

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 bedroomns, 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)?

- ¹⁰¹ | He's a football fan.
¹⁰² | Brazil won the game against England.
¹⁰³ | 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.

- ¹⁰⁴ turn on | | happy | | an e-mail
¹⁰⁵ feel | | the radio | | an opportunity
¹⁰⁶ lose | | a postcard | | the computer
¹⁰⁷ 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*:

1 What's your opinion? True [T] or False [F]? Check with your teacher.

IN BRAZIL

32% of people over 18 are married.

45% are single.

7% are separated or divorced.

11% live with a partner.

100% are in love!

look @ www.ibge.gov.br

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).

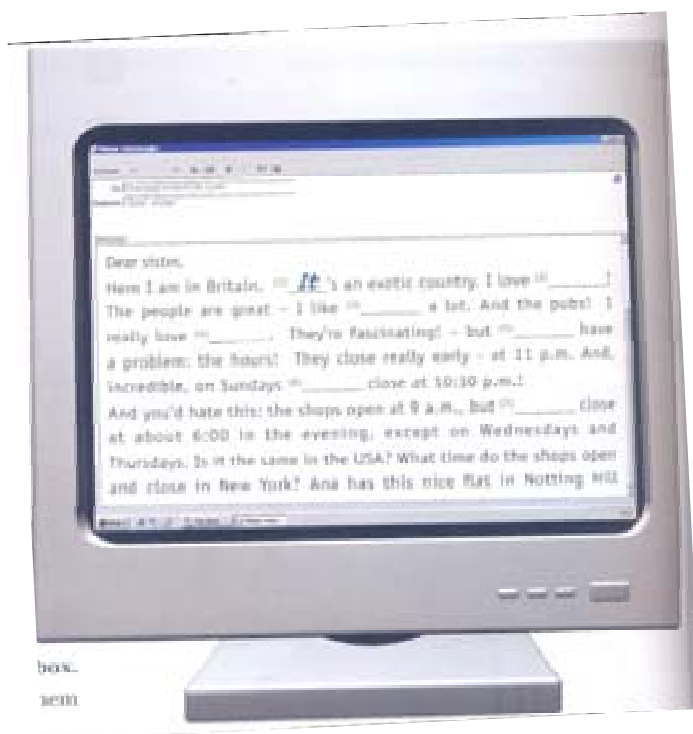
Incluir no livro didático redações de alunos seria uma proposta interessante, para que estes se reconhecessem como participantes do discurso pedagógico. Entretanto, o veículo que é usado como suporte do texto – um jornal –, bem como o objetivo de apenas chamar atenção para itens gramaticais que estão 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

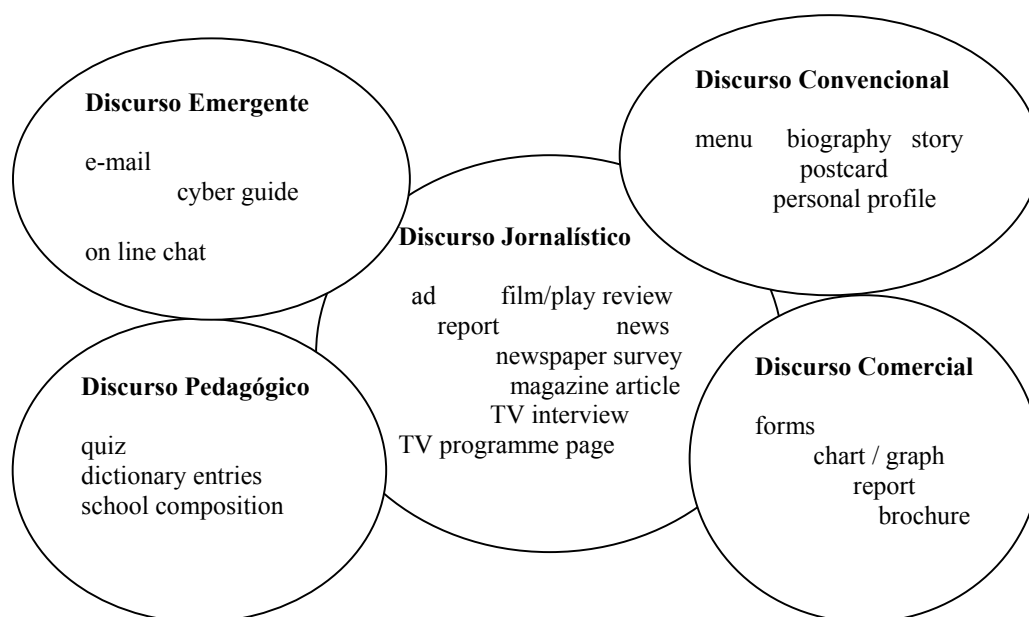
Após termos visto como inúmeras vezes o gênero está presente nos livros didáticos apenas como pretexto para o ensino de gramática ou léxico, sendo apresentado de maneira descontextualizada, convém examinarmos os gêneros presentes nos livros analisados cuja representação seja semelhante ao uso em contextos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