

## Atividades de escrita em língua inglesa: uma análise do livro *Touchstone 1* sob a perspectiva teórica de gêneros textuais

Rinaldo de Souza MESCOUTO FILHO<sup>1</sup>

**Resumo:** O cenário educacional enfrenta diversos desafios relacionados à escrita acadêmica em línguas adicionais (LAd), como dificuldades dos alunos em articular ideias de forma coerente, a falta de familiaridade com gêneros textuais acadêmicos e barreiras linguísticas que limitam a expressão crítica. Assim sendo, o artigo analisa as atividades de escrita no livro *Touchstone 1*, utilizado no ensino de inglês para alunos de Letras-Inglês em uma faculdade de Belém, à luz das teorias de gêneros textuais, avaliando se essas atividades promovem uma compreensão crítica dos gêneros propostos. Os resultados indicam que, embora as atividades atribuam funções comunicativas às produções escritas, elas não enfatizam suficientemente a construção dos gêneros, o processo de escrita e o uso de exemplares autênticos. O estudo destaca o papel das teorias de gêneros textuais como uma abordagem promissora para aprimorar o ensino de escrita, especialmente na formação de professores de inglês.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais; Escrita em inglês LAd; Livro didático.

### Introdução

No cenário dinâmico do ensino de Inglês como Língua Adicional (LAd), as práticas de escrita são uma jornada multifacetada que exige uma abordagem que envolva o uso do texto atrelado a suas funções sociais. O desenvolvimento das práticas de escrita em diferentes esferas sociais está alinhado à compreensão do processo de letramento(s). Embora hoje existam muitos estudos sobre o tema, o termo "letramento" só foi introduzido na literatura acadêmica brasileira por volta da década de 1980, pela autora Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (Araújo, 2020). Desde então, consolidou-se como um campo de pesquisa autônomo. O conceito de letramento, como é utilizado por acadêmicos brasileiros, tem origem na palavra *literacy* do inglês, criada para atender à necessidade de estudar e descrever as interações sociais e culturais mediadas pela leitura e escrita, em vez de tratar essas habilidades de forma mecânica e isolada (Soares, 2009; Street, 2010; 2014).

A escrita é uma prática essencial e, muitas vezes, desafiadora, que deve compor o repertório de estudantes universitários, pesquisadores e, em especial, professores em formação, como os de inglês. Além das exigências curriculares, os alunos são incentivados a divulgar seus trabalhos em revistas científicas e eventos acadêmicos. No contexto da

---

<sup>1</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: [rinaldofilho@ufpa.br](mailto:rinaldofilho@ufpa.br).

formação de professores de inglês, a prática da escrita assume um papel crucial, pois não apenas desenvolve habilidades linguísticas e sociais, mas também prepara os futuros docentes para ensinar essas habilidades a seus alunos. Escrever, seja na língua materna ou em uma língua estrangeira, como o inglês, demanda um conhecimento que vai além das competências linguísticas, abrangendo também as práticas sociais, as interações promovidas pela escrita e o contexto no qual a produção textual ocorre (Street, 2014). Dessa forma, a escrita não é somente um ato técnico, mas uma prática social que precisa ser compreendida e ensinada de maneira ampla no contexto educacional. Problemas relacionados ao reconhecimento de tais interações envolvendo a escrita na universidade, juntamente com dificuldades na língua de estudo, são recorrentes em um contexto de produção textual em LAd.

No cenário do ensino da língua inglesa no Brasil, os livros didáticos (LD) servem como ferramentas de vital importância em muitos contextos em que há escassez de outros materiais didáticos, por exemplo. Além do uso dos LDs nacionais, que são estrategicamente elaborados para se alinharem às diretrizes curriculares nacionais, o uso de livros didáticos importados no ensino de inglês tornou-se uma prática prevalente e impactante em vários contextos no Brasil.

Embora os livros didáticos sejam fundamentais, os educadores muitas vezes utilizam materiais complementares, como textos autênticos, recursos multimídia e ferramentas *on-line*. Este enriquecimento aumenta a diversidade e acomoda vários estilos de aprendizagem. Além disso, os livros didáticos normalmente incluem componentes de avaliação, como questionários, testes e tarefas escritas, permitindo que os professores avaliem o progresso dos alunos e adaptem o ensino de acordo com o contexto. Além disso, ensinar escrita em uma língua adicional geralmente envolve o uso de um livro bem estruturado que abrange contextos sociais, funções comunicativas, gramática, vocabulário e práticas de leitura e escrita (Peres, 2022; Tilio, 2008)

Assim sendo, dá-se a importância dos gêneros textuais, que abrangem diversas formas, como narrativas, ensaios, relatórios e cartas, e servem como exemplares valiosos que fornecem aos alunos uso e função contextual, estruturas claras e padrões de linguagem. O envolvimento com diversos gêneros não apenas expõe os alunos de LAd a diferentes estilos de expressão escrita, mas também os ajuda a desenvolver uma compreensão mais profunda das convenções e expectativas dentro de cada gênero. Ao analisar e praticar vários tipos de texto, os alunos adquirem as habilidades necessárias para uma comunicação eficaz em situações do mundo real. Além disso, a exposição a gêneros textuais melhora a proficiência

linguística, permitindo que os alunos de LAd naveguem em diferentes contextos e se comuniquem com clareza e coerência. A integração de gêneros de texto no ensino de escrita em LAd promove uma abordagem holística, promovendo a competência linguística e comunicativa essencial para o sucesso da aquisição e a utilização da língua (Motta-Roth, 2009; 2012).

A partir dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar as atividades de escrita do livro de ensino de inglês *Touchstone 1*. A análise busca identificar a utilização dos gêneros textuais e suas funções sociais. O livro *Touchstone 1*, segunda edição, (Mccarthy; McCarten; Sandiford, 2014) foi escolhido para este estudo por ser amplamente utilizado no ensino de línguas para professores em formação em uma faculdade de Belém, sendo, portanto, uma ferramenta central no processo de ensino-aprendizagem desses futuros docentes. Dessa forma, investigar como as atividades de escrita propostas no livro abordam o desenvolvimento dessa prática é essencial para entender o impacto da escrita no ensino da língua inglesa e na formação de professores. Para tanto, o aporte teórico apresenta brevemente o campo do ensino da escrita e seus desafios, o uso do livro didático no ensino de línguas, e algumas definições de gêneros textuais na perspectiva socioretórica.

### **Ensino da escrita em inglês como língua adicional: o livro didático e os gêneros textuais**

Na seção de revisão da literatura, serão abordados três tópicos centrais para a compreensão do ensino da escrita em inglês. Primeiro, discutiremos os desafios enfrentados pelos alunos no processo de ensino da escrita em língua inglesa, com ênfase nas dificuldades de organização textual, coesão e coerência, além das barreiras linguísticas e culturais que influenciam a expressão escrita. Em seguida, será analisado o papel do livro didático no ensino de inglês, destacando sua função como recurso pedagógico significativo e as limitações que podem surgir na abordagem de habilidades específicas, como a escrita. Por fim, exploraremos a concepção de gêneros textuais, fundamentada em teorias que tratam do papel social e comunicativo dos textos, e como essa abordagem pode contribuir para um ensino de escrita mais eficaz e contextualizado.

#### *O ensino da escrita em inglês e seus desafios*

Ao ingressar no ensino superior, o estudante enfrenta a necessidade de se adaptar e adquirir diversas práticas de letramento acadêmico, incluindo a compreensão das funções, da linguagem e das interações dos gêneros textuais dentro da comunidade discursiva. Conforme apontado nos estudos de Motta-Roth (2009, 2012) e Gil, Facundes e Muniz (2021), há inúmeros desafios nesse processo de desenvolvimento da escrita acadêmica, tanto no que diz respeito à aprendizagem quanto ao ensino. Entre esses desafios, destaca-se a importância de incentivar uma participação mais ativa dos alunos nas atividades acadêmicas e de estruturar métodos de ensino da escrita que atendam às suas demandas nesse novo contexto.

A esse respeito, Gil, Facundes e Muniz (2021) ressaltam que conhecer as práticas de escrita não significa saber ensiná-las aos alunos:

Diante disso, o principal desafio está em estabelecer objetivos, selecionar conteúdos, propor metodologias que se ajustem às possibilidades dos estudantes; que sejam suficientemente desafiadoras para que eles possam avançar sem, no entanto, estarem muito distantes do que já são capazes de fazer, a fim de evitar bloqueios (Gil; Facundes; Muniz, 2021, p.776).

Portanto, cabe ao professor estabelecer um equilíbrio entre os tipos de atividades e os tipos de conhecimentos que as práticas de escrita mobilizam para fomentar a aprendizagem de forma processual. Nessa linha, Motta-Roth (2009) destaca que é necessário, além de desafiador, que o ensino da escrita não contemple somente as normas padrões da língua, mas também o conhecimento sobre os diversos usos da língua e das interações no contexto do ensino superior. A autora afirma que “um dos principais desafios do ensino e da pesquisa em línguas é ensinar formas criativas de negociar as normas do sistema linguístico (gramática) dentro da cultura acadêmica [...]”<sup>2</sup> (Motta-Roth, 2009, p. 317). Motta-Roth (2009) enfatiza também que é preciso estabelecer relações claras entre o texto e o contexto em que ele é veiculado.

Sobre essas relações entre a escrita dos gêneros textuais e suas funções, Rodrigues (2012) relata as crenças e as estratégias dos alunos do ensino superior quanto às produções de gêneros textuais e seus usos na academia. A autora argumenta que, ao iniciar a graduação, os alunos trazem consigo algumas crenças sobre o ensino de línguas e as práticas acadêmicas, principalmente no que se refere ao ensino da língua escrita. Algumas das crenças que os alunos podem ter são: aprender a escrever é muito difícil; ou é fácil falar português, mas

---

<sup>2</sup> Tradução minha do original: “One of the main challenges in language education and research is to teach creative ways to negotiate the norms of the language system (grammar) within the academic culture [...]” (Motta-Roth, 2009, p. 317).

escrever é outra coisa; ou ainda, se antes de entrar na universidade os textos produzidos eram bons, não haverá dificuldade em escrever nesta nova situação. A autora também nos chama a atenção que muitas dessas crenças são reveladas pelo comportamento dos alunos nas atividades de produção textual realizadas na universidade, quando eles esperam ter uma forma padronizada e, portanto, única de escrever um determinado exemplar de um gênero textual.

É comum que alunos ingressem em contextos de ensino superior fora de seus países, onde a língua inglesa é a língua de instrução. É esperado que esses alunos tenham desenvolvido algumas habilidades de escrita, considerando que devem ter certo domínio do inglês e da escrita para se candidatarem à vaga. No entanto, suas abordagens para a escrita, às vezes, não são as esperadas pelas comunidades acadêmicas. As práticas de letramento no ensino superior podem, muitas vezes, ser confusas e desorientar os alunos, "principalmente aqueles que trazem consigo um conjunto de convenções que estão em desacordo com as do mundo acadêmico em que estão ingressando." (Kutz; Groden; Zamel, 1993, p. 30).

Nesse sentido, Sajid e Siddiqui (2015) descrevem o que é necessário para que os alunos de inglês como LAd alcancem desempenhos adequados nas tarefas de escrita:

[...] requer não só a reestruturação do desenvolvimento curricular da língua inglesa com base nas práticas e abordagens atuais em relação à habilidade de escrita acadêmica, mas também envolve os alunos na realização de exercícios que podem, simultaneamente, levar ao aprimoramento do uso da compreensão léxico-gramatical sobre abordagens baseadas em gênero. (Sajid; Siddiqui, 2015, p. 175).<sup>3</sup>

Na mesma linha de pensamento, Singh (2016) aponta que as práticas de textos acadêmicos em um contexto de língua inglesa são mais desafiadoras para alunos cuja língua materna não é o inglês. Uma das razões pelas quais isso acontece deve-se ao fato que “os gêneros e as formas de interagir com eles variam de acordo com a cultura, tal visão começa a explicar a grande variação que encontramos na forma como os alunos de diferentes culturas atuam em ambientes acadêmicos.” (Newman; Trenchs-Parera; Pujol, 2003, p. 46).

Por esse prisma, Jordan (1997) revela que existem vários elementos a serem considerados ao escrever em uma língua estrangeira:

Muitos alunos, cuja língua materna não é o inglês, já possuem habilidades de estudo em um nível avançado em sua própria língua. Eles podem simplesmente precisar de ajuda para transferir suas habilidades para o inglês e, possivelmente, para ajustá-las

---

<sup>3</sup> Tradução minha do original: [...] it requires not only to restructure curriculum development of English language based on current practices and approaches regarding academic writing ability but also involves the learners in undertaking exercises which may, simultaneously, lead to enhancement in use of lexico-grammatical understanding about process genre-based approaches (Sajid; Siddiqui, 2015, p. 175).

a um ambiente acadêmico diferente. No entanto, eles podem precisar de ajuda com os outros elementos do EAP, por exemplo, estilo. (Jordan, 1997, p. 5).<sup>4</sup>

Desse modo, a escrita em língua estrangeira não compreende apenas uma transposição interlinguística. Muito além disso, para que os alunos realizem tarefas de escrita significativas em diferentes contextos, eles devem analisar variáveis complexas na produção da escrita e aplicar alternativas linguísticas e retóricas ao texto de acordo com o contexto diferente em que estão escrevendo (Johns, 1995).

### *O livro didático de ensino de inglês*

O livro didático é uma das principais fontes de informação no contexto pedagógico e serve como um andaime para a aprendizagem (Isackson, 2019; Peres, 2022; Tilio, 2008). Segundo Tilio (2008), embora não seja uma condição necessária para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o livro didático está presente em quase todos os contextos de ensino de inglês. O autor afirma que o livro didático é orientado por princípios, metódico, autoritário e literal, e é uma ferramenta importante para a organização e interpretação de uma nova experiência linguística e cultural, desempenhando, assim, um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Tilio (2008) defende que o livro didático pode influenciar a construção de identidades dos alunos por meio das vozes e da autoridade a ele inerentes, seus conteúdos e práticas pedagógicas, e suas atividades. Ainda segundo o autor, o livro didático pode apresentar uma visão de mundo e da sociedade que pode ser internalizada pelos alunos, moldando suas percepções e identidades. Além disso, o livro didático tende a expor uma visão homogeneizada e estereotipada de culturas e identidades, o que ocasionalmente leva à marginalização e à exclusão de certos grupos. Portanto, é importante que os professores estejam cientes do potencial impacto do livro didático na construção de identidades dos alunos e trabalhem para promover uma abordagem mais inclusiva e diversificada (Tilio, 2008).

Nesse contexto, Peres (2022) amplia a discussão defendendo que o livro didático é um dos elementos formadores de cidadãos críticos e, como tal, não deveria naturalizar

---

<sup>4</sup> Tradução minha do original: Many students, whose mother tongue is not English, already possess study skills to an advanced level in their own language. They may simply need help to transfer their skills into English and, possibly, to adjust them to a different academic environment. However, they may need help with the other elements of EAP, e.g. style. (Jordan, 1997, p. 5)

desigualdades. No entanto, muitas vezes, os livros didáticos apresentam discursos ideológicos que podem refletir na formação do estudante, reforçando estereótipos e determinados discursos nocivos. Adicionalmente, a escolha do livro didático é um processo que muitas vezes não conta com o apoio da coordenação para amparar o professor, que não é preparado durante sua formação acadêmica para essa escolha. Tilio (2008) e Peres (2022) concordam que é importante que os professores assumam uma postura criteriosa no processo de uma escolha de livro, visando a adoção de uma ferramenta que contribua positivamente para a construção de valores, conhecimento e pensamento crítico dos alunos.

Nessa linha, Isackson (2019) destaca o papel importante no suporte ao processo de ensino e aprendizagem. A autora defende que LDs são ferramentas cruciais que tornam a aprendizagem mais eficaz, engajante e significativa para os alunos. De igual maneira, Isackson (2019) enfatiza a necessidade de integrar a educação cultural no ensino de línguas, de modo que os livros didáticos não se limitem apenas ao ensino do idioma, mas também abranjam temas culturais relevantes. No entanto, é comum que esses materiais tratem a cultura de forma superficial, sem considerar as experiências culturais dos estudantes. Para resolver isso, a autora sugere uma abordagem crítica à educação cultural, incentivando os alunos a refletirem sobre as informações culturais em comparação com suas próprias vivências.

A esse respeito, Peres (2022) defende que os professores podem desenvolver uma reflexão crítica da prática docente para evitar a reprodução de estereótipos e discursos nocivos. A autora afirma que é importante que o professor reflita o quanto determinados estereótipos estão presentes nos livros didáticos e como eles podem influenciar a formação dos estudantes. A reflexão crítica da prática docente é enfatizada como uma forma de evitar a disseminação de visões sociais de mundo distorcidas e/ou estereotipadas, considerando que a sala de aula é um ambiente plural e, como tal, deve levar em conta as diferentes realidades presentes (Peres, 2022).

Por fim, ressalto os desafios relacionados à produção de livros didáticos, especialmente aqueles elaborados em países onde o idioma-alvo é a língua nativa, o que pode reduzir sua relevância para estudantes de diferentes contextos. Também destaco o papel do professor em utilizar esses livros de maneira eficaz, sem depender exclusivamente deles como único recurso de ensino. Assim sendo, o uso dos livros didáticos deve ser mais intencional e crítico, levando em consideração tanto sua eficácia pedagógica quanto sua relevância cultural.

### *Concepção de gêneros textuais*

Os estudos sobre gêneros textuais não são recentes e remontam a filósofos clássicos como Platão e Aristóteles, que investigaram o discurso e a retórica, inicialmente no contexto da literatura e oratória (Marcuschi, 2008; Motta-Roth, 2008). Aristóteles, conforme mencionado por Marcuschi (2008), classificou os gêneros do discurso em três tipos: o judiciário, voltado para acusar ou defender; o deliberativo, cujo objetivo é aconselhar; e o epidítico, que tem a função de elogiar ou censurar. No campo literário, Aristóteles identificou a epopéia (relatos heroicos), a tragédia (histórias dramáticas) e a comédia (representações humorísticas da sociedade). Paralelamente, Bhatia e Salmani Nodoushan (2015) destacam três princípios fundamentais da retórica grega tradicional: "logos" (argumentação lógica), "ethos" (criar credibilidade) e "pathos" (convocar uma resposta emocional), usados para persuadir autoridades em tribunais. A partir da Idade Média, o estudo dos gêneros se expandiu em várias correntes teóricas (Marcuschi, 2008), gerando uma pluralidade de abordagens.

Apesar das contribuições de estudiosos como Mikhail Bakhtin, os estudos de gêneros ganharam maior visibilidade na literatura internacional apenas a partir dos anos 1980, quando foram desvinculados da literatura tradicional (Motta-Roth, 2008). De fato, Swales (2004) aponta que o termo "gênero" foi introduzido no ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP) em 1981. Entre as abordagens modernas, destacam-se a sociodiscursiva, que foca no caráter social dos gêneros (Bakhtin, Bronckart, Dolz); a sociosemiótica, que explora as funções sociais e léxico-gramaticais (Halliday, Martin); e a socioretórica, que examina a organização retórica e comunicativa dos gêneros em comunidades discursivas (Swales, Bazerman, Miller). Essas abordagens compartilham pontos em comum, como a ideia de que os gêneros são eventos de comunicação recorrentes, com certa estabilidade formal, de conteúdo e estilo (Motta-Roth, 2008).

Carolyn Miller (1984) trouxe grandes contribuições aos estudos contemporâneos de gêneros ao questionar definições tradicionais e propor o gênero como ação social, recorrente e situado em uma escala hierárquica de usos da linguagem. Ela sugere que o gênero une aspectos retóricos e situacionais e facilita a participação dentro de uma comunidade. Em 2014, Miller revisitou suas ideias, reforçando que os gêneros são reconhecidos por seus usuários, estão em constante evolução e são tipicamente ligados à cultura.

John Swales, em *Genre Analysis* (1990), expandiu essa perspectiva ao definir "comunidade discursiva", "gêneros" e "tarefas", focando na linguagem específica usada por



grupos com objetivos comuns, e estabelecendo uma conexão entre gêneros e a estrutura social e institucional. Quanto ao conceito de gêneros, são eventos de comunicação que possuem características típicas e pertencem às comunidades discursivas. As tarefas, por sua vez, constituem os passos ou atividades para a produção e compreensão de textos. Esses três conceitos unem-se em um único ponto, a saber, o propósito comunicativo. Desta forma, temos a visão de gêneros definida por Swales (1990):

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algum conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas desta comunidade discursiva e, portanto, constituem a razão para o gênero. Este fundamento lógico molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe a escolha de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é tanto um critério privilegiado quanto aquele que opera para manter o escopo de um gênero como aqui concebido estreitamente focado em ação retórica comparável. Além da finalidade, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de semelhança em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as expectativas de alta probabilidade forem realizadas, o exemplar será visto como um protótipo pela comunidade de discurso da qual pertence. Os nomes de gênero herdados e produzidos por comunidades de discurso e importados por outras constituem uma comunicação etnográfica valiosa, mas normalmente precisam de validação adicional (Swales, 1990, p. 58).

Em outras palavras, Swales (1990) caracteriza um gênero como uma categoria de eventos comunicativos com propósitos comuns, reconhecidos pelos membros de uma comunidade discursiva. Portanto, todo gênero textual, sendo um evento de comunicação, apresenta uma função específica, que é compreendida e compartilhada pelos membros da comunidade na qual é veiculado. Exemplos de gêneros modernos incluem *e-mails*, postagens em redes sociais, artigos acadêmicos, relatórios de pesquisa, *podcasts*, entre outros. Cada um desses gêneros possui características distintas que atendem a necessidades comunicativas particulares. Por exemplo, os *e-mails* são utilizados para comunicação formal ou informal, enquanto os artigos acadêmicos seguem normas rigorosas de estrutura e conteúdo.

Assim sendo, a importância dos gêneros textuais na prática social reside na sua capacidade de facilitar a interação e a troca de informações entre os indivíduos. Eles não apenas moldam a maneira como nos comunicamos, mas também influenciam a construção de significados dentro das comunidades. Dessa forma, a compreensão e a utilização adequada dos diferentes gêneros textuais são essenciais para promover a participação social, o engajamento cívico e a formação de identidades coletivas, reforçando o papel fundamental da comunicação na vida social.

### **Estrutura organizacional das atividades de escrita do livro *Touchstone 1***

A série de livros *Touchstone*, em sua segunda edição, é composta por quatro livros publicada em 2014 pela editora *Cambridge University Press*. Segundo o *site* da editora o material tem como público-alvo adultos e jovens, e leva alunos do nível iniciante ao intermediário (A1-B1). A série é baseada em pesquisas do *Cambridge English Corpus* e objetiva ensinar a língua inglesa em contextos de uso real. A série *Touchstone* apresenta linguagem natural em contextos autênticos e busca desenvolver estratégias de conversação específicas visando a comunicação fluente dos alunos. Cada livro da série contém 12 unidades com quatro lições cada, nomeadas de A – D. Os livros também apresentam um quadro chamado de *Contents and Learning Outcomes* pelo qual é possível ter uma visão panorâmica das habilidades a serem trabalhadas, do conteúdo e dos objetivos de aprendizagem de cada unidade. A seguir, o Quadro 1 mostra os objetivos de aprendizagem referente a cada unidade do livro *Touchstone 1*:

**Quadro 1:** Objetivos de aprendizagem.

<p><i>Unit 1</i> <i>All about you</i> <i>pages 1-10</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Say hello and good-bye</i></li> <li>• <i>Introduce yourself</i></li> <li>• <i>Ask for, give, and spell names</i></li> <li>• <i>Use the verb be with I, we, and you</i></li> <li>• <i>Exchange email addresses, phone numbers. Etc.</i></li> <li>• <i>Complete an application form</i></li> <li>• <i>Ask How about you?</i></li> <li>• <i>Use expressions like Thanks or Thank you</i></li> </ul>
<p><i>Unit 2</i> <i>In class</i> <i>pages 11-20</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ask and say where people are</i></li> <li>• <i>Use be with he. She. And they</i></li> <li>• <i>Talk about things you take to class using a I on</i></li> <li>• <i>Ask about things using this and these</i></li> <li>• <i>Ask where things are in a classroom</i></li> <li>• <i>Say who owns things using possessive 'sands'</i></li> <li>• <i>Ask for help in class</i></li> <li>• <i>Respond to I'm sorry and Thanks</i></li> </ul>
<p><i>Unit 3</i> <i>Favorite people</i> <i>pages 21-30</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Talk about celebrities using my, your, his, her, our, and their</i></li> <li>• <i>Describe people's personalities</i></li> <li>• <i>Ask and answer yes-no questions</i></li> <li>• <i>Say the ages of your family members</i></li> <li>• <i>Ask information questions about family members</i></li> <li>• <i>Show interest in a conversation</i></li> <li>• <i>Say Really? To show interest or surprise</i></li> </ul>
<p><i>Unit 4</i> <i>Everyday life</i> <i>pages 33-42</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Describe a typical morning using the simple present</i></li> <li>• <i>Describe weekly routines</i></li> <li>• <i>Ask and answer yes-no questions about your week</i></li> <li>• <i>Say more than yes or no to be friendly</i></li> <li>• <i>Say Well to get more time to think</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Read an article about American habits</li> <li>• Write about a classmate for a class website</li> </ul>
<p><i>Unit 5</i> <i>Free time</i> <i>pages 43-52</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talk about your free time</li> <li>• Ask simple present information questions</li> <li>• Say how often you do things</li> <li>• Talk about TV shows you like</li> <li>• Ask questions in two ways to be clear or not too direct</li> <li>• Say I mean to say more or repeat ideas</li> <li>• Read an article on technology addicts</li> <li>• Email a friend for advice using 'and' and 'but'</li> </ul>
<p><i>Unit 6</i> <i>Neighborhoods</i> <i>pages 53-62</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Say what's in a neighborhood with <i>There's/ There are</i></li> <li>• Describe places</li> <li>• Tell the time and ask questions with <i>'What time... ?'</i></li> <li>• Make suggestions with <i>Let's</i></li> <li>• Say <i>Me too</i> or <i>Me neither</i> to show things in common</li> <li>• Say <i>Right</i> or <i>I know</i> to agree</li> <li>• Read a guide to New York City</li> <li>• Write a city guide using prepositions</li> </ul>
<p><i>Unit 7</i> <i>Out and about</i> pages <i>65-74</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe the weather</li> <li>• Talk about ongoing activities with the present continuous</li> <li>• Talk about sports and exercise</li> <li>• Ask about current activities using the present continuous</li> <li>• Ask follow-up questions to keep a conversation going</li> <li>• React to news with <i>That's great. That's too bad. Etc.</i></li> <li>• Read an article about exergaming</li> <li>• Write an article about exercise using imperatives</li> </ul>
<p><i>Unit 8</i> <i>Shopping</i> <i>pages 75-84</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talk about clothes</li> <li>• Say what you like to, want to, need to, and have to do</li> <li>• Talk about accessories</li> <li>• Ask about prices using <i>How much...</i> 'this, that, these, and those</li> <li>• Take time to think using <i>Uh, Lee's see, etc.</i></li> <li>• Use <i>Uh-huh</i> and <i>Oh</i> in responses</li> <li>• Read a review of a shopping mall</li> <li>• Write a review of a store using 'because'</li> </ul>
<p><i>Unit 9</i> <i>A wide world</i> <i>pages 85-94</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Give sightseeing information with <i>can</i> and <i>can't</i></li> <li>• Talk about international foods. Places. And people</li> <li>• Say what languages you can speak</li> <li>• Explain words using <i>kind of</i> and <i>kind a/like</i></li> <li>• Use <i>like</i> to give examples</li> <li>• Read a travel website</li> <li>• Write a paragraph for a travel website</li> </ul>
<p><i>Unit 10</i> <i>Busy lives</i> <i>pages 97-106</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talk about last night using simple past regular verbs</li> <li>• Describe the past week using simple past irregular verbs</li> <li>• Ask simple past yes-no questions</li> <li>• Respond to news with <i>Good for you. Etc.</i></li> <li>• Say <i>You did?</i> To show surprise or interest</li> <li>• Read about a blogger's week</li> <li>• Write a blog about your week, using 'after', 'before', 'when', and 'then'</li> </ul>

<p><i>Unit 11</i> <i>Looking back</i> <i>pages 107-116</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Describe past experiences</i></li> <li>• <i>Ask and answer questions using the past of be</i></li> <li>• <i>Talk about vacations</i></li> <li>• <i>Talk about activities with go and get expressions</i></li> <li>• <i>Show interest by answering and then asking a similar question</i></li> <li>• <i>Use Anyway to change the topic or end a conversation</i></li> <li>• <i>Read a funny magazine story</i></li> <li>• <i>Write a story using punctuation for conversations</i></li> </ul>
<p><i>Unit 12</i> <i>Fabulous food</i> <i>pages 117-126</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Talk about eating habits using countable and uncountable nouns, How much, and How many</i></li> <li>• <i>Talk about food</i></li> <li>• <i>Make offers using Would you like... and some or any</i></li> <li>• <i>Use or something and or anything in lists</i></li> <li>• <i>End yes-no questions with or... ? to be less direct</i></li> <li>• <i>Read a restaurant guide</i></li> <li>• <i>Write a restaurant review</i></li> </ul>

Fonte: *Touchstone 1* (Mccarthy; McCarten; Sandiford, 2014).

Observando o quadro de objetivos de aprendizagem, nota-se que as habilidades de produção e compreensão oral são privilegiadas nas unidades, com um predomínio de estratégias de conversação. O primeiro objetivo de aprendizagem relacionado à habilidade de escrita é apresentado apenas na unidade 4 do livro, o qual seja *write about a classmate for a class website*. Tal objetivo é referente a uma atividade intitulada *A typical weekend*, na qual os alunos devem escrever um perfil para mídias sociais descrevendo as atividades que um amigo faz durante o fim de semana. Essa atividade será o foco deste artigo, enquanto as demais, devido à similaridade em sua estrutura organizacional, serão resumidas.

A seguir, o Quadro 2 apresenta uma relação dos objetivos de aprendizagem relacionados às práticas de escrita em cada unidade e os gêneros que são produzidos nas atividades:

**Quadro 2:** Gêneros textuais das atividades de escrita

<b>Unidade</b>	<b>Objetivo de aprendizagem</b>	<b>Gênero textual</b>
4	<i>Write about a classmate for a class website</i>	Perfil para mídia social
5	<i>Email a friend for advice using 'and' and 'but'</i>	<i>E-mail</i> de resposta a uma solicitação
6	<i>Write a city guide using prepositions</i>	Guia de pontos turísticos e atividades de lazer em um bairro
7	<i>Write an article about exercise using imperatives</i>	Artigo para um <i>site</i>
8	<i>Write a review of a store using 'because'</i>	Resenha de loja
9	<i>Write a paragraph for a travel</i>	Guia de viagens <i>on-line</i>

	<i>website</i>	
10	<i>Write a blog about your week, using 'after', 'before', 'when', and 'then'</i>	Diário em um <i>blog</i>
11	<i>Write a story using punctuation for conversations</i>	Anekdota
12	<i>Write a restaurant review</i>	Resenha de restaurante

Fonte: Elaborado pelo autor com base no livro *Touchstone 1* (Mccarthy; McCarten; Sandiford, 2014).

Conforme observamos, o Quadro 2 apresenta uma relação entre os objetivos de aprendizagem e os gêneros textuais trabalhados, evidenciando uma preocupação em conectar a prática da escrita a situações comunicativas reais. A diversidade de gêneros — como perfis, *e-mails*, resenhas, guias e *blogs* — amplia o repertório textual dos alunos e proporciona oportunidades para integrar aspectos léxico-gramaticais, como o uso de conectores (*and, but, because*), preposições ou imperativos, com o uso da língua em contextos sociais.

Na organização das atividades do *Touchstone 1*, leitura e escrita são sempre trabalhadas na lição D (última lição de cada unidade) em todas as unidades do livro. Tal lição é sempre iniciada com uma atividade de leitura. Analisemos a lição D da unidade 4 na Fig. 1:

Fig. 1: Atividade de leitura.

The image shows a lesson page from a textbook. The title is "Lesson D On average". The main activity is "1 Reading".

**Reading Tip:** Before you read an article, "skim" it (look at it quickly). This gives you an idea of the topics it covers.

**Activity A:** How much time do you spend on these activities every day? Tell the class.

- at work or school
- on the Internet
- on the bus or train or in the car
- on the phone

*"I spend about an hour a day on the phone."*

**Activity B:** Read the article and take the quiz. Then compare with a partner. Are you like average Americans?

**Article:** Are you like an average American? Do you work eight hours a day? Then you're similar to the typical American. In fact, the average American with a full-time job works just over eight hours a day. How much time do you spend on the Internet? The average American spends just under two and a half hours a day online. So do you live your life like the average American? Find out with our quiz.

	Average American	You
1. Do you get up at 6:30 a.m. on weekdays?	Yes	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
2. Do you sing in the shower?	No	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
3. Do you have cereal with milk for breakfast?	Yes	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
4. Do you have a pet?	No	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
5. Do you use public transportation every day?	No	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
6. Do you watch television about three hours a day?	Yes	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
7. Do you exercise every day?	No	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
8. Do you eat at a restaurant three times a week?	Yes	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

So are you like the average American? If you're not, that's OK - it's fun to compare your life with the lives of people in another country. If you are, that's OK too, because the average American is happy!

**Activity C:** Read the article again. What does it say about these things? Check (✓) True (T) or False (F).

The average American . . .	T	F
1. works under 10 hours a day.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. spends three and a half hours on the Internet every day.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. gets up at 8:00 a.m. on weekdays.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. eats cereal in the morning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. eats at a restaurant about four times a week.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. uses public transportation every day.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: *Touchstone 1* (Mccarthy; McCarten; Sandiford, 2014, p. 40).

Nessa atividade de leitura (**1 Reading**), o livro apresenta um **artigo on-line** sobre os hábitos diários dos estadunidenses como base para desenvolver a leitura e a interação oral. Ela está estruturada em três etapas:


- a) **Reflexão inicial:** Os alunos são incentivados a refletir e compartilhar sobre seus próprios hábitos, promovendo uma ativação do conhecimento prévio e maior engajamento com o tema do texto;
- b) **Leitura e quiz:** A leitura é acompanhada de um quiz que permite comparar respostas com um colega, incentivando a interação e a troca de perspectivas;
- c)  **Checagem de informações:** A etapa final exige a releitura do artigo para verificar informações e marcar como verdadeiras ou falsas.

Embora a sequência incentive a interação, ela não aprofunda questões culturais e discursivas mais amplas sobre os hábitos apresentados, nem propõe atividades que desenvolvam a interpretação crítica do conteúdo. Vale destacar que esse artigo não foi extraído de um *site* real, mas criado especificamente para a edição do livro. Essa prática de não utilizar textos autênticos é algo recorrente nas atividades de todas as unidades, o que pode limitar a exposição dos alunos a gêneros textuais reais e variados. Os gêneros textuais autênticos, aqueles que circulam em contextos reais de comunicação, são fundamentais para que os alunos compreendam as nuances da linguagem e as expectativas de diferentes práticas sociais (Miller, 1984; 2014). Ao trabalhar com tais materiais, os estudantes teriam a oportunidade de analisar e produzir textos que refletem a realidade da comunicação contemporânea, tornando a aprendizagem mais relevante e conectada ao mundo fora da sala de aula.


Após as atividades de leitura, seguem as atividades de compreensão oral (**2 Listening**) compreensão oral, conforme vemos na Fig. 2, a seguir:

**Fig. 2:** Atividades de compreensão oral, produção escrita e produção oral.

## 2 Listening Teen habits

A  1.53 Read about the habits of an average teenager in the United States. Then listen to an interview with teenager Tyler Johnson. Complete the sentences about Tyler.

An average teenager . . .	Tyler Johnson . . .
• sends or receives over 200 text messages a day.	1. sends ____ text messages a day.
• listens to music for 2 hours every day.	2. listens to music for ____ hours every day.
• spends over 4 hours a day on the Internet.	3. spends ____ hours a day on the Internet.
• watches TV about 20 hours a week.	4. watches TV about ____ hours a week.

B  1.54 Listen to some of Tyler's statements again. Are you like Tyler, or are you different? Check the correct box. Compare with a partner.

	1	2	3	4
I'm just like Tyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I'm different from Tyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## 3 Writing and speaking A typical week

A Complete the sentences. Then tell a partner about your typical week. Take notes on your partner's typical week.

A typical week for me	A typical week for my partner
I take classes _____ hours a week.	
I work / study _____ hours a week.	
I spend _____ hours a week on the Internet.	
I watch TV _____ hours a week.	
I spend _____ hours a week with my friends.	

B Read about a student on a class website. Circle the capital letters. Find a rule for each circled letter in the Help note.

**New student**

Marisa is a new student in the class. She's from Rio originally. She has a very busy week. She has English classes over 18 hours a week. She studies about two hours every night. She also takes a Chinese class on Saturdays! She doesn't watch TV a lot, only one hour a day. In the evenings, she relaxes with her friends.

### Help note

#### Capitals and periods

Use CAPITAL letters for

- new sentences.
- people's names.
- names of places.
- names of languages.
- days of the week.

Use a period (.) at the end of your sentences.

C Write a profile about your partner. Use your notes from above to help you.

D Pair work Read your partner's profile. Ask three questions for more information.

Free Talk p. 130

Fonte: *Touchstone 1* (Mccarthy; McCarten; Sandiford, 2014, p. 41).

Na atividade de compreensão oral, um novo gênero textual é introduzido. O enunciado da atividade A orienta os alunos a ouvirem uma **entrevista** relacionada ao mesmo tópico abordado no artigo *on-line* apresentado anteriormente. Embora a atividade explore um tema comum, é importante notar que não foram discutidas as funções sociais de um artigo ou de uma entrevista, nem os aspectos de estilo ou organização retórica que os caracterizam. Essas considerações são cruciais para a identificação e análise de gêneros textuais, conforme destacado na seção de revisão da literatura deste artigo.

A compreensão das funções sociais e da organização retórica de cada gênero é fundamental para que os alunos possam reconhecer como diferentes formas de comunicação atendem a propósitos variados (Swales, 1990). Por exemplo, enquanto um artigo pode ter a função de informar ou persuadir o leitor, uma entrevista tende a criar um diálogo mais interativo, permitindo que opiniões e experiências pessoais sejam compartilhadas. Sem essa análise, os alunos podem perder a oportunidade de entender melhor como os gêneros textuais operam em contextos distintos, o que é essencial para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita eficazes. Assim, integrar discussões sobre as características e funções dos gêneros textuais nas atividades poderia enriquecer a aprendizagem e preparar os alunos para uma comunicação mais competente e contextualizada.

Finalmente, chegamos à atividade de escrita, intitulada “*A typical week*” (**3 Writing and speaking**). Essa atividade está organizada em quatro etapas de A - D. O enunciado da atividade A orienta os alunos a completarem um quadro com suas próprias informações, além de coletar dados de um colega. O quadro apresenta informações pré-existentes sobre rotinas, permitindo que os alunos apenas preencham as horas em que realizam as ações indicadas.

Na atividade B, os alunos leem um parágrafo que descreve os hábitos de um estudante, com o objetivo de observar o uso de iniciais maiúsculas. No entanto, não há um exercício de interpretação ou leitura para a compreensão do texto. Há apenas a leitura para a observação de questões formais das regras de escrita.

Em seguida, na atividade C, chega o momento da escrita, com a orientação “*Write a profile about a partner.*” Aqui, um novo gênero textual é introduzido: o **perfil on-line**. Contudo, mais uma vez, não se discute a organização retórica de um perfil, nem seu uso social. É importante observar que os perfis na internet variam de acordo com a plataforma de mídia social em que estão inseridos, refletindo diferentes convenções de estilo e expectativas de audiência.

A última atividade da sequência (D), que envolve leitura oral e interação entre os pares, desempenha um papel relevante ao conectar a escrita com a oralidade e ao proporcionar uma oportunidade de interação comunicativa oral. Ao lerem os perfis uns dos outros e fazerem perguntas para obter mais informações, os alunos praticam habilidades de comunicação interpessoal, exercitam a escuta ativa e têm a chance de expandir o conteúdo dos textos escritos.

Entretanto, a atividade pode ser limitada em termos de aprofundamento no processo de escrita. Embora a sequência anterior cubra aspectos importantes, como organização inicial de ideias (atividade A) e observação de convenções formais (atividade B), faltam etapas voltadas para a revisão e reescrita do texto, fundamentais no ensino de escrita (Motta-Roth, 2009; 2012). A ausência dessa dimensão processual pode limitar o desenvolvimento das habilidades de reflexão crítica e refinamento textual.

Além disso, não há uma forma de disponibilizar as produções no contexto proposto, ou seja, os perfis não são publicados ou compartilhados de maneira significativa em um ambiente real, ou que simule um *site* real. Isso enfraquece a função social do gênero textual, que depende de sua circulação e interação com um público para cumprir seu propósito comunicativo (Miller, 1984; 2014; Swales, 1990).



A ausência dessa dimensão de publicação ou comunicação faz com que o gênero perca parte de sua autenticidade, reduzindo a experiência do aluno a um exercício escolar desconectado de um contexto real. Para fortalecer a sequência, seria essencial incluir uma etapa em que os perfis fossem disponibilizados em um espaço digital simulado ou real, respeitando as características do gênero. Assim sendo, embora a última atividade promova a interação e valorize as produções dos alunos, a falta de publicação e de revisão limita o potencial pedagógico e comunicativo da sequência, distanciando-a das práticas genuínas associadas ao gênero textual trabalhado.

As atividades de escrita em outras unidades seguem uma estrutura similar. O livro parece propor uma chamada à ação social, atribuindo uma função "real" ao texto a ser produzido. No entanto, essa abordagem se torna insuficiente, uma vez que não são utilizados materiais autênticos e não há um propósito definido para o texto após sua escrita além de ser um mero “gancho” para uma atividade oral. Isso faz com que a produção textual perca a oportunidade de se concretizar como uma ação social significativa.

### **Considerações finais**

A construção colaborativa de livros didáticos e gêneros contribui inegavelmente para uma experiência de aprendizagem transformadora para alunos de LAd. No entanto, a análise realizada no livro *Touchstone 1* lança luz sobre vários *insights* cruciais que merecem consideração para o refinamento contínuo do ensino e da aprendizagem da escrita em LAd. Vale ressaltar que trabalhar com gêneros escritos é fundamental, pois não apenas desenvolve a habilidade de escrita dos alunos, mas também os ajuda a compreender diferentes contextos e finalidades comunicativas, fortalecendo assim sua capacidade de interagir de forma mais eficaz dentro de uma comunidade discursiva.

Em primeiro lugar, o livro didático em análise apresenta um esforço louvável para infundir uma função social nas suas atividades. Ao ancorar a aprendizagem de línguas em contextos comunicativos do mundo real, o livro procura preencher a lacuna entre a sala de aula e a aplicação prática da língua. Esta ênfase na relevância social alinha-se com os objetivos mais amplos do ensino de línguas, enfatizando a aquisição de competências linguísticas que não são apenas linguisticamente sólidas, mas também contextualmente significativas.

No entanto, uma análise mais crítica traz à tona duas áreas de potencial melhoria. Em primeiro lugar, o livro é insuficiente na exploração sistemática da construção e dos movimentos retóricos inerentes aos gêneros textuais. Compreender os meandros das estruturas específicas de gênero é crucial para os alunos de LAd à medida que eles navegam em diversas tarefas de escrita em contextos acadêmicos, profissionais e pessoais. Ao incorporar um exame mais detalhado das estratégias retóricas, o livro didático poderia capacitar os alunos não apenas a produzir sentenças gramaticalmente corretas, mas também a elaborar um discurso escrito coerente e persuasivo.

Em segundo lugar, a ausência de exemplares autênticos dos gêneros textuais propostos nas atividades apresenta uma limitação. A exposição genuína ao uso da língua no mundo real e às nuances culturais é essencial para os alunos de LAd que desejam dominar a expressão escrita adequada ao contexto no qual participam. A incorporação de materiais não só exporia os alunos a diversos estilos linguísticos, mas também forneceria conhecimentos sobre as convenções e expectativas de diferentes contextos letrados. No contexto da formação de professores de inglês, essa lacuna é ainda mais preocupante, pois futuros docentes precisam não apenas dominar essas práticas, mas também aprender a ensiná-las de forma eficaz.

Outro ponto crítico é a falta de atenção à escrita como um processo. As atividades sugerem uma abordagem mais linear e direta, sem espaço explícito para etapas como planejamento, revisão e reescrita. Isso pode restringir o desenvolvimento de competências relacionadas à construção gradual de um texto e à reflexão crítica sobre a própria produção. Por fim, a comunicação efetiva com o gênero escrito, considerando o público e o propósito, também parece pouco abordada, o que limita a compreensão dos alunos sobre como os gêneros são usados para alcançar objetivos comunicativos reais.

À medida que percorremos nesta síntese de livros didáticos e gêneros, fica claro que o refinamento dos materiais instrucionais para abordar essas áreas de melhoria identificadas pode elevar o ensino de escrita em LAd. Ao aproveitar os pontos fortes dos livros didáticos e ao mesmo tempo abordar suas limitações, os educadores podem equipar melhor os alunos com as habilidades necessárias para navegar no complexo terreno da comunicação escrita na língua inglesa.

## Referências

ARAÚJO, M. S. Enfoques Epistemológicos Sobre (Novos) Letramentos. **Linguagem em Foco**, v. 12, p. 27-40, 2020.

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (org., trad., posfácio e notas); Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BHATIA, V. K.; SALMANI NODOUSHAN, M. A. Genre analysis: the state of art (an online interview with Vijayn Kumar Bhatia). **International Journal of Language Studies**, v. 9, n. 2, p. 121 - 130, 2015.
- GIL, N. L.; FAGUNDES, C. V.; MUNIZ, K. C. P. A construção da escrita acadêmica: modelo de aprendizagem e processo partilhado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 772-793, abr./jun. 2021.
- ISACKSON, Ivonete. A importância do livro didático no ensino de línguas. **Revista Psicologia e Saberes**. v. 8, n. 12, 2019.
- JORDAN, R. R. **English for academic purposes: A guide and resource book for teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MCCARTHY, M.; MCCARTEN, J.; SANDIFORD, H. **Touchstone 1: student's book**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- MILLER, C. R. Genre as social action (1984), Revisited 30 Years Later (2014). **Letras & Letras**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 56–72, 2014. DOI: 10.14393/LL63- v31n3a2015-5. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30580>. Acesso em: 6 jan. 2022.
- MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, n. 70, p. 151- 167, 1984.
- MOTTA-ROTH, D. Academic literacies in the south: practices in a brazilian university. In: THAISS, Chris; *et al.* (ed.). **Writing Programs Worldwide: profiles of academic writing in many places**. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2012, p.105-116.
- MOTTA-ROTH, D. The role of context in academic text production and writing pedagogy. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (org.). **Genre in a Changing World**. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009, v. 1, p. 317-336.
- MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.
- NEWMAN, M.; TRENCHS-PARERA, M.; PUJOL, M. Core academic literacy principles versus culture-specific practices: a multi-case study of academic achievement. **English for Specific Purposes**. v. 22, s/n, p. 45-71, 2003.
- PERES, J. O papel formador do livro didático de língua inglesa. **Revista CBTeCLE**. vol. 6, n.1, p. 159-168, 2022.
- RODRIGUES, M. C. **Gêneros acadêmicos escritos: crenças e estratégias de aprendizagem**. 2012. 331f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- SAJID, M.; SIDDIQUI, J. A. Lack of academic writing skills in English language at higher education level in Pakistan: causes, effects and remedies. **International Journal of Language and Linguistics**. v. 2, n. 4, p. 174-186, 2015.

SINGH, M. K. M. An emic perspective on academic writing difficulties among international graduate students in Malaysia. **Journal of Language Studies**, v. 16, n. 3, p. 83-97, 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, B. Academic literacies approaches to genre? **RBLA**, v. 10, n. 2, p. 347- 361, 2010.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. v. 7, n. 26, p. 117-144, 2008.

### **Writing activities in English: an analysis of the book Touchstone 1 from the theoretical perspective of textual genres**

**Abstract:** The educational landscape faces various challenges related to academic writing in additional languages (AL), as demonstrated by numerous studies. These challenges include students' difficulties in articulating their ideas coherently and cohesively, a lack of familiarity with the specific text genres required in academic contexts, and linguistic barriers that can limit critical expression. In the context of writing instruction, particularly in English within a university setting, this article aims to analyze the writing activities present in the book Touchstone 1. The choice of this textbook stems from its use in teaching English to students in the English Language and Literature program at a college in Belém. The primary objective of the research is to investigate how these activities address the writing process in light of genre theory. This includes analyzing how the characteristics and social functions of text genres are integrated into the proposed activities, assessing whether they promote a critical understanding of the different types of texts students may produce. The findings reveal that, while the activities have a social approach, attributing communicative functions to written productions, there is a lack of emphasis on the construction of text genres, the writing process, and the use of authentic examples of the proposed genres. This study seeks to contribute to the understanding of effective practices in teaching writing in additional languages, highlighting the relevance of applying genre theory as a promising approach to address the challenges of teaching and learning writing, particularly in the training of English teachers.

**Keywords:** Discourse genres. English writing AL. Textbook.

<p><b>Recebido em 29 de setembro de 2024</b> <b>Aprovado em 29 de novembro 2024</b> <b>Publicado em 31 de dezembro de 2024</b></p>
--