

GÊNEROS TEXTUAIS E O PROPÓSITO DA COMUNICAÇÃO EM LIVRO DIDÁTICO DE PLE

Natália Moreira Tosatti¹

RESUMO

À luz da teoria que aborda os gêneros como formas de ação, como modo de agir sobre o mundo na interação entre indivíduos dentro de uma cultura e uma sociedade, este artigo tem como propósito defender o uso de gêneros textuais no contexto de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. Acreditamos que o ensino de uma língua estrangeira (LE), principalmente dentro de propostas que visam a desenvolver competências comunicativas, faz-se mais significativo quando explora categorias textuais distintas. Cientes de que o livro didático ocupa, muitas vezes, uma posição de protagonista dentro do contexto de aprendizagem formal, discutiremos a utilização dos gêneros presentes em atividades do livro *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. Em nossa pesquisa, investigamos se os gêneros presentes nesse livro didático de português para estrangeiros (PLE) foram explorados de maneira funcional. Observamos se, nesse material, os autores apresentaram atividades que criassem situações de práticas de linguagem que objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa vista como um conjunto de componentes linguísticos e pragmáticos relacionados não só ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação, mas também relacionados à organização e uso da língua em situações socioculturais mais próximas do real, facilitando, assim, a interação com o outro.

Palavras-chave: gêneros textuais, português para estrangeiros, livro didático

ABSTRACT

The aim of this paper was to investigate the functionality of text genders present in *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, a didactic book of Portuguese for Foreigners (PLE). We analyzed this material based on the theory that distinguishes the genders as forms of action, such as ways to act in the world in relation to others in a culture and society. From this perspective, we believe the teaching of a foreign language (FL), mainly

¹ Mestre em Estudos Linguísticos - UFMG - Doutoranda em Estudos Linguísticos - UFMG.

within the proposals that aim at developing communicative competences, becomes more significant when distinct text categories are explored. Aware that the didactic book occupies, many times, a protagonist position within the context of formal learning, we hope that this material will offer situations that try to bring the learner closer to the real use of the target language. In our research, we investigated whether the present gender in the didactic book of Portuguese for Foreigners (PFL) being analyzed were explored in a functional way. That is, if it created situations of language practice that enabled the development of the communicative competence seen as a set of linguistic and pragmatic components related not only to the knowledge and skills necessary to the process of communication, but also related to the use and organization of the language in socio-cultural situations closer to reality, making the interaction with others easier.

Key words: text genders, portuguese for foreigners, didactic book

1. O ENSINO DE LÍNGUAS E O PROPÓSITO DA COMUNICAÇÃO²

Os estudos linguísticos, sobretudo no campo da Linguística Aplicada (LA), passaram por experimentações e evoluções em relação a métodos e abordagens, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Nos anos 60, a abordagem comunicativa ganha terreno, fazendo com que o foco no acúmulo de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas seja transferido para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Desde a implantação da abordagem comunicativa, a aprendizagem é vista como um processo dinâmico, tornando primordial o desenvolvimento das habilidades necessárias para o uso da língua em situações reais de comunicação. Nessa proposta, o aluno assume maior controle e responsabilidade em relação ao que aprende, desenvolve e seleciona estratégias para atingir seus objetivos, questiona, problematiza, critica e faz uso de seu conhecimento de mundo para compreender e agir nesse novo ambiente linguístico e cultural. Essas mudanças na abordagem do processo de aquisição/aprendizagem de LE tornaram mais evidente a

² Dentro do contexto de nosso trabalho, entendemos a comunicação como uma forma de relação social propositada em que há “a troca e negociação de informação entre pelo menos dois indivíduos através do uso de símbolos verbais e não-verbais, modos orais e escritos/visuais e processos de produção e compreensão” (CANALE, 1983, p. 4). Essa comunicação é estabelecida pelos contextos socioculturais e discursivos no qual ocorre, além de apresentar “alto grau de imprevisibilidade e criatividade tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 9).

necessidade de se trabalhar com as questões relacionadas à interação social pela linguagem, ao texto, ao discurso, aos gêneros textuais e ao aprendiz como agente de sua própria aprendizagem.

Conforme demonstra Racilan (2005, p. 11), “o significado ‘de ser comunicativo’ ainda se encontra disperso na teoria, uma vez que cada teórico estabelece o seu construto para focalizar premissas do escopo do ‘ser comunicativo’”. Embora pouco precisas, não há como negar que as ideias trazidas pelos estudos comunicativos empreenderam mudanças no ensino de línguas, que deixou de considerar apenas aspectos cognitivos, passando a atribuir maior ênfase ao papel do contexto situacional e do uso comunicativo da linguagem nesse processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Em consonância com o que defendem Canale e Swain (1980) e Savignon (2001), a competência comunicativa consiste da interação entre competência gramatical, competência discursiva, competência sociocultural e competência estratégica, que foram assim definidas por Savignon (2001):

Competência gramatical refere-se às formas gramaticais no nível da sentença, a habilidade de reconhecer os traços lexicais, morfológicos, sintáticos e fonológicos de uma língua e fazer uso desses traços para interpretar e formar palavras e sentenças.

Competência discursiva diz respeito não a palavras ou expressões isoladas, mas a interconexão de uma série de elocuições, palavras escritas e/ou expressões para formar um texto, um todo significativo.

Competência sociocultural estende-se bem além das formas linguísticas e é um campo interdisciplinar de estudo que tem a ver com as regras sociais de uso da língua. Competência sociocultural requer um entendimento do contexto social no qual a língua é usada: os papéis dos participantes, a informação que eles compartilham e a função da interação. [...] A competência sociocultural, portanto, inclui uma disposição para engajar-se na negociação ativa de significado junto com uma disposição para suspender o julgamento e levar em consideração a possibilidade de diferenças culturais em convenções ou uso.

As estratégias de compensação que nós usamos em contextos não familiares, com restrições devidas ao conhecimento imperfeito de regras ou fatores limitadores em sua aplicação tais como fadiga ou distração, são representadas como competência estratégica (SAVIGNON, 2001, pp. 17-8).

Como é possível observar, dentro dessa perspectiva, a concepção de língua não se limita a um sistema de regras e estruturas; considera-se também a língua como comunicação e como representação de uma cultura. A relação entre competência comunicativa e gêneros

textuais torna-se clara ao associarmos as competências à tese de que os GTs se fazem presentes em qualquer contexto social ou cultural que envolva comunicação e que, como assinala Marcuschi (2005), os gêneros devem ser considerados como necessários para que a comunicação seja bem sucedida.

Também em relação ao ensino da língua materna, em meados dos anos 80, houve uma mudança na forma de conceber a língua, a gramática, o texto, a leitura e a produção de texto e, conseqüentemente, na organização do seu ensino.

Soares (1998) ressalta que, a partir dessa nova perspectiva, cria-se

[...] nova concepção da gramática, que resulta em uma também nova concepção de papel e da função dela no ensino de português, bem como da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada; nova concepção de texto, analisado agora ele também em sua “gramática”, uma gramática que ultrapassa o nível da palavra e da frase e traz nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos; sobretudo uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. (SOARES, 1998, p.58-9).

Essas novas perspectivas em relação ao ensino de LE e LM confirmam a ideia de que comunicação humana se efetiva, principalmente, pela linguagem, que funciona como um sistema mediador dos discursos e da ação do homem sobre o mundo convencional e simbólico. Além de constituir-se como um sistema, com seus elementos semânticos e gramaticais, ela deve ser vista também como instrumento de comunicação e como discurso, incluindo, como assinala Soares (1998), as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua utilização. Dessa forma, as demandas sociais tornam necessário o domínio dos mais diversos gêneros para a socialização e inserção cultural dos aprendizes.

Neste trabalho, tomamos como referência a definição de gêneros proposta por Dell’Isola (2007). Segundo a autora:

Gêneros textuais são práticas sócio-históricas que se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Por serem fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; fruto do trabalho coletivo; formas de ação social; modelos comunicativos; eventos textuais, os GTs apresentam características comunicativas, cognitivas, institucionais e lingüísticas/estruturais, cuja finalidade é predizer e interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo, além de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas. (DELL'ISOLA, 2007, p. 17).

Tal definição corrobora os objetivos de uma aula de LE de base comunicativa, em que são propostas ao aluno ações comunicativas, ou seja, atividades que se vinculam a um contexto e a um propósito. Isso envolve escolhas lingüístico-discursivas e estratégias para se atingir um determinado número de ouvintes, leitores, interlocutores e envolve, ainda, competências específicas para se atingir aos fins pré-determinados. Se gêneros textuais constituem-se como textos recorrentes, situados em um contexto histórico e social, culturalmente sensíveis e relativamente estáveis, eles funcionam como uma forma de ação social e servem como instrumento de comunicação entre sujeitos de um grupo social. Logo, o trabalho com GTs em aulas de língua estrangeira faz-se coerente com a proposta de estimular e encorajar o aluno na participação das atividades, além de ser um facilitador do processo de inserção do aprendiz na língua alvo.

Compartilhando dessa crença que confere aos gêneros o caráter de “ação” pela linguagem, defendemos que os materiais didáticos, sobretudo os livros didáticos, utilizados em sala de aula de LE devem priorizar atividades que envolvam, seja na leitura ou na produção oral e escrita, gêneros textuais.

Como de objetivo de análise para este artigo, selecionamos o livro *Bem-Vindo! A língua portuguesa pelo mundo da comunicação*. A escolha desse material deu-se pelo fato de este ser um dos livros de PLE mais reeditados no mercado, tendo sido atualizado em 2009. Estando os gêneros textuais no foco das pesquisas na área da Linguística Aplicada, consideramos relevante verificar como essa obra utilizava os gêneros nas atividades propostas.

Para a realização da pesquisa, fizemos, primeiramente, o levantamento dos gêneros presentes em *Bem-Vindo!* e identificamos aqueles que serviam como base para alguma atividade proposta no livro. Separamos, então, de um lado, gêneros explorados e, de outro, gêneros não explorados. Denominamos gêneros explorados (doravante GE) aqueles que estão no livro com função definida para atividades de leitura e/ ou produção (oral ou

escrita). Os gêneros não explorados (doravante GNE) são os que, embora integrem o livro didático, não são acompanhados de uma atividade específica, servindo apenas como ilustração ou sem objetivo explícito. Entre os GE, procedemos à seguinte divisão: gêneros explorados para leitura (GEL) e gêneros explorados para produção (GEP) – quer seja oral ou escrita.

A seguir apresentaremos e analisaremos atividades que ilustram essa nossa categorização.

2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA OBRA *BEM-VINDO!* (BV)

Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação foi escrito pelas autoras Maria Harumi O. de Ponce, Silvia Burim e Susanna Florissi. Ele teve sua primeira publicação em 1999, pela editora SBS e, em 2009, lança sua 7ª edição, atualizada dentro das normas do Acordo Ortográfico.

Segundo informação retirada do site da editora :

“depois de 10 anos de grande sucesso, constatamos que *Bem-vindo!* ainda é, sem sombra de dúvidas, o melhor livro para o ensino de Português como língua estrangeira. Isso nos motivou a desenvolver uma nova edição em conformidade com o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, incluindo também um apêndice para tornar mais claras essas mudanças.” (<http://www.sbs.com.br>, acessado em julho de 2010)

As alterações em relação às edições anteriores são um Apêndice com algumas informações sobre o Acordo Ortográfico e, também, segundo informação retirada do site da editora, “alguns (POUCOS) textos foram atualizados (o último da história do Brasil, por exemplo)”.

Bem-vindo! é dividido em cinco grupos temáticos: “Eu e você”, “O Brasil e sua língua”, “A sociedade e sua organização”, “O trabalho e suas características” e “Diversão-Cultura”. Cada um desses grupos é composto por quatro unidades, sendo vinte o total das unidades da obra.

Em relação à ocorrência de gêneros, *Bem-Vindo!* destacou-se positivamente: o livro traz crônica, cardápio, artigo, cartão-postal, carta, entre vários outros. Em toda a obra são encontrados 45 gêneros distintos e 123 é o total de ocorrências de categorias textuais. Aquela que aparece com maior frequência é o texto informativo³: 20 ocorrências. A seguir, no GRÁFICO 1, apresentaremos como se dá a distribuição dessas categorias textuais nas unidades desse livro didático.

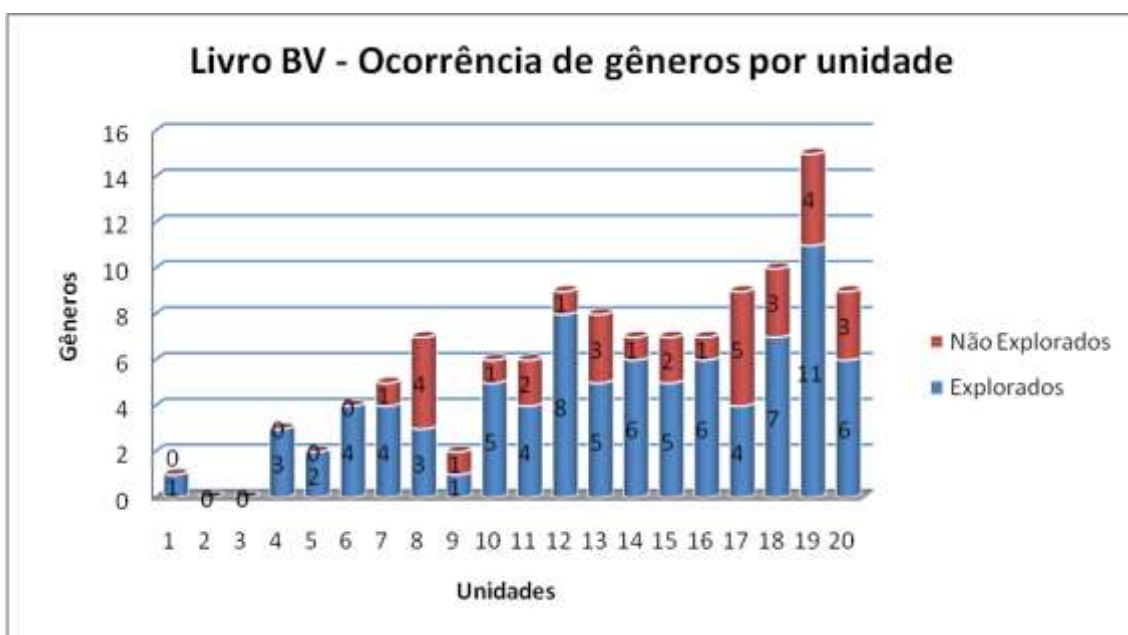


GRÁFICO 1: Ocorrência de gêneros nas unidades do livro *Bem-Vindo!*

Fonte: TOSATTI (2009).

A partir da interpretação do GRÁFICO 1, podemos perceber que a distribuição e exploração dos gêneros ao longo do livro didático não é regular. Notamos que, na unidade 1, apenas um gênero foi localizado e, nas unidades 2 e 3, não houve a ocorrência de nenhuma categoria textual. As unidades 18 e 19 da obra concentram maior número de gêneros, 10 e 15, respectivamente.

³ Em nosso trabalho identificamos como texto informativo aqueles textos que trazem informações sobre história e cultura brasileira, sem necessariamente constituírem-se como uma notícia ou reportagem, conforme definição de COSTA (2008).

Como já explicitado, os gêneros explorados foram subdivididos em: GEL e GEP. Na divisão dos GEP, apresentamos como GEPO (gêneros explorados para produção oral) aqueles que foram utilizados para motivar discussões em sala de aula e GEPOG (gêneros explorados para produção de gêneros), aqueles que motivaram a produção de uma determinada categoria textual. Apresentamos, no GRÁFICO 2, essas formas de exploração.

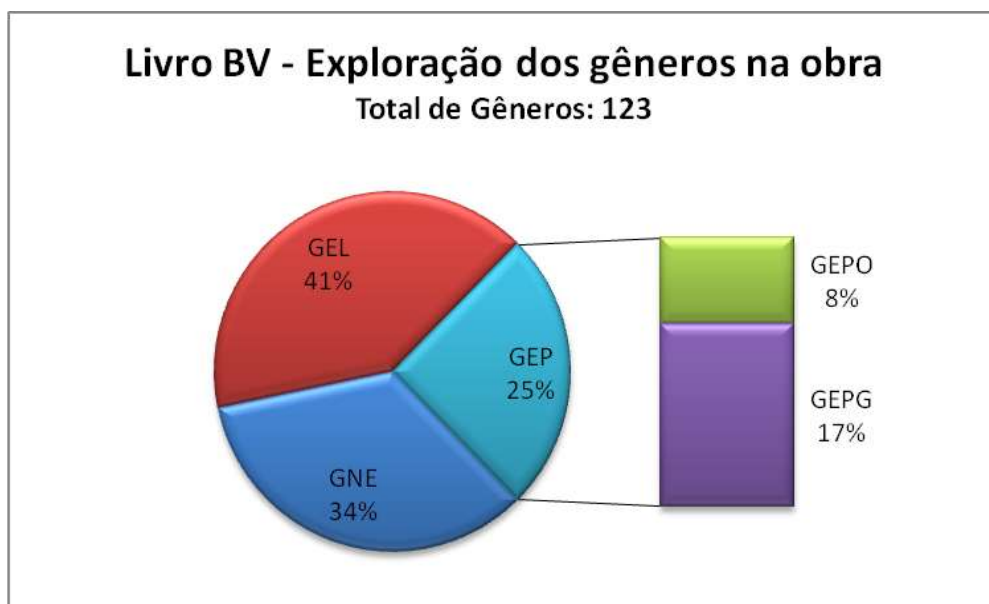


GRÁFICO 2: Exploração dos gêneros na obra *Bem-Vindo!*

Fonte: TOSATTI (2009)

A partir do GRÁFICO 2, observamos que uma porcentagem considerável de gêneros, 34%, presentes na obra não foi explorada. Em BV, esses textos, apesar de estarem relacionados à temática retratada na unidade, não são acompanhados de nenhuma proposta, enunciado ou apresentação. Entre esses textos temos artigos (gênero opinativo que circula em jornais, revistas e no meio virtual) e notas informativas (textos de linguagem objetiva com o propósito de ressaltar uma informação).

Na FIGURA 1, abaixo, apresentamos um exemplo do que consideramos GNE:

DEIXA O TIMOR FALAR, ORASI

○ Timor Leste é um país bem pequeno, que fica ali embaixo do mapa, perto da Austrália. Há muitos anos os portugueses estiveram lá, como estiveram no Brasil. Assim, os timorenses também aprenderam português. Acontece que em 1975 uns caras lá da Indonésia, que fica ao lado, invadiram o Timor e queriam tomar o poder. Eles prenderam, bateram e até proibiram o pessoal do Timor de falar português. Sabe por que isso aconteceu? É que, quando os timorenses falavam português, eles se sentiam mais unidos e felizes. Muito brasileiro que mora fora, por exemplo, diz que, quando ouve português longe daqui, logo fica contente. Pelo jeito, esses caras da Indonésia querem o pessoal do Timor fraco e triste. Que coisa! Não acho que todo mundo da Indonésia seja ruim, mas tem uns lá que vou te contar, viu? Eu e a minha turma pedimos pra nosso professor ensinar mais sobre o Timor Leste. Você podia pedir o mesmo pra sua. Acho até que a gente tem de dar uma força, mandando cartas pro nosso presidente, falando pra ele dar uma bronca naqueles indonésios! Imagina se esse modo de ser contra a língua portuguesa pega e a gente não puder mais falar?! Você vai gostar de ficar de boca fechada, como se fosse sempre "vaca amarela"? Eu não.



Fonte: Falha de São Paulo - Fernando Brito

FIGURA 1: Bem Vindo! (GNE)

Fonte: PONCE, M. H. O. de, BURIM,S., FLORISSI,S., 2000, p. 77.

A obra apresentou um artigo que poderia ter sido explorado desde seus aspectos linguísticos até a temática da identidade e representação da língua, porém nenhuma proposta de trabalho sobre o texto foi feita. Certamente o professor, em sala de aula, pode propor atividades para se trabalhar o texto, mas seria mais apropriado que o livro trouxesse uma sugestão.

Para ilustrar como BV explora os gêneros para desenvolver a habilidade de leitura, selecionamos parte de uma atividade (FIG. 2) que compõe a unidade 6, “Meus sonhos e desejos” (a atividade completa traz quatro cartões-postais). Essa proposta de leitura é acompanhada de perguntas que deverão ser respondidas com base nos postais lidos.

Leia os cartões-postais recebidos por Lilian e responda:

1. Que tipo de cartão Lilian recebeu de cada um?
2. De onde eles escreveram?
3. Que tipo de relacionamento Lilian tem com cada um deles?



Olá Lilian! Tudo bem?

Sinto informá-la que não viajei a parte alguma porque fiquei doente. Estou "de molho", só dando trabalho à minha mãe.

Enfim, peço que me desculpe por não poder trazer-lhe o que prometi.

Fica para uma próxima vez, OK?

Abráço a todos os colegas da faculdade.
Gina.

Olá Lilian, tudo bem?

Hoje chegamos a Curitiba, de onde pretendemos viajar para o Pantanal, cercado pela Natureza ainda preservada. Acho que será emocionante! Só espero que não tenha muitos borrachudos lá!

Em uma semana tenho que voltar ao trabalho mas pretendo aproveitar ao máximo esta semana com minha família.

Abráço a todos os colegas, com muito carinho.

*Amé Breves!
Liana.

FIGURA 2: Bem Vindo! (Fragmento) – (GEL)

Fonte: PONCE, M. H. O. de, BURIM,S., FLORISSI,S., 2000, p. 59.

Como pode ser observado nas perguntas, ao aluno é solicitada a busca de informações específicas, porém perde-se a oportunidade de levar o aluno à execução de uma tarefa comunicativa. O cartão-postal, gênero reconhecido socialmente e bastante produzido, é utilizado como texto base para a verificação da habilidade de leitura e interpretação. Ainda que não seja proposta a elaboração de um cartão-postal, a utilização desse gênero pode ser interessante pelas possibilidades de trabalho oferecidas. É possível, por exemplo, fazer inferências sobre os enunciadores de cada cartão, além da introdução de novas palavras e/ou expressões como “borrachudos” ou “ficar de molho” que se dá de forma contextualizada dentro das situações apresentadas. Desse modo, além das formas linguísticas, podem ser estudadas as relações entre essas formas e seu contexto de uso, suas condições de produção e o processo mental de todos esses elementos, pelos sujeitos falantes.

Finalizando a apresentação e análise das atividades de BV, a FIGURA 3, a seguir, exemplifica como BV explora, para a produção, o gênero carta de reclamação. Esse gênero encontra-se dentro da ordem do argumentar, uma vez que pretende convencer o leitor de algo, defender uma tese, apresentando sequências discursivas predominantemente argumentativas. A compreensão e a prática desse gênero são importantes, tanto no aprendizado da língua materna, quanto da língua estrangeira, uma vez que em várias situações precisamos reclamar nossos direitos. Neste exemplo, podem-se observar as condições de produção que orientarão a elaboração da carta.

Você é morador/a do Bairro X e sempre faz compras na vizinhança, principalmente num supermercado, perto de sua casa. Você é um/uma cliente assíduo/a e nunca teve motivos para reclamações. Mas hoje você comprou um PRODUTO Y que veio com ALGUM DEFEITO ou IRREGULARIDADE.

Escreva uma carta ao Gerente do Supermercado relatando o ocorrido e exigindo algum tipo de providência. Na carta INCLUA: seus dados, sua opinião sobre o supermercado, o dia da compra do produto, as especificações do produto, as irregularidades, etc.

COMECE A CARTA ASSIM:

Ao Supermercado _____
NESTA

Prezado Sr.....

Atenciosamente,

(SEU NOME)




Alguma vez você já escreveu uma carta parecida com esta?
 Se você comprasse algum produto com defeito, o que você faria:

- 1 - iria à loja onde você comprou o produto, devolveria o produto e pediria o seu dinheiro de volta;
- 2 - pediria para trocar por outro da mesma marca;
- 3 - escreveria uma carta diretamente ao fabricante;
- 4 - iria ao Procon e faria uma denúncia;
- 5 - não faria nada?

FIGURA 3: Bem Vindo! (GEP)

Fonte: PONCE, M. H. O. de, BURIM,S., FLORISSI,S., 2000, p. 99.

Consideramos que essa atividade tenha cumprido bem o seu papel comunicativo. Embora não haja uma carta para ser lida como modelo - provavelmente acreditando-se que o estudante já detenha esse conhecimento -, as condições de produção foram detalhadamente apresentadas.

A proposição de um gênero dentro de uma situação que simule algo próximo à vida real, pode servir de estímulo para a escrita do texto, além de poder promover uma situação que levará ao aparecimento de dúvidas em relação a situações reais de uso da língua. Para redigir uma carta se faz necessário refletir sobre o que os possíveis interlocutores podem pensar a respeito da situação de produção e do texto criado. Essa habilidade de lidar com

diferentes leitores é um excelente exercício para a prática da língua alvo. Para compreender a reclamação, faz-se necessária a clareza em relação à situação que motiva a escrita do texto que apresenta uma relação direta com a realidade existente, além de – como apontou Bakhtin ([1979] 2003) ao definir gêneros – ser constituído como uma *resposta a enunciados anteriores*, dentro de uma dada esfera comunicativa e social.

Ao se elaborar uma carta de reclamação, não devemos nos prender apenas ao material linguístico, exposto como resultado final. As decisões que tomamos na hora da escrita (registro de linguagem, escolha lexical, formas de interlocução etc.) dependem da nossa intenção com o texto que está sendo escrito. A utilização das categorias textuais é uma forma de se apresentar, nos livros didáticos, a linguagem posta em ação – e necessariamente entre parceiros, conforme já apontava Benveniste em 1958.

De um modo geral, constatamos que em *Bem-Vindo!* há a presença de atividades que cumprem o propósito comunicativo. Houve, entretanto, situações em que a exploração dos gêneros nos pareceu inadequada. Um desses casos exemplifica-se a seguir.

Na página 78, BV traz um exemplo de exploração pouco adequada do gênero carta. O enunciado traz a seguinte informação “Você foi convidado a passar um fim de semana em algum lugar. Escreva uma pequena carta agradecendo o convite e desculpando-se por não poder ir.” O enunciado ainda solicita que o motivo da recusa seja explicado e apresenta um exemplo a ser seguido.

Consideramos pouco adequada a exploração do gênero, primeiro pela imprecisão do enunciado “Você foi convidado a passar um fim de semana em algum lugar” e, principalmente, pelo fato de que o gênero carta não seria o mais apropriado para a situação contextualizada. Questionamo-nos se, nesse caso, não seria mais pertinente a proposição de um e-mail, gênero que tem como característica à dinamicidade exigida pela situação apresentada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar nossa pesquisa, partimos da hipótese de que o livro didático de PLE, *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, reeditado e atualizado em 2009,

apresentaria ampla diversidade de gêneros textuais. Essa hipótese foi confirmada, uma vez que nessa obra há a presença de 123 gêneros. Porém, BV não trabalha de forma ampla a funcionalidade desses gêneros. Retomando o GRÁFICO 2, constatamos que apenas 25% são gêneros explorados para produção, e é considerável a percentagem de gêneros não explorados, 34%. Dentre as atividades que envolvem categorias textuais, há o predomínio daquelas que buscam desenvolver a habilidade de leitura do aprendiz, 41%.

Pelo fato de BV ser direcionado a alunos de nível inicial ao avançado e também pelo fato de propor um trabalho da “língua portuguesa no mundo da comunicação”, esperávamos encontrar na obra um número maior de atividade que envolvesse a exploração de gêneros textuais. Ressaltamos aqui que BV apresenta várias atividades para o desenvolvimento da produção oral, mas como não envolvia o trabalho com gêneros textuais, essas atividades não foram investigadas em nossa pesquisa.

Defendemos que a opção por organizar o ensino de LE em torno de gêneros textuais pode propiciar uma ação social efetiva, aproximando o professor das necessidades específicas dos alunos. Sendo assim, o livro didático que oferece não necessariamente mais gêneros, mas mais oportunidades de usos deles, pode contribuir de forma efetiva para que o professor, ao “servir-se” dos gêneros textuais propostos, propicie ao aprendiz melhores condições para lidar com a compreensão e produção de textos desse gênero de forma mais consciente, crítica e eficaz. cremos que se aprende uma língua estrangeira quando a língua faz sentido para o aprendiz e que os gêneros funcionam como instrumentos oferecendo a esse estudante oportunidades de uso da língua, seja lendo, ouvindo, falando, escrevendo, ou interagindo pelo computador.

Ressaltamos que as observações e julgamentos apresentados ao longo deste artigo, em momento algum pretendem desmerecer a obra analisada. Se a elaboração de uma atividade, ou uma sequência didática gera bastante trabalho, reconhecemos que a produção de um livro didático, sem sombra de dúvidas, é um trabalho prazeroso, porém, imenso (e intenso). Por isso fazemos questão de salientar o nosso respeito à obra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3ed. Campinas: Pontes, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. pp. 261-306.

BENVENISTE, E. 1995. *Problemas de linguística geral I*. 4.ed. Campinas: Pontes, Editora da UNICAMP.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. *Language and Communication*. London: Longman, 1983. pp.1-27

CANALE, M.;SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n.1, 1980. pp.1-47.

DELL'ISOLA, Regina L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. (Org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. 233p.

RACILAN, M. *Leitura comunicativa? A abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SAVIGNON, S.J. Communicative language teaching for the twenty-first century. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. 3. Ed. Boston, MA: Heinle&Heinle, 2001. pp. 13-28.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. IN: BASTOS, N.B. (org.) *Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. pp. 53-60.