directions	12	Biographies of different kinds of people	A biography of a friend A short biography of a personal hero
14	Three people's weekend experiences	Last weekend			
15	A famous singer's life	Questions about a famous person's life			
16	Shows & events on a Web page	Messages			

Quadro 2: Atividades de Leitura e Escrita nos livros Interlink 1 e 2, a partir das atividades constantes do sumário / tabela de conteúdos desses livros.

	INTERLINK 1			INTERLINK 2	
	Leitura	Escrita		Leitura	Escrita
A2	A dialogue	---	A1	Sentences	---
A4	A Star Profile	Words in order	A2	A dialogue	Questions
A5	---	Numbers; completing sentences	A3	An article	Completing sentences
A6	Statistics	Personal information	A4	A touristic information	A touristic description
A7	A dialogue	Completing true sentences	A5	A report	Questions and sentences
A9	Dialogues and forms	Filling forms	A6	A survey and a site	Sentences
A10	A dialogue	---	A7	A magazine article	---
B1	E-mail	A paragraph giving personal information	A8	---	Sentences and questions
B2	A dialogue and a doctor's recommendati ons	---	A9	An ad	Sentences and questions
B3	A text about Brazil	Completing sentences	A10	A school composition	Questions
B4	A dialogue to match questions and answers	Sentences about a person	B1	A biography	A time line
B5	A dialogue to complete	Completing sentences	B2	Ordering parts of a biography	Sentences about an important in one's life
B6	---	Completing sentences	B3	Ordering a dialogue	Sentences in the past
B7	The description of	Completing sentences	B4	A dialogue	---

	a person's routine				
B8	A person's description	Questions	B5	A student's account of how he studies English, vocabulary records, dictionary entries and part of a story	Sentences
B9	An e-mail; a chart	---	B6	A diary	---
B10	---	Completing with articles and prepositions	B7	---	Physical descriptions
C1	Reorganizing an article		B8	A hotel brochure and a news article	---
C2	A personal profile	---	B9	A dialogue	---
C3	A dialogue; matching sentences and pictures	---	B10	A student's composition	About one's weekend
C4	Putting lines of a dialogue in order	---	C1	A dialogue	Sentences
C5	Free time activities	A reply to an ad	C2	A play review	---
C6	A text to correct errors	A paragraph about a partner	C3	A TV programme page	---
C7	A dialogue	Sentences	C4	A narrative	A narrative
C10	A dialogue	---	C5	A magazine text and a dialogue	Sentences
			C6	A magazine text and a dialogue	---
			C7	A magazine article	Sentences
			C8	An ad	Sentences
			C9	A dialogue	---
			C10	Information from a site	---

ANEXO II – Exemplo 11: MSN Conversation





Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)