

GÊNEROS TEXTUAIS NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): PROMOVER A COMPETÊNCIA TEXTUAL EM CONTEXTOS COMUNICATIVOS DE ENSINO

Maria Antonietta Rossi

Università per Stranieri di Siena

1. APRESENTAÇÃO DO TEMA

O presente trabalho visa apresentar um estudo científico que incide na identificação, na análise e na descrição dos gêneros textuais atestados num *corpus* constituído por manuais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE) para verificar se estes auxiliam à compreensão da noção de género textual no idioma alvo, considerando o contexto de produção e circulação cultural.

A investigação baseia-se na análise de 6 livros didáticos de PLE, diferenciados por níveis de aprendizagem (A1, A2, B1, B2), elaborados para proporcionar aos discentes a aquisição do idioma alvo para a comunicação. O principal objetivo dos manuais hoje disponíveis consiste em propor atividades para promover a competência comunicativa em português: este conceito foi elaborado primeiramente por Hymes⁸⁵ e designa a capacidade de utilizar a língua de acordo com o contexto situacional e enunciativo em que o falante se encontra, adaptando a produção dos enunciados à relação que existe entre o locutor e o alocutário, de maneira a atingir determinados fins comunicativos⁸⁶. Hymes teorizou sobre este conceito para refutar a dicotomia terminológica *competence/ performance* apresentada por Noam Chomsky no âmbito do Cognitivismo: contrariamente ao estudo das estruturas mentais e dos processos cognitivos do ser

85 Cfr. Dell Hymes, *On Communicative Competence*, In John Pride, Janet Holmes (Eds.), *Socio-linguistics*, Penguin Education, Baltimore, 1972, pp. 269-293.

86 Veja-se para aprofundamentos: D. Hymes, *On Communicative Competence*, op. cit.; Michael Long, *Does Second Language Acquisition Make a Difference? A Review of the Research*, In "TESOL Quarterly", 1983, n. 17, pp. 359-382; Peter Skehan, Pauline Foster, *Cognition and Tasks*, In Peter Robinson (Eds.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, pp. 183-205; Rod Ellis, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2003.

humano implicados no processo de aprendizagem de uma Língua Não Materna (LNM), Hymes defende o estudo da comunicação em estrita relação com o respetivo contexto sócio-cultural⁸⁷. Sob esta perspetiva, os manuais pretendem formar um falante “comunicativamente competente”, aplicando de maneira correta quer as estruturas linguísticas, quer as estratégias conversacionais e interacionais partilhadas pelos membros da comunidade de referência a nível tanto oral como escrito.

Sendo os elementos textuais mediadores da ação comunicativa, a prática da língua portuguesa através dos diferentes géneros existentes prepara os aprendentes para terem um contacto consciente com os aspetos pragmáticos e textuais, que implicam a conexão do falante estrangeiro com uma nova realidade cultural⁸⁸.

Dado que a elaboração formal e semântica dos textos depende de estratégias social e culturalmente conotadas, que estão sujeitas a mudanças a nível diacrónico, os aprendentes encontram evidentes dificuldades em desenvolver as suas competências escritas a nível de compreensão e de produção. Uma vez que as aulas de português se desenvolvem em contextos “artificiais”, onde não há, normalmente, espaço para promover uma competência comunicativa espontânea mais próxima da vida real, os alunos apresentam dificuldades em redigir textos escritos no idioma alvo, embora os docentes utilizem um enfoque comunicativo de acordo com o que foi estabelecido pelo Conselho de Europa no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. O aprendente, de facto, deve desenvolver uma adequada competência comunicativa na língua alvo a nível da escrita e da oralidade, de maneira a usar o idioma em situações

87 Para uma análise pormenorizada cfr. Noam Chomsky, *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, Praeger, New York, 1986.

88 Erving Goffman, um dos estudiosos mais representativos da Sociologia da Comunicação, afirma nas obras *The Presentation of Self in Everyday Life* (University of Edinburgh, Edinburgh, 1956) e *Stategic Interaction* (University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1969) que a interação verbal humana não é uma atividade mecânica passiva que se baseia apenas na codificação de signos linguísticos: o circuito comunicativo deve ser analisado, por conseguinte, em termos pragmáticos e cognitivos, sendo uma atividade caracterizada pela transmissão intencional de mensagens por parte de um emissor/locutor destinadas a um determinado alocutário/destinatário, que ativa por sua vez mecanismos interpretativos e hermenêuticos para atribuir o correto significado aos conteúdos veiculados. O estudioso canadiano investigou, de facto, o funcionamento da interação social no dia-a-dia, focalizando a atenção na modalidade em que os atos comunicativos são estruturados pelos falantes conforme os contextos orais conversacionais. Sendo o mundo, para o autor, um teatro onde cada interatante desempenha o papel de ator conforme as diferentes situações comunicativas, os interlocutores põem em prática rituais e estratégias de comunicação que são culturalmente conotadas e, portanto, partilhadas pelos indivíduos que fazem parte da mesma comunidade social.

autênticas de comunicação, desempenhando quer o papel de locutor eficaz – atingindo os próprios fins conversacionais – quer o papel de interlocutor, capaz de interpretar de maneira exata as mensagens negociadas durante as trocas verbais ou durante o processo de compreensão de textos escritos⁸⁹.

Uma vez que os manuais didáticos de PLE não incluem muitos textos ligados à realidade sociocultural, é essencial analisar que géneros são apresentados nos mais recentes instrumentos pedagógicos para o ensino da língua portuguesa e quais se encontram excluídos, sugerindo propostas para enriquecer os recursos textuais com materiais autênticos que possam incentivar a competência textual do grupo alvo.

A didatização dos textos permite incentivar a competência textual dos discentes que, desta maneira, aprendem a descrever e analisar géneros e subgéneros em situações reais de trabalho, individualizando as características composicionais internas e os campos lexicais e estilísticos mais apropriados.

Esta tipologia de pesquisa, baseada na pedagogia do género, já foi abordada na literatura científica internacional por vários autores em obras recentes relativamente a outras línguas, tal como o inglês, o francês e o espanhol⁹⁰: contudo, até agora não foi apresentada uma investigação deste tipo para o PLE, área até agora ainda pouco explorada. O presente trabalho visa aportar, por conseguinte, um contributo científico neste âmbito ainda em fase de desenvolvimento e propor, aliás, a integração de outros géneros nos manuais didáticos para promover a competência textual na língua alvo.

O interesse por esta pesquisa nasceu progressivamente devido à minha experiência de ensino académico do Português como Língua Não Materna para os cursos de licenciatura e de mestrado: a prática letiva permitiu-me comprovar as reais dificuldades que os aprendentes de língua materna italiana encontram, durante o processo formativo, para adquirir as necessárias estratégias comunicativas relativamente à produção escrita de diferentes géneros textuais. As aulas presenciais e os resultados obtidos pelos alunos nesses anos letivos deram-me a ocasião de refletir sobre esta exigência formativa, tendo estruturado, portanto, as atividades numa abordagem de tipo comunicativo e tendo promovido, por conseguinte, o desenvolvimento das competências de compreensão e de produção de textos de diversos géneros a nível da oralidade e

89 Para um panorama completo cfr. E. Goffman, *Strategic Interaction*, op. cit. e M. Long, *Does Second Language Acquisition Make a Difference?*, op. cit.

90 Veja-se a este propósito: Jean Wong, *Applying Conversation Analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks*, In “International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, 2002, n. 40, pp. 37-60.

da escrita. Neste último caso, propus a análise de textos autênticos pertencentes a diferentes géneros para incentivar, por um lado, a adequação à formação sociodiscursiva no seio da qual os textos dos géneros em causa são produzidos (tendo em consideração campos semânticos mais atrativos como o turismo, os negócios e a informática) e, por outro, a interiorização dos elementos estruturais de cada género, de maneira a ampliar a literacia do aluno neste âmbito da Educação Linguística (EL)⁹¹.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O quadro teórico de referência para o desenvolvimento desta análise baseia-se nas teorias desenvolvidas no âmbito da Linguística Textual, da Análise do Discurso, do Interacionismo Sociodiscursivo, da Teoria do Texto e dos *Rhetorical Genre Studies*. Estes pressupostos teóricos são fundamentais para analisar de maneira detalhada os géneros e os subgéneros presentes nos livros didáticos de PLE, evidenciando os elementos situacionais que subjazem à estrutura global de cada género apresentado nos 6 manuais que constituem o *corpus* de referência para o desenvolvimento da pesquisa.

Fundamentais são os contributos teóricos dos últimos 50 anos que enfatizaram e valorizaram a vertente quer da oralidade, quer da expressão escrita, considerando como fundamental o desenvolvimento da capacidade de emprego do idioma alvo em contextos situacionais de uso para atingir determinados fins comunicativos. Esta pesquisa focaliza-se sobretudo nas teorias elaboradas no campo da Linguística Aplicada, como as de Canale e Swain que, num artigo publicado em 1980⁹², refletiram e reformularam o conceito de competência comunicativa. De facto, os dois linguistas sustentam que esta competência consta de quatro dimensões principais: a gramatical (o domínio das regras morfossintáticas e do respetivo sistema); a sociolinguística (a capacidade de utilizar a língua conforme o contexto situacional); a discursiva (a competência de combinar

91 Cfr. Michael Canale, Merrill Swain, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, In "Applied Linguistics", 1980, n. 1, pp. 1-47; Marcos Bagno, *Letramento e Géneros Textuais*, In Marcos Bagno, Gilles Gagné, Michael Stubbs; *Língua materna: letramento, variação e ensino*, Parábola, São Paulo, 2002, pp. 19-27; Luiz Antonio Marcuschi, *Produção textual, análise de géneros e compreensão*, Parábola Editorial, São Paulo, 2008.

92 Cfr. Michael Canale, Merrill Swain, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, In "Applied Linguistics", 1980, n. 1, pp. 1-47.

forma e conteúdo de maneira coerente e coesa); a estratégica (a capacidade de empregar a língua quer para atingir fins conversacionais, quer para resolver problemas de comunicação)⁹³. Esta nova perspectiva de investigação, por conseguinte, revolucionou a área da Linguística Educacional, que devia propor não apenas o ensino das regras morfossintáticas do idioma alvo (“competência gramatical” para Canale e Swain⁹⁴), mas também a interiorização de estratégias conversacionais a aplicar durante a produção dos atos de fala.

A fundamentação teórica que serve de base para o desenvolvimento da pesquisa e para a análise contrastiva dos manuais que constam do *corpus* focaliza-se, principalmente, (i) na perspectiva enunciativo-discursiva da língua e da linguagem⁹⁵, (ii) na abordagem sócio-histórica dos processos de aprendizagem e de apropriação dos discursos e dos conhecimentos quanto ao estudo de um idioma estrangeiro⁹⁶, nas contribuições da (iii) Linguística Textual, (iv) da Análise do Discurso e (v) do Interacionismo Sociodiscursivo⁹⁷. Estes contributos são fundamentais para analisar os textos incluídos nos instrumentos pedagógicos de PLE como géneros a ser apresentados (i) como objeto de ensino, (ii) como instrumentos de aprendizagem de uma língua não materna e (iii) como meio de comunicação e interação em contextos conversacionais autênticos.

A teoria sócio-histórica de Vygotsky⁹⁸, pelo contrário, representa um contributo essencial no âmbito da didatização dos géneros, dado que

93 Para maior precisão terminológica cito o original: «(...) Communicative competence was minimally composed of grammatical competence, sociolinguistic competence and communication strategies or what we will refer to as strategic competence (1980: p. 27); (...) Grammatical competence. This type of competence will be understood to include the knowledge of the lexical items and the rules of morphology, syntax, sentence grammar semantics, and phonology (p. 29); (...) Sociolinguistic competence. This component is made up of two different sets of rules: socio-cultural rules of use rules of discourse. Knowledge of these rules will be crucial in interpreting utterances for social meaning, particularly when there is a low level of transparency between the literal meaning of utterance and speaker’s intention (p. 30); (...) Strategic competence. This component will be made up of verbal and no-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence (pp. 30-31)».

94 M. Canale, M. Swain, *Theoretical bases of communicative approaches*, op. cit., p. 29.

95 Mikhail Bakhtin, *Estética da Criação Verbal*, Martins Fontes, São Paulo, 1992 (Edição Original: *Estetika slovesnogo tvortchestva*, Iskustvo, Moscou, 1979).

96 Lev Vygotsky, *Thought and language*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2010.

97 Vejam-se as teorizações propostas por: Jean Michel Adam, *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan-Université, Paris, 1992; Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, *Genres et progression en expression orale et écrite - éléments de réflexions à propos d’une expérience romande*, In “Enjeux”, 1996, n. 37-38, pp. 49-75; Jean Paul Bronckart, *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*, Educ, São Paulo, 1999; Dominique Maingueneau, *Discours et analyse du discours. Introduction*, Armand Colin, Paris, 2014.

98 L. Vygotsky, *Thought and language*, op. cit.

introduziu conhecimentos básicos quanto à interação face a face nos eventos comunicativos, ao processo de literacia e de aprendizagem da língua materna ou estrangeira e aos instrumentos semióticos que servem para mediar a apropriação de noções na memória enciclopédica. De facto, os géneros textuais são instrumentos semióticos que, segundo Schneuwly⁹⁹, desempenham o papel de megainstrumentos pedagógicos para o processo de interpretação e produção de textos.

Neste âmbito, *é fundamental ter em consideração também a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin*¹⁰⁰, que descreve o enunciado como um fenómeno social de interação verbal, princípio indispensável para a análise da influência dos elementos contextuais na construção do discurso: este constructo metodológico permite trabalhar a noção de texto e de género desde uma perspetiva sociodiscursiva em contextos de ensino escolar ou académico. Esta abordagem levou a transformações didáticas significativas, visto que deu prioridade à (i) compreensão ativa do destinatário de textos escritos e orais, (ii) à noção de género textual como constituinte essencial da interação verbal humana e (iii) ao papel do contexto enunciativo para a interpretação de textos. Assim, o ensino da leitura e da produção de géneros não se baseia apenas na análise gramatical das palavras e da sintaxe das frases, mas também nas características composicionais e estilísticas que dependem do contexto sociodiscursivo de referência. De facto, as contribuições de Bronckart¹⁰¹, que uniu as teorias de Vygotsky¹⁰² e de Bakhtin¹⁰³ no seu modelo de análise textual, representam um auxílio metodológico essencial para o reconhecimento do contexto de produção do discurso, da organização interna e da infra-estrutura, *i. e.* os tipos de discurso e os mecanismos de enunciação/textualização.

3. OBJETIVOS DA ANÁLISE

Para a execução desta pesquisa delinham-se os seguintes objetivos gerais de trabalho: (a) identificar os géneros textuais selecionados no *corpus* de referência; (b) investigar de que forma os géneros são explorados nos livros de

99 Bernard Schneuwly, *Genres et types de discours. Considérations psychologiques et ontogénétiques*, In Yves Reuter (ed.), *Les interactions lecture-écriture*, Lang, Bern, 1994, pp. 245-263.

100 M. Bakhtin, *Estética da Criação Verbal*, op. cit.

101 Cfr. J. P. Bronckart, *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*, op. cit.

102 L. Vigotsky, *Thought and language*, op. cit.

103 M. Bakhtin, *Estética da Criação Verbal*, op. cit.

PLE; (c) analisar as atividades propostas para a promoção da competência textual na língua alvo e (d) propor materiais autênticos a integrar nos manuais para que os estudantes possam elaborar gêneros textuais conforme os parâmetros de textualidade de Beaugrande e Dressler¹⁰⁴ e as circunstâncias comunicativas de referência¹⁰⁵.

A análise contrastiva do manuais permitirá, por conseguinte, verificar se os gêneros textuais são abordados como textos-exemplo estereotipados distantes do que se esperaria numa situação comunicativa real e avaliar se, no âmbito da produção, são reconstruídos contextos próximos dos contextos autênticos.

4. CORPUS E METODOLOGIA

Para atingir os objetivos de investigação acima mencionados, propõe-se uma análise contrastiva para identificar os gêneros textuais incluídos nos manuais que hoje em dia são mais frequentemente utilizados no ensino do PLE.

No processo de ensino de um idioma estrangeiro, o livro/manual didático (LD) é um instrumento imprescindível para o planeamento do curso e para a promoção de atividades que possam desenvolver: (i) a competência comunicativa dos discentes, (ii) a aprendizagem significativa das estruturas pragmáticas e (iii) a capacidade de produzir e compreender textos a nível da oralidade e da escrita. Sendo um meio de apoio ao ensino é, de facto, o aliado do professor, dado que o manual propõe uma seleção de conteúdos linguísticos e recursos diferenciados para incentivar o desenvolvimento de competências diversas – gramatical, textual, conversacional e pragmática – durante as aulas presenciais.

De acordo com os mais relevantes autores deste campo de investigação, sobretudo no âmbito da Linguística Aplicada e Educacional, o manual didático é constantemente empregado durante os cursos de idiomas estrangeiros e considerado como um ponto fundamental de referência para organizar qualquer tipologia de atividade formativa a propor aos alunos¹⁰⁶. A atitude do docente face ao manual implica uma necessidade de análise crítica detalhada deste

104 Robert De Beaugrande, Wolfgang Dressler, *Introduction to text linguistics*, Longman, London, 1981.

105 Veja-se para aprofundamentos J. P. Bronckart, *Verbal activity, texts and discourses. For a socio-discursive interactionism*, Infancia y Aprendizaje Foundation, Madrid, 2004.

106 Cfr. Maria José Coracini (Org.), *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*, Pontes, São Paulo, 1999.

instrumento no setor da Glotodidática, pondo em evidência a estruturação e os recursos empregados para promover as diferentes competências na língua alvo.

O livro didático, por conseguinte, deve promover no grupo alvo o desenvolvimento da capacidade de saber discernir os diferentes gêneros tendo em consideração: (i) as características internas estritamente textuais e (ii) as propriedades externas decorrentes de fatores situacionais¹⁰⁷. O aprendente deve possuir esses conhecimentos para atingir finalidades comunicativas no âmbito da expressão escrita, uma vez que o idioma alvo deve ser usado para realizar ações linguísticas autênticas e reais.

O *corpus* a investigar é constituído por 6 livros didáticos diferenciados por níveis de aprendizagem – A1, A2, B1, B2, que permitem ter uma determinada autonomia comunicativa – que se empregam atualmente nas universidades italianas por serem facilmente disponíveis no respetivo mercado editorial – e que eu própria tenho utilizado – no âmbito das aulas presenciais baseadas principalmente num enfoque de tipo comunicativo.

Os volumes foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

- (i) A data de edição: foram selecionados manuais editados entre 2012 e 2016, pois pretende-se analisar manuais recentemente publicados e atualmente usados no ensino de PLE.
- (ii) A nacionalidade dos autores, profissionais de língua mãe especializados no ensino do PLE.
- (iii) Os níveis de aprendizagem estabelecidos pelo Conselho de Europa no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua* (A1, A2, B1, B2)¹⁰⁸.

Os manuais selecionados que fazem parte do *corpus* são os seguintes:

Nível A1/A2

- Ana Tavares, *Português XXI, Nível A1*, Lisboa-Porto, Lidel, 2012.

107 Vejam-se D. Maingueneau, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil, Paris, 1996; J. M. Adam, *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*, Nathan-Université, Paris, 1999; Paulo da Silva, *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*, Livraria Almedina/CELEGA, Coimbra, 2012.

108 *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, Edições Asa, 2001, p.19 disponível em: http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf

- Ana Tavares, *Português XXI, Nível A2*, Lisboa-Porto, Lidel, 2014.
- Carla Oliveira, Luisa Coelho, Maria José Ballmann, João Malaca Casteleiro, *Aprender Português 1, Nível A1/A2*, Texto Editores, Lisboa, 2012.

Nível B1

- Ana Tavares, *Português XXI, Nível B1*, Lisboa-Porto, Lidel, 2014.
- Carla Oliveira, Luisa Coelho, João Malaca Casteleiro, *Aprender Português 2, Nível B1*, Texto Editores, Lisboa, 2014.

Nível B2

- Carla Oliveira, Luisa Coelho, João Malaca Casteleiro, *Aprender Português 3, Nível B2*, Texto Editores, Lisboa, 2016.

Ao longo do trabalho, serão também identificadas as atividades orientadas para a compreensão e a produção escrita em português, evidenciando o espaço que estas ocupam nos 6 manuais que constituem o *corpus* e se os géneros apresentados propiciam de facto ao discente as competências para compreender e de produzir textos que satisfaçam os sete parâmetros de textualidade teorizados por Beaugrande e Dressler¹⁰⁹.

1. ANÁLISE DO CORPUS

Segundo Bajard¹¹⁰, a leitura é uma atividade essencial para adquirir as estratégias de produção escrita, circunstância que se verifica quando o aprendente realiza com a própria experiência ativa a leitura de diferentes categorias de textos. Através desta atividade, o discente descobre as unidades estruturais e os elementos socio-discursivos que caracterizam cada género, noções a interiorizar na memória enciclopédica para produzir posteriormente o seu desempenho textual¹¹¹. Esta

109 R. De Beaugrande, W. Dressler, *Introduction to text linguistics*, op. cit.

110 Élie Bajard, *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*, Cortez, São Paulo, 2002, p. 37.

111 Bajard afirma a este propósito: «A leitura é o produto de uma interação entre o leitor e o texto, e não descodificação de um significante, desvelamento de um sentido pré-existente; convocan-

premissa inicia que este processo cognitivo é fundamental também durante a aprendizagem duma LE, uma vez que o aluno deveria interiorizar mecanismos pragmáticos para negociar conteúdos tanto na oralidade como na expressão escrita.

A análise que se segue tem como objetivo verificar se os manuais do *corpus* contemplam, de facto, uma verdadeira pedagogia dos géneros, *i. e.*, identificar os tipos textuais apresentados e examinar se há indicações úteis para que os estudantes possam redigir de maneira adequada os géneros em causa a nível dos conteúdos seleccionados, do estilo adotado e da estrutura composicional¹¹².

Tendo em conta a análise contrastiva realizada, propomos um quadro que mostra os géneros que ocorrem com mais frequência nos livros didáticos do corpus, tendo em consideração os tipos de texto (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, injuntivo) que neles predominam¹¹³.

NÍVEL DE APRENDIZAGEM	TIPOS TEXTUAIS	GÉNEROS
A1	- Narrativo - Descritivo - Injuntivo	- Anúncio publicitário - Bilhete - Carta formal - Carta informal - Conto - Curriculum Vitae - Relato de experiência vivida - Receita - Folheto turístico

do seus referenciais culturais, o leitor constrói o sentido do texto». Veja-se É. Bajard, *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*, op. cit., p. 42.

112 Para um panorama atualizado em relação a este âmbito de pesquisa cfr. Antónia Coutinho, *Texto(s) e competência textual*, FCG-FCT, Lisboa, 2003 e Eadem, *Textos e géneros de texto: problemas (d)e descrição*, In Ana Mattos Guimarães, Anna Rachel Machado, Antónia Coutinho (orgs), *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*, Mercado de Letras, Campinas, 2007, pp. 101-110.

113 Vejam-se André Petitjean, *Les typologies textuelles*, In “Pratiques”, 1989, n. 62, pp. 86-125 e L. A. Marcuschi, *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*, UFPE, Recife, 2000.

A2	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativo - Descritivo - Injuntivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Anúncio publicitário - Bilhete - Carta informal - Carta informal - aConto - Curriculum Vitae - Relato de experiência vivida - Receita - Folheto publicitário - Folheto turístico - Predição - Previsões astrológicas - Previsões meteorológicas
B1	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativo - Descritivo - Injuntivo - Argumentativo - Expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo de jornal - Anúncio publicitário - Bilhete - Carta formal - Carta informal - Entrevista - Mensagem digital (SMS) - Notícia
B2	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativo - Descritivo - Injuntivo - Argumentativo - Expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Artigo de jornal - Carta formal - Entrevista - Notícia - Receita

Este quadro mostra claramente que os manuais analisados apresentam um número reduzido de géneros, frequentemente estereotipados, face ao amplo leque de textos orais e escritos que os falantes de língua mãe empregam no dia-a-dia para cumprir com eficácia atos de fala em contextos interativos.

Nos livros finalizados à aprendizagem dos níveis A1 e A2 do português, contemplam-se três tipos textuais – narrativo, descritivo, injuntivo – que representam apenas um auxílio para introduzir conteúdos gramaticais ou para desenvolver rápidas tarefas de compreensão de leitura através de perguntas aberta ou de escolha múltipla. De facto, em *Português XXI, Nível A1 e Nível A2* aparecem frequentemente diálogos estereotipados e abundam textos narrativos e descritivos que têm como única finalidade apresentar ao grupo alvo estruturas morfossintáticas e lexicais imprescindíveis para este nível de aprendizagem, sem fornecer indicações para estruturar pragmaticamente os géneros textuais apresentados conforme o contexto enunciativo. Neste volume, os géneros escolhidos para propor atividades gramaticais e de compreensão de leitura são os seguintes: anúncio publicitário, bilhete, carta formal e informal, conto, Curriculum Vitae, relato de experiência vivida, receita, folheto turístico,

predição, previsões astrológicas, previsões meteorológicas. Os mesmos géneros aparecem também em *Aprender Português 1, A1-A2*, enriquecidos por trechos de artigos e notícias adaptados para introduzir apenas as atividades cognitivas acima mencionadas sem dar indicações para a realização concreta dos géneros textuais conforme os diferentes contextos comunicativos tendo em consideração os parâmetros de textualidade de Beaugrande e Dressler.

De facto, estes recursos são apresentados nas diferentes unidades para incentivar os alunos (i) a memorizar noções gramaticais e estruturas lexicais de diferentes campos semânticos e (ii) a desenvolver tarefas de compreensão de leitura através de exercícios mecânicos de resposta curta, restrita, de associação, verdadeiro/falso, de escolha múltipla, de ordenação, de completamento (com opção). Ocasionalmente, os manuais propõem tarefas de expressão escrita de cartas formais (sobretudo de reclamação) e informais, de bilhetes ou de argumentação a partir dum determinado tópico sem fornecer ao aluno estratégias textuais pragmáticas para executar o trabalho requerido. A finalidade pedagógica desta tipologia de atividade baseia-se apenas no treinamento das noções gramaticais apresentadas nas unidades e na memorização do léxico apresentado.

Em relação à aprendizagem do nível B1, os manuais apresentam, pelo contrário, textos pertencentes aos cinco tipos textuais teorizados por Werlich¹¹⁴, acrescentando textos argumentativos e expositivos de maior complexidade morfosintática retirados de materiais autênticos que põem em contato o aluno com a língua utilizada em contextos reais de comunicação. Os géneros textuais contemplados em *Português XXI, Nível B1* e em *Aprender Português 2, B1* são os seguintes: artigo de jornal, anúncio publicitário, bilhete, carta formal e informal, entrevista, mensagem digital (SMS) e a notícia. Apesar de serem recursos retirados de materiais autênticos, os textos apresentados desempenham apenas o papel de auxílio para introduzir assuntos gramaticais e tarefas de compreensão da escrita tal como no caso dos níveis A1 e A2, sem propor atividades de produção de textos com indicações teóricas e pragmáticas para reproduzir os géneros escolhidos seguindo concretas estratégias de comunicação. Para chamar a atenção do aluno nas novas estruturas gramaticais e lexicais, aparecem termos em negrito ou itálico nos textos que deveriam induzir o aluno a descobrir regras de funcionamento do idioma alvo.

Sendo os dois manuais analisados instrumentos para incentivar a

114 Egon Werlich, *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1975.

aprendizagem de competências linguísticas para o nível B1, os recursos textuais deveriam incentivar o uso pragmático do idioma para manter a interação com outros falantes em contextos interativos variados e em diferentes domínios (privado, público, educativo e profissional). O utilizador deste nível limiar deverias manifestar competências discursivas e pragmáticas para gerir de forma eficiente, com alguma autonomia, situações comuns do quotidiano atingido determinadas intencionalidades comunicativas. A análise contrastiva, aliás, mostra que os textos selecionados não servem para promover o uso textual pragmático da língua, mas para favorecer a memorização de noções abstratas separadas de contextos interativos autênticos.

Quanto ao nível B2, nível “vantagem” que permite ao aprendiz fazer uma utilização independente da língua manifestando os seus pontos de vista e defendendo as próprias ideias através de estratégias enunciativas eficazes, o manual *Aprender Português 3, B2* contempla os tipos textuais, mas com um número reduzido de géneros, apesar de ter o propósito de promover estratégias comunicativas para interagir em autonomia em contextos socio-discursivos autênticos. De facto, os géneros selecionados são os seguintes: artigo de jornal, carta formal, entrevista, notícia e receita. Apesar de serem recursos retirados de materiais autênticos, os textos apresentados desempenham novamente o papel de auxílio para introduzir assuntos gramaticais e tarefas de compreensão da escrita tal como no caso do nível B1, sem propor atividades de produção de textos para atingir finalidades e intencionalidades comunicativas conforme os diferentes contextos de enunciação. O único exercício, que visa treinar a competência textual, baseia-se na realização duma receita para memorizar o uso do modo Imperativo e do Infinitivo Pessoal e Impessoal no âmbito do texto injuntivo, mas não aparecem instruções pragmáticas que orientem o aluno na execução desta tarefa descontextualizada.

Esta identificação dos géneros por nível de aprendizagem permite asseverar que nos manuais didáticos do *corpus* não é contemplada uma real pedagogia da competência textual. De facto, as atividades propostas têm como objetivo prioritário apenas a compreensão do conteúdo semântico, através de perguntas às quais os alunos podem responder oralmente ou por escrito, sem promover o uso funcional dos recursos linguísticos apresentados nas unidades.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois da identificação dos tipos e dos géneros textuais apresentados nos manuais do *corpus*, podemos afirmar que estes não propõem uma real pedagogia da competência textual em PLE, uma vez que não oferecem indicações que caracterizam os géneros apresentados, facto que implica, portanto, uma aprendizagem intuitiva e implícita por parte dos estudantes. Além disso, os livros didáticos propõem apenas atividades de leitura e de análise gramatical para cada género e tipo de texto, e não tarefas relacionadas com a produção de textos dos géneros em causa conforme os diferentes contextos enunciativos. De facto, não se encontra qualquer explicitação dos mecanismos estruturais e enunciativos, uma vez que os textos selecionados representam apenas um auxílio para desenvolver tarefas de compreensão da leitura (através de perguntas abertas ou de escolha múltipla) ou de análise das estruturas morfossintáticas e lexicais.

De acordo com a análise do *corpus*, é possível avançar que se deveria integrar as classes de textos detetadas no quadro acima com outros materiais autênticos, que são expressão dos conhecimentos humanos, social e culturalmente conotados, e dos saberes práticos e implícitos¹¹⁵.

O texto autêntico, criado para atingir um propósito cultural e pragmático na língua da comunidade em que foi produzido, despertaria mais o interesse dos alunos, uma vez que liga a aprendizagem de noções abstratas à produção contextualizada de textos tanto orais como escritos, circunstância que implica o desenvolvimento da competência sociolinguística no idioma alvo.

Alguns géneros a propor para integrar os recursos textuais dos manuais didáticos podem ser os seguintes, que hoje em dia se encontram facilmente no ciberespaço:

115 Cfr. Jean Paul Bronckart, *La formation aux compétences langagières. Pour un réexamen des rapports entre langues et discours*, In "Bulletin suisse de linguistique appliquée", 2011, n. 93, pp. 27-46.

TIPO	GÉNERO
Narrativo	<ul style="list-style-type: none"> - Anekdota - História engraçada - Mail - Postagens de blogues - Postagens nas redes sociais - Postal - Conto de Fadas - Fábula - Lenda - Narrativa de aventura - Narrativa mítica - Relato histórico - Relato de viagem - Romance histórico - Romance - Novela
Descritivo	<ul style="list-style-type: none"> - Brochuras - Biografia - Folheto turístico - Mail - Postagens de blogues - Rótulos de produtos
Argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> - Ensaio - Entrevista - Carta de negócios - Carta de candidatura - Carta de reclamação - Provérbios - Resenha
Informativo	<ul style="list-style-type: none"> - Anúncio publicitário - Brochuras - Canção - Documentos oficiais - Impressos - Predição - Previsões astrológicas - Previsões meteorológicas - Reportagem
Injuntivo	<ul style="list-style-type: none"> - Instruções de montagem - Oração - Receita - Regulamento - Regras de jogo - Instruções de uso

Estas classes são necessárias para (i) ampliar os conhecimentos dos estudantes relativamente a diversas formações socio-discursivas e aos géneros textuais que lhes são específicos e (ii) para fornecer um modelo teórico das condições de funcionamento e da estrutura dos diferentes géneros, cuja realização corresponde a práticas discursivas inerentes a um determinado contexto enunciativo que o docente pode recriar na sala de aula através de atividades baseadas num enfoque de tipo comunicativo: a exposição ao material autêntico e o contato pragmático com a língua alvo levam o aluno ao desenvolvimento quer da competência léxico-gramatical, quer da competência textual relacionada com aspetos sociais e culturais da comunidade de falantes de referência.

A jeito de conclusão, podemos afirmar que os géneros textuais usados nos métodos para o ensino da competência comunicativa em PLE não são atrativos, uma vez que os textos são fortemente estereotipados e descontextualizados. É preciso portanto que as atividades propostas durante o processo de aprendizagem sejam interativas, dinâmicas e dialógicas através do emprego de materiais autênticos a utilizar como ponto de partida para incentivar o desenvolvimento de estratégias textuais de comunicação entre os alunos.