



**CONFLITANDO COMANDOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM “LE” COM A
PERSPECTIVA DE GÊNEROS DO DISCURSO: A PROPÓSITO DO MATERIAL
*AMERICAN ENGLISH FILE 1***

FÁVARO, Maria Helena, PG, FECILCAM, marifavaro84@gmail.com
VOSS, Jefferson, UEM/CNPq (OR), jeffersonvoss@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Considerando a perspectiva de gêneros discursivos adotada pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2008) no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, pretendemos explicar os conceitos que permeiam essa teoria e que tornam possível a efetivação do trabalho com gêneros discursivos em sala de aula. Tendo como norte a dimensão do conceito de dialogismo em Bakhtin, consideramos importante propor um trabalho que venha a suscitar discussões, ou pelo menos reflexões para os profissionais da Lingüística, e também para os professores de línguas estrangeiras, sobre a necessidade de avaliar o livro didático criticamente e então julgar a pertinência daquele material de apoio no processo de aquisição da língua-alvo e da utilização dessa língua em situações concretas por meio de gêneros discursivos. Assim, baseados em leituras teóricas que apresentam e discutem tais conceitos bakhtinianos, pudemos verificar a importância de dispensar ao material com o qual se trabalha em sala de aula de Língua Estrangeira, um olhar crítico e seletivo, potencializando o uso de seus aspectos positivos e tomando decisões conscientes quanto ao trato dado aos demais aspectos.

Para tanto, num primeiro momento, faremos algumas considerações acerca de duas importantes correntes teóricas criticadas por Bakhtin (2006): o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista, e introduziremos os principais conceitos bakhtinianos e a concepção de linguagem por ele defendida. Em seguida, apresentaremos o conceito de gêneros discursivos, com base em Bakhtin (2003). Na seqüência, demonstraremos a possibilidade de aplicabilidade dos gêneros discursivos em sala de aula de língua inglesa por meio da análise de oito unidades do livro didático *American English File 1* (SELINGSON & OXENDEN, 1996), dispensando especial atenção às propostas de produção textual, e finalmente exporemos nossas considerações acerca da proposta aqui apresentada.

V EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica
26 a 29 de outubro de 2010

NUPEM
Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar


FECILCAM
Pública, Gratuita, de Qualidade



BAKHTIN E SUA CONCEPÇÃO SOBRE A LINGUAGEM

As discussões acerca do ensino de língua estrangeira, atualmente, têm considerado aspectos que não se restringem às atividades em sala de aula. Podemos ver claramente, no texto das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2008), o quanto é enfatizada a importância do trabalho com língua estrangeira no sentido de formar cidadãos, e não apenas decodificar textos. Assim, o conceito de Gêneros Discursivos delineado por Bakhtin (2003), quando didatizado, mostra-se bastante pertinente para atender a esta perspectiva: ele fornece subsídios para a realização de trabalhos de leitura e produção escrita que resultem em práticas capazes de possibilitar ao aluno o reconhecimento, na atividade didática, de uma relação efetiva com sua vivência social. Dessa forma, torna-se possível ao aluno vislumbrar o uso da língua alvo em situações reais. Para melhor compreender o conceito bakhtiniano de Gêneros Discursivos, no entanto, faremos um percurso semelhante ao realizado por Bakhtin em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), no qual o autor aborda e critica as correntes filosóficas do Subjetivismo Individualista e do Objetivismo Abstrato. Em seguida, introduziremos a concepção bakhtiniana de linguagem, baseada no dialogismo e no primado da interação verbal.

Bakhtin (2006) discorre sobre o modo pelo qual o subjetivismo individualista defende a língua como resultado de criações individuais, materializadas por atos individuais de fala. Desta forma, a evolução da língua é diretamente influenciada pelo uso individual que se faz dela. Por outro lado, ainda segundo o autor, o objetivismo abstrato estabelece um rompimento entre língua e indivíduo. Para esta última corrente, a língua é um sistema de códigos completo e imutável e exterior ao indivíduo, que se utiliza das formas lingüísticas existentes neste sistema conforme necessário. Embora reconheça a unicidade da enunciação, esta corrente valoriza os aspectos que garantem “traços idênticos” entre uma enunciação e outra, normatizando uma dada língua.

Bakhtin tece críticas a estas duas concepções extremistas e absolutistas de língua, negando tanto o caráter individual e monológico das atividades lingüísticas quanto a concepção de língua enquanto sistema de códigos. Para este autor (2006, p. 125),

A verdadeira substância da língua não é constituída pelo sistema abstrato e formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal* realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (grifos dos autores).



O processo de interação verbal compreende tanto os aspectos mais imediatos (o contexto social imediato que envolve o diálogo entre pelo menos dois indivíduos socialmente organizados) quanto os aspectos mais amplos (o horizonte social mais amplo, envolvendo o momento histórico e seus aspectos políticos, culturais, ideológicos, religiosos, etc.) que norteiam e influenciam a enunciação. Trata-se, portanto, e inevitavelmente, de um processo social envolvido por uma prática social.

O diálogo, um dos principais aspectos da interação verbal, é também essencialmente social, posto que, como dito anteriormente, os sujeitos que o constituem devem estar socialmente situados, ou seja, ambos devem estar inseridos em um mesmo contexto sócio-histórico. Conforme aponta Bakhtin (2006), a enunciação só se estabelece entre sujeitos socialmente organizados que compartilhem das condições necessárias à realização de um diálogo. Sobre a relação entre locutor e interlocutor no processo de enunciação, o autor (2006, p. 115) esclarece que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

O autor esclarece ainda que, neste contexto, “[...] pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (p. 125). A essência do caráter dialógico está na intenção de se atingir um interlocutor e na expectativa ou mesmo necessidade de resposta. Menegassi (2009, p. 03) aponta que o diálogo não se inicia na tomada da fala, mas “[...] da tomada gradativa de consciência, pelo sujeito, das relações sociais das quais faz irreversivelmente parte, propiciando-se a interação”.

As condições dialógicas estabelecem, então, a enunciação, definida por Bakhtin (2006, p. 114) como “[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Menegassi (2009, p. 05) aponta que “falar dessa concepção de linguagem é assumir que a interação é um fenômeno que se realiza em contexto social específico e que, por sua natureza, exige e instaura uma relação dialógica e, por conseguinte, de responsividade, entre os sujeitos, caracterizando-se, dessa forma, a enunciação”.



Toda enunciação estabelece relação responsiva com enunciações anteriores, e suscitam respostas. São, portanto, elos de uma corrente contínua e infinita de enunciações. Mas o processo de enunciação não compreende apenas o discurso verbalizado, que se faz conhecer socialmente, visto que, segundo Bakhtin (2006, p. 127),

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (grifo dos autores).

Como visto na citação acima, a enunciação toma forma de acordo com a situação, ou seja, o contexto no qual ela irá se materializar: são as condições de produção externas que determinam a forma como se dará a enunciação. Bakhtin (2006, p. 127) explica que “[...] a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extra verbal e verbal (isto é, as outras enunciações)”. Essas condições estão limitadas, contudo, a um auditório, ou a um horizonte social: quanto mais abrangente seu horizonte social, maior será a capacidade do indivíduo de realizar práticas lingüísticas em diferentes esferas sociais. No processo de enunciação, no entanto, os sujeitos envolvidos no diálogo devem compartilhar os mesmos limites, para que ambas as extremidades da “ponte” sobre a qual transitam os sentidos do enunciado estejam amparadas, ou seja, locutor e interlocutor devem estar integrados no discurso. Se um dos participantes não tiver condições suficientes para que o diálogo se realize, então a enunciação não ocorrerá. (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Dado, então, o caráter social dos aspectos inerentes à concepção bakhtiniana de linguagem, é preciso pontuar que o enunciado concreto, ou seja, a materialidade dada a partir da enunciação, é inevitavelmente carregado da ideologia presente no contexto social em que se dá. Bakhtin defende que a palavra não é neutra, ela comporta as crenças, a cultura, as experiências individuais. Portanto, para este autor (2006, p. 96)

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.



Nesse sentido, as “palavras” com as quais trabalhamos em sala de aula não devem ser despidas dessa carga ideológica sócio-historicamente instituída, pois se forem, não causarão reações nem despertarão ressonâncias concernentes à vida dos indivíduos envolvidos na atividade. Uma vez compreendidos os conceitos bakhtinianos aqui discutidos, e utilizados como orientadores das práticas didáticas, a realização de atividades de produção textual passa a ser mais natural e significativa, possibilitando, assim, que os alunos se apropriem e tomem controle de sua própria produção escrita, à medida que percebem, em diferentes esferas sociais, a aplicabilidade das práticas textuais de sala de aula. É nesta perspectiva que o trabalho com gêneros discursivos desempenham seu papel fundamental, como vemos no capítulo a seguir.

GÊNEROS DISCURSIVOS E PRODUÇÃO ESCRITA EM LE.

A teoria bakhtiniana de Gêneros Discursivos mostra-se pertinente no atendimento aos pressupostos das Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2008), pois abrange toda e qualquer área na qual haja relações sociais entre seres humanos. Essa característica do conceito de Gêneros Discursivos possibilita trabalhar com ensino de línguas estrangeiras de uma maneira mais próxima à vivência real do aprendiz, já que diferentes contextos podem ser abordados quando se trabalha sob esta perspectiva.

Os gêneros, de acordo com Bakhtin (2003, p. 261), são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (p. 262, grifos do autor) que são proferidos em um determinado “campo da atividade humana”. Assim como as atividades humanas são diversas, também os gêneros são extremamente variados. Essa variedade é assim explicada pelo autor (2003, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano [...], o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar [...], documentos oficiais e o diversificado universo nas manifestações publicísticas [...]; mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e de todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes).

Corroborando com a afirmação do autor (2003, p. 261) segundo a qual “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, podemos dizer que em tudo o que fazemos utilizamos um determinado gênero discursivo. Assim, no que diz



respeito ao ensino-aprendizado de línguas, todo o material lingüístico utilizado elabora-se a partir de enunciados concretos. Daí a importância de estudar e compreender, como nos ensina Bakhtin (2003, p. 264), a “[...] natureza do enunciado e da diversidade de formas de gêneros dos enunciados nos diversos campos da atividade humana” (p.264)

Os gêneros discursivos ocorrem dentro das esferas para que as pessoas possam se expressar de forma pertinente em situações específicas. No entanto, como aborda esta questão de maneira sócio-histórica, Bakhtin pontua a possibilidade e necessidade de modificação dos gêneros, à medida que isto seja necessário para satisfazer as necessidades da sociedade. Por isso dizer que os gêneros, assim como já dito acerca dos enunciados, são relativamente estáveis – uns mais ou menos estáveis que outros: textos jurídicos, por exemplo, tendem a se manter estáveis por mais tempo, enquanto os gêneros relacionados à informática sofrem alterações constantes. Outros gêneros, embora continuem existindo, têm seu uso substituído, para atender melhor às necessidades da sociedade. Exemplo disso é a carta, outrora tão usada, e agora quase sempre substituída pelo *e-mail*, já que este imprime maior agilidade à troca de informações.

O enunciado se dá numa relação dialógica, e Bakhtin atribui especial importância ao dialogismo. Tanto o diálogo *face-a-face* quanto uma obra literária, um tratado filosófico, um texto religioso são tratados como eventos da grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; todos têm importância reconhecida pelo autor, já que todos são responsáveis por manter o curso sócio-histórico das atividades de linguagem. Fazendo, com isso, uma relação entre esta teoria e as práticas de ensino de línguas em sala de aula, destacamos que as relações estabelecidas entre professor, aluno, livro didático (se usado), e qualquer outro aspecto que envolva a atividade de ensino-aprendizado de línguas devem ser dialógicas. No caso específico de línguas estrangeiras, essa concepção não é diferente. O que nos causa certa preocupação, no entanto, é que neste contexto, não só os temas, estilos e características composicionais de diferentes gêneros discursivos devem ser apreendidos, como também o próprio signo estrangeiro deve ser assimilado, já que o aluno, em geral, não domina a língua alvo.

Para melhor ilustrar a definição de signo, vamos compará-la, e contrastá-la, a exemplo do que faz Bakhtin, à definição de sinal. Segundo o autor, o trabalho com o sinal e sua decodificação ocorre apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira, no qual, num primeiro momento, são sinais o que apreendemos, ou seja, palavras descontextualizadas e desprovidas de sentido ideológico, para só depois reconhecê-los enquanto signos variáveis e flexíveis. Em língua materna, no entanto, o sinal e a decodificação são “apagados”, não ocorrem no cotidiano dos sujeitos falantes. Nas palavras do próprio autor (2006, p. 95-96)



No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão.

No entanto, não vamos nos aprofundar especificamente nessa questão, e sim, buscar desvendar de que forma o uso do livro didático pode auxiliar o trabalho do professor no sentido de direcionar o ensino de língua estrangeira à perspectiva de gêneros textuais, sem limitar a atuação docente. Deteremos-nos especificamente ao trabalho com produção textual em língua inglesa, destacando a necessidade de situar a atividade de escrita em condições sócio-históricas determinadas, que estabeleçam vínculos com o uso da língua em uma situação real.

No próximo tópico, apresentaremos a análise realizada com vistas a detectar em um livro didático de língua inglesa características que possam ser relacionadas ao conceito bakhtiniano de dialogismo, especialmente no que concerne à perspectiva pautada no trabalho com Gêneros Discursivos.

ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO LIVRO *AMERICAN ENGLISH FILE 1* SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DE GÊNEROS DISCURSIVOS.

Apresentaremos, a partir de agora, as análises realizadas no material *American English File 1* (SELINGSON & OXENDEN, 1996), a fim de ilustrar o que discutimos até aqui. É importante salientar que nem todas as escolas onde são ensinadas línguas estrangeiras adotam livros didáticos, mas é possível perceber que ele cumpre um papel importante nas salas de aula. Não pretendemos aqui criticar essa prática, já que o livro didático pode facilitar, e muito, a vida tanto de professores quanto de alunos, e até enriquecer as aulas, desde que bem trabalhado. Um dos pontos questionáveis, porém, com relação ao uso do livro didático no ensino de língua estrangeira é sua inerente inadequação, visto que uma sala geralmente é formada por alunos com diferentes níveis de proficiências, bem como dificuldades específicas e nenhum livro é totalmente adequado a todos aqueles que o utilizam. Além disso, o risco de o professor se tornar-se tão familiarizado com o uso do livro didático a ponto de fazer dele o maestro que rege o ritmo da aula, independente do contexto em que a mesma ocorre, ronda constantemente o ambiente escolar. XAVIER & URIO, 2006, p. 31, apud DINIZ et al, 2009, p. 266, demonstram essa preocupação, como vemos no seguinte trecho:



Embora considerados instrumentos importantes no auxílio do trabalho docente, os livros didáticos devem ser repensados e reavaliados, pois, por melhor que possam parecer, não atendem às demandas que emergem das necessidades de aprendizagem de cada contexto de ensino. Além disso, a elaboração desses materiais nem sempre é feita por profissional experiente na área, que dominam questões lingüísticas e culturais, ou, ainda, que buscam oferecer uma metodologia voltada para a aprendizagem significativa, autônoma e potencializada.

Com relação aos profissionais que elaboram o material analisado neste trabalho, o livro didático de língua inglesa *American English File 1*, nossa preocupação não é tão acentuada quanto a dos autores da citação acima, visto que trata-se da editora britânica *Oxford University Press*, internacionalmente renomada e com uma vasta quantidade de material didático produzido, como este livro, adotado em uma escola de idiomas.

Este material encontra-se organizado em oito unidades com doze páginas cada uma. Cada unidade contém quatro lições (A, B, C e D) com duas páginas cada, além de uma página destinada ao uso prático da língua (*Practical English*), uma página com uma proposta de produção escrita (*Writing*) e, por fim, duas páginas com atividades de revisão das quatro lições trabalhadas. Além dessas oito unidades, há também a unidade nove, porém esta é organizada de maneira diferente, com apenas duas lições (A e B). Por não conter atividade de escrita, esta última unidade não foi analisada. Apresentamos, agora, as análises das unidades e as breves conclusões extraídas.

Na primeira unidade, o foco é voltado ao ensino de vocabulário e estruturas gramaticais relacionados a situações em que é necessário dar informações pessoais, como informar endereço, nacionalidade, telefone, etc. Pudemos observar que, nesta unidade, não há nenhuma atividade de leitura com um texto mais elaborado, apenas diálogos curtos, e quase sempre estes foram apresentados como atividades de compreensão auditiva (*listening*). Quanto à atividade de produção escrita, não se trata exatamente de uma produção textual. Duas tarefas são pedidas: em uma delas deve-se preencher um formulário de inscrição de estudante para uma escola de inglês, no qual são solicitadas diversas informações pessoais; na segunda tarefa, o aluno deve reescrever um pequeno texto que contém diversos erros com relação ao uso de letras maiúsculas, e, em seguida, deve “produzir” um texto semelhante ao que corrigiu, mas trocando as informações ali presentes por informações suas.

Na atividade “a”, que trata do preenchimento de um formulário de inscrição, é bastante coerente com o conteúdo trabalhado na unidade, já que expõe o aluno a uma situação corriqueira de uso do vocabulário e das estruturas gramaticais aprendidos, uma vez que o gênero discursivo “formulário” é bastante comum e muito provavelmente a grande maioria dos alunos – senão todos- já vivenciaram uma situação em que esta prática era



solicitada. No entanto, a atividade “c” não apresenta nenhum contexto para a realização da escritura do texto, apenas trabalha com algumas das estruturas aprendidas na unidade. É, portanto, um texto estritamente didático.

Na unidade dois a proposta de produção escrita traz duas opções de gêneros discursivos: um e-mail e uma carta, ambos informais. A atividade traz um texto com *layout* de um e-mail, onde alguém descreve a si próprio e à sua família. Há também o esboço de uma carta, porém, sem a mensagem, apenas com as informações básicas e comuns ao gênero, como endereço no canto superior direito, a data e a saudação. É solicitado, então, que o aluno observe as diferentes características de um e de outro gênero. Por fim, é o aluno deve escolher um dos gêneros para escrever um texto que contenha o mesmo tipo de informação do e-mail apresentado na proposta. O texto deve ser endereçado ao professor. As informações que devem ser dadas neste texto são as mesmas que foram aprendidas nas lições trabalhadas na unidade, como descrição da família e de si mesmo, como já dito, além de informar profissões, as atividades de lazer, e outras informações pessoais.

Um ponto muito interessante e extremamente positivo nesta página de proposta de produção escrita é a “dica” que os autores fornecem aos alunos, sugerindo que procurem na internet por “*penpals*” para que possam se corresponder e praticar o uso da língua inglesa em situação real. Essa valorização do uso social da língua, ou seja, de atrelar o aprendizado do conteúdo didático a possíveis vivências concretas dos alunos é ponto crucial do aprendizado de línguas sob a perspectiva bakhtiniana de gêneros.

A unidade três propõe a escrita de um artigo de revista, no qual o aluno deve descrever as atividades que realiza em seu dia favorito. Na elaboração deste texto, quase todos os tópicos trabalhados na unidade são abordados: formas de expressar o tempo, atividades do dia-a-dia, advérbios de frequência, palavras de ligação e datas. No decorrer da unidade, três textos principais servem como *input* para o uso dessas estruturas: na lição B, um texto descrevendo a rotina de uma pessoa; na lição C, um texto que foca o uso dos advérbios de frequência; e na lição D, um texto sobre as datas de alguns festivais.

Novamente, podemos observar a situacionalidade estabelecida para que o aluno produza um texto cujo interlocutor, provavelmente, lhe é bem conhecido: uma revista com artigos de opinião.

Na unidade quatro, a atividade de produção textual solicita que seja escrito um texto descritivo sobre um amigo. Ainda nesta unidade podemos estabelecer relações entre a atividade de escrita e o conteúdo trabalhado (pronomes objetos, o verbo *like* (gostar) com o uso do gerúndio, e as expressões para descrever atividades de lazer). No entanto, não temos a especificação de um gênero discursivo, mas de um tipo textual: descrição. Não há



nenhuma indicação quanto à situação em que ocorre a necessidade de escritura daquele texto.

A unidade cinco solicita que o aluno reporte as experiências vividas em suas férias. Diferentemente das propostas anteriores, há, aqui, uma espécie de demonstração de como os alunos podem planejar o texto antes de escrevê-lo. A atividade traz um modelo de questionário com perguntas que se referem às férias de alguém, que está “respondido” não com respostas completas, mas com anotações curtas, que, em seguida, poderão ser melhor elaboradas e utilizadas para a composição do texto. Esse planejamento da escrita auxilia a organização de idéias no texto. Contudo, novamente a proposta não ultrapassa o caráter didático, visto que não estabelece vínculos com a utilização desse tipo de texto em outro ambiente, que não a sala de aula. Todavia, devemos destacar que em outros momentos a unidade apresenta, sim, textos com as características do *report* trabalhado na atividade de escrita em situações reais de uso, como um relato da experiência de algumas jornalistas de diferentes cidades, além de textos que fazem uso do tempo verbal predominante neste tipo de texto, o passado simples.

A proposta de produção escrita da unidade seis traz um exemplo de cartão postal, escrito por alguém que está visitando Nova York. Aos alunos é solicitado que escrevam um cartão postal para um outro aluno, simulando que estejam de férias em outra cidade. Apesar da artificialidade da situação de produção, já que o aluno, que está em uma sala de aula, tem que se imaginar em uma outra cidade e ainda escrever um cartão postal descrevendo essa cidade, um ponto no enunciado merece destaque: o estabelecimento de um interlocutor. O texto se direciona a alguém a quem o escritor efetivamente conhece, e isso, apesar de toda a artificialidade da proposta, imprime à atividade um caráter um pouco mais concreto. Além disso, outro ponto válido da atividade é que o aluno é apresentado a mais um gênero discursivo, o cartão postal.

A sétima unidade propõe que o aluno passe a receita de seu sanduíche favorito a fim de familiarizar o aluno com as estruturas e vocabulário necessários. Para tanto, há um ponto da unidade em que o aluno aprende maneiras de como se referir a comida, especialmente no que diz respeito à utilização de substantivos contáveis e não-contáveis. Além disso, a proposta de produção escrita conta com uma receita de um sanduíche, que apresenta os ingredientes, num primeiro momento, e, em seguida, o “*modo de fazer*”.

Embora não haja na proposta, especificamente, a determinação de um contexto no qual se daria essa produção textual, nem o destinatário da receita, deve-se considerar toda a informação implícita no próprio gênero “receita”, que é certamente compartilhada pela maioria das pessoas, já que este gênero é um dos mais comuns nas atividades humanas.



Finalmente, na última unidade aqui analisada, a unidade oito, a atividade de escrita apresenta três curtas propagandas de hotéis. O aluno deve escolher um dos hotéis no qual gostaria de se hospedar e enviar um e-mail para fazer uma reserva, pedir informações adicionais, etc. Esta proposta permite ao aluno conhecer algumas características de um e-mail formal e o fato de ser determinado que ele supostamente escreva para um hotel sugere que ele se posicione como hóspede, inserindo-se, assim, tanto quanto possível, no campo daquela atividade lingüística.

A análise que acabamos de apresentar, ainda que um tanto superficial, nos possibilita extrair conclusões importantes acerca da viabilidade do uso do livro didático em sala de aula de língua estrangeira. Essas conclusões são apresentadas a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da interferência da situação artificial e dos objetivos didáticos das propostas de produção escrita presentes no livro didático *American English File 1* aqui analisado, é possível identificar o estabelecimento de relações dialógicas entre as atividades escritas e as demais atividades desenvolvidas ao longo das unidades, ou seja, todas as produções escritas solicitadas estão, de certa forma, relacionadas a um conteúdo trabalhado em algum momento da unidade. Todas as propostas, inclusive aquelas que não pressupunham a realização daquela atividade em situação efetiva de uso da língua alvo, retomavam algum aspecto previamente abordado na unidade.

É claro que as principais características dos gêneros, aquelas que permitem a realização efetiva de atividades lingüísticas nos diversos campos de atividade humana, são essenciais no trabalho com textos orais e escritos, especialmente no contexto de ensino de LE. Por essas razões, consideramos esse atrelamento de diferentes momentos das unidades como aspecto a ser valorizado, por tornar possível uma abordagem mais abrangente de questões pertinentes para a realização daquela atividade.

No entanto, por mais que o livro ofereça subsídios para que se trabalhe de forma contextualizada e menos artificial, a atuação do professor nesse processo é determinante no sentido de orientar as práticas de escritas para que elas se aproximem ao máximo da vivência social dos alunos, esclarecendo melhor as características de cada gênero trabalhado e intermediando a atividade de compreensão do enunciado, bem como a de produção escrita, de forma a reduzir, tanto quanto possível, a artificialidade da situação de produção textual. Porém, neste momento, não nos cabe analisar de maneira aprofundada a forma como essa mediação ocorre e como interfere no processo de ensino aprendizagem, já que o objetivo deste trabalho foi analisar apenas o livro e as propostas de produção escrita.



Assim, concluímos que o livro oferece um tratamento especial aos aspectos sociais da língua: das oito unidades analisadas e das nove propostas de produção escrita (já que a unidade um solicitava duas produções), seis estão claramente inseridas em um gênero discursivo, enquanto três fazem referência aos tipos textuais. Portanto, consideramos que os aspectos que subjazem à perspectiva de trabalho com gêneros discursivos, como a interação verbal, o dialogismo, a enunciação, e a responsividade são predominantes nas propostas apresentadas.

Entretanto, mesmo tendo analisado e discutido aqui as relações entre as propostas de produção escrita de cada unidade e o conteúdo desenvolvido nas lições, acreditamos que se faz necessário realizar análises mais aprofundadas e detalhadas, e ainda, analisar os enunciados concretos resultantes dessas propostas: os textos produzidos pelos alunos, a fim de melhor compreender a relação entre os comandos de produção textual e sua efetiva integração entre efetiva integração entre gêneros e práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M. & SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R. & CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- GARCEZ, L. **A Escrita e o Outro: Os Modos de Participação na Construção do Texto**. Brasília: UNB, 1988.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/em.pdf. Acesso em: 08 set. 2010.
- MENEGASSI, R. J. Aspectos da Responsividade na Interação Verbal. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 147-170, 1º Sem. 2009
- OXENDEN, C., LATHAM-KOENIG, C., SELIGSON, P. **American English File 1**. Oxford: OUP, 1996