



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

O ENSINO DE LÍNGUA ÁRABE POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Nathália de Sousa Alvarenga

DRE: 111320977

Faculdade de Letras/ UFRJ

2º semestre de 2015

Nathália de Sousa Alvarenga

O ENSINO DE LÍNGUA ÁRABE POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel/Licenciado em Letras na habilitação Português- Árabe.

Orientadora: Profa. Doutora Bianca Graziela Souza Gomes da Silva

RIO DE JANEIRO

2015

ALVARENGA, Nathália de Sousa.

O Ensino de Língua Árabe por meio de Gêneros Textuais/  
Nathália de Sousa Alvarenga – Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de  
Letras, 2015.

34 f.

Orientadora: Bianca Graziela Souza Gomes da Silva

Monografia de conclusão de curso – UFRJ/ Faculdade de Letras

Referências Bibliográficas: f. 34

1. Língua Árabe. 2. Gêneros textuais. 3. Gêneros do discurso.
  4. Ensino. I. SILVA, Bianca Graziela Souza Gomes da Silva.
- II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras.  
O Ensino de Língua Árabe por meio de Gêneros Textuais.

**Resumo:** Esta pesquisa tem como objetivo descrever o ensino de língua árabe utilizando gêneros textuais. Para isso, utilizam-se pressupostos de autores como Bakhtin (1997), Bronckart (1999), Marcuschi (2002), Schneuwly & Dolz (2004) para tratar do conceito de gêneros textuais, gêneros primários e secundários e gênero no ensino de línguas, no caso o árabe. Também abordam-se as características gerais dos gêneros de modo que esse conhecimento seja aplicado na análise dos gêneros escolhidos, a saber: capa de jornal, palavras cruzadas, outdoor, lista de compras de supermercado, cardápio e receita culinária. O critério adotado para a escolha destes é o da variabilidade, por tratarem-se de gêneros com os quais se podem trabalhar questões de formalidade e informalidade, além do léxico, aspectos da cultura árabe, e também a noção de texto como sendo um processo de produção heterogêneo (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Os textos analisados têm como base tópicos gramaticais aprendidos em lições do curso de árabe do CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) e a finalidade do uso dos gêneros escolhidos é possibilitar uma reflexão sobre a língua assim como tornar os alunos capazes de utilizar esses gêneros como modelos para sua própria produção textual.

Palavras-chave: Língua árabe. Gêneros textuais. Gêneros do discurso. Ensino.

**Abstract:** The objective of this research is to describe the teaching of arabic language utilizing textual genres. Hence, we use principles of authors like Bakhtin (1997), Bronckart (1999), Marcuschi (2002) Schneuwly & Dolz (2004) to treat the concepts of textual genres, primary genres, secondary genres and genres in the teaching of languages, in this case arabic. We also approach the general characteristics of genres so that this knowledge can be applied in the analysis of selected genres, namely: cover page of newspaper, crosswords, billboard, supermarket shopping list, menu and culinary recipe. The adopted criteria in this election is the variability because with these genres it is possible to handle questions of formality and informality in language and, in addition, the lexical, aspects of the arab culture and the notion of text seen as a process of heterogeneous production (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). The basis of these texts are grammar topics learned from arabic lessons in CLAC project. The goal of using these genres is to enable students to utilize them as models for their own text production.

Keywords: Arabic language. Textual genres. Discourse genres. Arabic teaching.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois com Ele tudo se torna possível.

Agradeço a minha família, aos meus pais Ramilton e Cremilda, a minha avó Maria José, pela compreensão, amor, apoio em todos os momentos e por sempre me motivarem a alcançar metas cada vez maiores.

Agradeço a minha orientadora, Bianca Graziela S. Gomes da Silva, por sua competência profissional, pela dedicação, pela paciência, pelo incentivo, pelas sugestões em relação a esta pesquisa, enfim, pelo apoio durante a minha caminhada na graduação de árabe.

Aos professores Ibrahim Khalil e Abderrahman Belhaddad, pois a eles assim como à professora Bianca Graziela devo o conhecimento que aprendi ao longo do curso a respeito da língua árabe.

Aos colegas monitores do projeto CLAC pela atenção e pela disponibilidade ao longo do curso.

Aos meus alunos do projeto CLAC, que através de seus questionamentos em sala de aula colaboraram para a elaboração deste trabalho.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

### I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL.....	4
1.1 Gêneros textuais e suas características.....	6
1.2 Gêneros textuais primários e secundários.....	11
1.3 Gêneros textuais no ensino de línguas.....	12

### II. ENSINO DE ÁRABE UTILIZANDO GÊNEROS TEXTUAIS

1. A LÍNGUA ÁRABE.....	18
1.1 O alfabeto árabe.....	20
1.2 As consoantes.....	21
1.3 As vogais.....	23
2. EXEMPLOS DE GÊNEROS TEXTUAIS NA LÍNGUA ÁRABE.....	24
3. UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	30

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>33</b>
----------------------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>34</b>
--	-----------



## INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é descrever o ensino de língua árabe com o uso de gêneros textuais para alunos falantes de português. Parte-se do princípio de que existe uma relação intrínseca entre o ensino de uma língua e aprender a utilizar os gêneros textuais neste idioma, pois como defendem Bakhtin (1997) e Bronckart (1999) só é possível se comunicar verbalmente por algum gênero textual. Ou seja, a língua deve ser tratada em seus aspectos discursivos e enunciativos e não apenas em seus aspectos formais, gramaticais. A pesquisa demonstra também, do ponto de vista teórico, que há um *continuum* entre linguagem oral e escrita, linguagem formal e coloquial e isto deve ser levado em consideração quando o aluno aprender uma língua estrangeira, neste caso o árabe.

Dessa forma, o objeto do trabalho são os gêneros textuais. Esta pesquisa é resultado da apresentação de trabalho do X Encontro de Orientais e Eslavas de 2014 e do Fórum do projeto CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade) da UFRJ de 2014, no qual se buscou mostrar os resultados de uma prática em sala do uso de gêneros no ensino. Os gêneros *capa de jornal*, *palavras cruzadas*, *outdoor*, *lista de compras de supermercado*, *cardápio* e *receita culinária* foram escolhidos adotando-se o critério de variabilidade e não de especificidade de gêneros, por serem gêneros com os quais se podem trabalhar tanto a escrita, o léxico, quanto a oralidade e também as questões de formalidade e de informalidade.

Para alcançarmos nosso objetivo, apoiamo-nos em teóricos como Bakhtin, Marcuschi, Schneuwly & Dolz, Koch, entre outros. Diante de discussões sobre oralidade e escrita e, também, em torno do uso frequente dos gêneros no ensino de línguas estrangeiras (principalmente no inglês e no espanhol), surgiu a inquietação a respeito desse tema tão interligado ao processo de construção e desenvolvimento de língua em relação à língua árabe. Por isso, neste trabalho, analisamos o conceito de gêneros textuais, gêneros primários e secundários de forma a aplicá-los nos gêneros na língua árabe.

Assumimos, portanto, que a fala e a escrita são formas de enunciação e práticas histórico-sociais vinculadas. Ao mesmo tempo, recusamos uma visão puramente formal da escrita, que costuma ver os textos escritos como produtos e não como um processo



de produção – para tratá-la em sua heterogeneidade, isto é, em seu processo de produção de uma relação sujeito/linguagem (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

Os textos analisados foram selecionados por material da internet e tendo por base os tópicos gramaticais estudados das lições do curso de árabe do CLAC e pela necessidade de se trabalhar as situações comunicativas com os alunos. A partir do conteúdo dado, visa-se a que os alunos, depois de tê-los aprendido e tendo sido apresentados a modelos, sejam capazes de produzir frases e/ou gêneros e situações comunicativas semelhantes. Ou seja, a produção sempre deve partir da leitura de textos dos gêneros, de uma discussão sobre a leitura, de uma atividade feita em sala de aula com o auxílio do professor, e, depois, de exercícios feitos pelos alunos sobre esses gêneros. Ao final, os alunos criam suas próprias frases, títulos e receitas.

Em seguida, os exercícios feitos por eles são avaliados se alcançaram ou não a finalidade proposta pelo monitor, como por exemplo, se corresponde à proposta, se a linguagem está adequada ao público alvo, se os recursos visuais dados foram bem explorados e se a formatação também está de acordo com o que foi pedido.

No caso do árabe, prioriza-se, em princípio, a leitura e a escrita, mas não somente elas, principalmente nos dois primeiros semestres do curso, já que se trata de uma língua de difícil apreensão – uma língua oriental muito distante do português.

Após ter sido feita a exposição da trajetória de pesquisa, passamos a apresentar o formato geral de organização deste trabalho. Este se divide em cinco partes. A *primeira parte* volta-se para a Introdução, isto é, o esboço do que será tratado em linhas gerais.

A *segunda parte* refere-se à Fundamentação Teórica, que abarca os conceitos que serviram de fundamento para os argumentos; trata-se do capítulo denominado *Conceito de Gênero Textual*, que tem como tópicos: 1.1 Gêneros textuais e suas características; 1.2 Gêneros primários e secundários; 1.3 Gêneros no ensino de línguas. Estes tópicos são interligados ao longo de nossa discussão teórica. Aborda as características gerais dos gêneros textuais, como enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1992) a saber: intencionalidade definida, presença de um plano comunicacional, maleabilidade com possibilidade de *intertextualidade intergêneros* (MARCUSCHI, 2002), finalidade, público-alvo específico, entre outros. Além disso,

trata dos gêneros primários e secundários e do surgimento destes. O terceiro e último tópico, *Gêneros no ensino de línguas*, aborda a questão dos gêneros textuais no ensino de língua árabe e a estratégia das sequências didáticas, que têm por finalidade auxiliar aos alunos a apreender os gêneros estudados e produzir seus próprios textos.

A terceira parte, *Ensino de Árabe utilizando gêneros textuais*, está subdividida em três maiores tópicos: *A língua árabe*, que trata de forma breve de aspectos, como o alfabeto, as consoantes e as vogais; *Exemplos de gêneros textuais na língua árabe*, que mostra aspectos mais práticos relacionado ao uso dos gêneros neste idioma e *Um relato de experiência*, sobre experiências em turmas de árabe do CLAC nos níveis I, III e IV. A quarta parte trata das Considerações Finais, onde se verifica se os objetivos propostos foram atingidos, assim como quais são as contribuições desta pesquisa e sua possível aplicação em sala de aula e em futuros estudos.

## I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. CONCEITO DE GÊNERO TEXTUAL

Como mencionado, o objeto da pesquisa focaliza o uso de gêneros textuais no ensino de língua árabe. Segundo a definição de Bakhtin (1992), os gêneros do discurso (pelo autor assim denominados) *são tipos de enunciados relativamente estáveis, situados sócio-historicamente, com intencionalidade definida e relevante para um determinado grupo social*. Isto é, eles têm uma certa estrutura definida por sua função; possuem um plano comunicacional (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). São caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção proposicional. Esta proposta apresenta uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Dá ênfase à natureza funcional e interativa e não ao aspecto formal e estrutural da língua.

Schneuwly & Dolz (2004) afirmam que os gêneros são instrumentos usados pelas pessoas em todas as situações de comunicação e, por isso, são meios privilegiados para a aprendizagem de uma língua. No entanto, só são úteis quando o sujeito se apropria dele. Para os autores, existe uma divisão entre gêneros primários, que são apreendidos naturalmente e gêneros secundários, que são mais complexos e elaborados e precisam de uma sistematização para ser apreendidos. Os gêneros primários são a base para a aprendizagem dos gêneros secundários.

Segundo Schneuwly & Dolz (2004), o gênero não é uma forma cristalizada e nem homogênea e pode estabelecer muitas vezes uma intertextualidade com um outro gênero. É o que Marcuschi (2002) define como *intertextualidade intergêneros*, uma mescla de funções e formas. É o que ocorre em uma *receita-poema*, por exemplo. Ou seja, em cada situação comunicativa, os gêneros podem migrar de uma formatação específica para outra, com objetivos sócio-comunicativos diversos.

De acordo com Marcuschi (2005), *os gêneros não se caracterizam por aspectos formais, estruturais ou linguísticos, são entidades sócio-discursivas e formas de ação social do dia-a-dia, fenômenos históricos inerentes à vida humana, vinculados à vida social e cultural*. São o modo como a língua se organiza em diferentes situações

comunicativas. Possuem três funções: função comunicativa, função cognitiva e função institucional.

Para este autor, não há um gênero completamente novo; os gêneros “novos” são formados através de novas relações com a linguagem e do uso de tecnologias nas atividades comunicativas. Um exemplo é o e-mail, que é uma transição do gênero carta.

Por meio das práticas sociais que se cristalizam na forma de gêneros, as significações sociais vão sendo construídas. Para Bakhtin (1992), *a fala molda-se às formas do gênero e o locutor é capaz de detectá-lo. Se não existissem os gêneros e as pessoas não os dominassem, a comunicação verbal seria quase impossível, visto que seria necessário criá-los durante o processo de fala.*

A linguagem é aprendida por meio de enunciados concretos e aprender uma língua é aprender a estruturá-los. Na escrita, a aprendizagem costuma estar concentrada nas formas e nos gêneros. Na prática, aprende-se a se expressar utilizando diferentes gêneros além de se aprender as regras gramaticais da língua. Cabe ao professor sistematizar esse conhecimento e tornar o aluno consciente desse processo através do ensino de gêneros e da produção de textos.

Quanto aos aspectos composicionais, os gêneros possuem as seguintes características: *estilo, conteúdo temático, estrutura, tema/intencionalidade, circulação, interlocutores, estratégias linguísticas e tipologia textual predominante (narração, descrição, argumentação, etc).* O estilo está relacionado aos aspectos gramaticais e lexicais e ao seu modo de organização; a estrutura refere-se às tipologias textuais e as partes constitutivas do texto; o tema/a intencionalidade ao objetivo principal do texto; a circulação, ao suporte no qual o texto circula; os interlocutores são os que participam da situação comunicativa e as estratégias linguísticas são as marcas linguísticas mais comuns no gênero.

## 1.1 Gêneros textuais e suas características

A definição proposta por Bakhtin (1979) é uma das mais frequentes entre os que trabalham com o estudo sobre gênero textual. A primeira das questões que se deve refletir se trata da nomenclatura utilizada. Enquanto Bakhtin (1979) usa a terminologia *gênero do discurso*, outros teóricos chamam *gênero textual*. O termo gênero textual poderia ser interpretado como um estudo que privilegia a forma do texto e não seu conteúdo. O termo gênero discursivo, para este autor, já seria o oposto, ou seja, prioriza o conteúdo e o contexto. No entanto, para autores como Fávero e Kock (2008) e Marcuschi (2008) não haveria uma diferença significativa entre os dois termos. Marcuschi afirma que *a tendência atual é ver um contínuo entre texto e discurso como uma espécie de condicionamento mútuo*.

Outro questionamento de Bakhtin (1979) está relacionado aos campos da atividade humana. Segundo o autor, haveria um contexto ou situação superior ao gênero, que seria o determinante para configurar seu uso, ou seja, o *enquadramento dos gêneros em domínios discursivos*.

Por exemplo, há gêneros que são mais comuns na esfera religiosa: oração, prece, ladainha, sermão, etc. Embora os gêneros tenham certa maleabilidade quanto a sua forma e ao seu conteúdo, há uma tendência à regularidade em alguns, principalmente aqueles mais formalizados. (BAKHTIN, 1979, p. 29)

Bakhtin também discute sobre a unicidade do discurso. É simples notar que um mesmo enunciado pode ter um significado distinto de acordo com a situação de sua produção. Isto é consequência do fator intencionalidade, isto é, cada enunciado em cada situação terá uma finalidade diferente e logo, o próprio domínio discursivo terá finalidades específicas e diversas.

Bakhtin (1979) trata também de elementos que formam os gêneros, como conteúdo temático, estilo e a construção proposicional. Em um seminário em uma faculdade, por exemplo, existem informações a respeito de um determinado tema acadêmico; não se espera encontrar informações sobre familiares visto que estas não estão ligadas à finalidade da palestra. O estilo deste gênero costuma ser formal, já que se trata de um texto mais consolidado pelo domínio discursivo científico/universitário.

No que se refere à construção proposicional, temos as partes que compõem esse gênero e outras informações sobre o tema abordado, o que demonstra que o gênero, de certa maneira, já está institucionalizado no domínio discursivo universitário. Marcuschi (2007) reitera que *gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas*. Segundo Charaudeau,

Os gêneros textuais são *interacionais*, isto é, embora cada indivíduo seja responsável pelo ato de linguagem, essa prática não é individualizada. Por conta disso, o gênero só pode existir num contexto de interação, haja vista que a ação expressa num dado enunciado é sempre destinada a outrem. Os gêneros são constituídos pela e para interação. (CHARAUDEAU, 2009, p. 31)

Exemplos que comprovam esta teoria são os gêneros relacionados à tecnologia como redes sociais, o facebook, o twitter, que possuem formatos, conteúdos proposicionais, finalidades e destinatários específicos.

Os gêneros textuais também são *entidades sócio-históricas*. De acordo com o autor

Não há como conceber um determinado gênero sem compreender o contexto histórico que o complementa (...) entendemos um gênero textual como um fator histórico e cultural de atividade comunicativa. (CHARAUDEAU, 2009, p.31)

Além disso, é importante notar que a cultura de determinados grupos também determinam a importância de um gênero. Por exemplo, na literatura, os gêneros de maior peso na cultura árabe são a poesia e o conto, enquanto na cultura brasileira há predileção pela prosa; já em povos de língua ágrafa, devido a sua cultura oral, pode-se conceber a importância de uma poesia cantada ou declamada, mas o mesmo não se poderia dizer da prosa, pois esta está mais ligada à produção escrita.

Os gêneros textuais são *situacionais*, ou seja,

mesmo em uma certa cultura, num momento histórico específico, não se pode conceber que todos os gêneros aparecem indistintamente realizados pelos falantes. Como foi dito, os domínios discursivos sobredeterminam os gêneros. Uma piada, por exemplo, não é um gênero apropriado para um funeral (...) Mais que domínios discursivos, o que determina a aparição ou não de um dado enunciado são as condições interativas formuladas *in loco* nas atividades de comunicação. (CHARAUDEAU, 2009, p.32)

Isso também explica porque o e-mail atualmente em muitas situações é mais utilizado que uma carta, devido a uma necessidade mais rápida de interação. No entanto, em certas situações mais formais, a carta seria o gênero mais utilizado. Biber (1988) cita que *os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e não apenas na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não apenas de forma.*

Os gêneros se modificam ao longo do tempo, isto é

Se a sociedade passa por transformações devido às mudanças sócio-históricas, as atividades comunicativas, por estarem a elas ligadas, também se transformam. Na pré-história, por exemplo, os povos comunicavam-se por meio de inscrições nas paredes das cavernas: eram estratégias que serviam aos interesses específicos daqueles tempos. Hoje, vemos pinturas em muros e paredes, como grafites e pichações, com objetivos muito diversos(...), como protestos políticos ou formas de arte. (CRUZ, 2012, p. 32)

Não é difícil perceber que os gêneros textuais sofrem alterações com o advento de novas tecnologias ou de acordo com novas necessidades que vão surgindo nas sociedades. A imprensa favoreceu a criação do gênero notícia através do jornal, assim como a mudança na produção de livros, antes manuscritos e cujos conhecimentos eram acessíveis a poucos, passaram a atingir um maior número de leitores, fortaleceu a cultura escrita e o início do processo de democratização do ensino.

Um exemplo mais atual são os blogs, que foram uma evolução dos diários pessoais. Contudo, possuem bastantes diferenças: os diários possuíam os cadernos como suporte e anotações pertinentes a quem escrevia; além disso, os destinatários eram os que produziam o texto (visto o caráter privado do texto), em sua maioria, pessoas do gênero feminino. Os blogs, por sua vez, têm como suporte uma página na internet e o público como alvo, o fator privacidade foi alterado. Relação similar há também entre a carta e o e-mail, entre a antiga rádio novela e as novelas televisivas, que sofreram modificações devido às demandas sociais e culturais, visando alcançar um público alvo cada vez maior e transmitir informações em um espaço de tempo cada vez menor.

Os gêneros são *maleáveis*. Como Bakhtin (1979) reiterou que os gêneros são *relativamente estáveis*, houve uma tendência, visando facilitar seu estudo, de estudar e apontar mais seus aspectos estáveis, que costumam defini-los e desconsiderar seu

caráter flexível. Isso é um reflexo também de se descontextualizar os gêneros e a interrelação que há entre eles e as situações interacionais *in loco*.

Assim, mesmo um gênero estruturalmente mais rígido, como um currículo, pode sofrer alterações significativas na forma sem que perca a sua finalidade específica. Para efetuar tais modificações, o candidato tem que conhecer profundamente o seu interlocutor para saber que tais alterações serão compreendidas e permitidas nesse jogo comunicativo. (MARCUSCHI, 2008, p.33).

A interação é que determina a maleabilidade dos gêneros. Mesmo em gêneros mais flexíveis, espera-se que mantenham certos componentes para que haja a comunicação efetiva de informações. Isto é, todos os enunciados dos gêneros devem possuir formas relativamente estáveis e típicas, senão os enunciados possivelmente não seriam compreendidos.

Koch (2009) chama o conhecimento linguístico que os participantes possuem em relação aos gêneros para que haja essa troca e jogo enunciativo de *competência metagenérica*.

(...) nas variadas situações de interação verbal, a competência sócio-comunicativa dos interlocutores permite-lhes discernir o que é adequado ou inadequado no interior das práticas sociais em que se acham engajados. Tal competência possibilita-lhes optar entre diversos gêneros: uma anedota, um poema, um enigma, um requerimento, uma procuração, uma conversa telefônica etc. Há o conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação de textos próprios de cada gênero. Assim, o contato permanente com os gêneros com que se defrontam na vida cotidiana, entre os quais se incluem anúncios, avisos de toda ordem, artigos e reportagens de jornais, catálogos, receitas médicas, bulas, petições, prospectos, guias turísticos, manuais de instruções etc., leva os usuários a desenvolver uma competência *metagenérica*, que lhes possibilita interagir de forma conveniente em cada uma dessas práticas. (KOCH, 2009, p. 34)

O gênero é determinante na situação interativa. O mesmo gênero, notícia, pode ser utilizado com diferentes suportes: rádio, televisão, jornal, etc. Por exemplo, quando alunos e professores se reúnem dentro ou fora de sala de aula e tratam de assuntos ligados à disciplina, é esperado que o gênero aula seja utilizado. Se o professor



mudar de assunto e começar a tratar de temas fora do âmbito educacional, teremos o gênero conversa informal. Desse modo, podemos perceber que o gênero direciona os posicionamentos dos enunciados em dada situação.

Os gêneros podem ser *híbridos*:

A maleabilidade dos gêneros, apresentada anteriormente, permite modificações estruturais na composição de dados enunciados. Essas modificações podem ser tamanhas a ponto de permitir um cruzamento de gêneros distintos. Marcuschi (2007, p.31) aponta que esse fenômeno evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero. (CRUZ, 2012, p. 35).

Há autores, como Koch e Elias (2007) que preferem o termo *intergenericidade* aos invés de intertextualidade, visto que este costuma estar relacionado à interrelação entre textos diferentes ou de uma tipologia textual distinta.

Para que ocorra essa hibridização, é necessário um profundo conhecimento dos componentes, das funções e das finalidades dos gêneros que são trabalhados, pois é frequente o inter-cruzamento de dois gêneros distintos mas que possuem funções próximas.

Outra característica dos gêneros é que são *heterogêneos*. Esta característica é apontada por diversos autores, como Bakhtin (1979) e Dolz & Schneuwly (2004).

Bakhtin (2010[1979], p. 263) apresenta a característica heterogênea dos gêneros como estando relacionada às diversas possibilidades de se concretizarem em situação de comunicação. Assim, uma conversa familiar não poderia ser analisada da mesma forma que uma sentença judicial tanto pelo universo discursivo em que atuam como pelo conteúdo proposicional e função desses gêneros (CRUZ, 2012, p.36-37 )

Os novos discursos são formados a partir de situações do cotidiano, de certo modo, *institucionalizados*, visto que há uma relação de interdependência entre o gênero, seu uso e as situações comunicativas. Isto é o que possibilita também a distinção entre gêneros primários e secundários. Pode-se dizer que o gênero conversa tem uma relação com gêneros mais complexos (secundários) como o sermão, a conferência, com o diferencial de que estes surgiram em situações formais e menos espontâneas de comunicação.

## 1.2. Gêneros textuais primários e secundários

Bakhtin (1953/1979) diferencia gêneros primários, que *se constituíram circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea* e gêneros secundários, que *aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída*. Os gêneros primários possuem as seguintes características: interação, controle mútuo pela situação, funcionamento imediato do gênero controlando todo o processo, como uma só unidade e nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso.

Os gêneros secundários não possuem, a princípio, um contexto imediato, funciona através de entidades mais separadas e utilizando mecanismos de controle mais fortes. Uma das grandes diferenças entre o gênero primário e o secundário se encontra na regulação que ocorre pela ação da linguagem no primário e por outros mecanismos no secundário. O gênero primário, de certo modo, é autossuficiente, determina a forma da ação como um todo.

De acordo com Dolz & Schneuwly (2004), os gêneros secundários possuem as seguintes particularidades: a primeira, os gêneros são mais complexos, com certa autonomia no que diz respeito ao contexto e coesão interna conseguida através de elementos linguísticos, como os organizadores textuais. A segunda, modos de desdobramentos dos gêneros, em outras palavras, o fato de os gêneros secundários serem autônomos com relação a uma situação imediata fazem com que as formas linguísticas se tornem mais complexas.

Enquanto os gêneros primários estão relacionados à troca verbal espontânea, os gêneros secundários não são espontâneos, seu desenvolvimento depende de um tipo de desenvolvimento diferente dos gêneros primários. Predominam neles as relações formais e costumam ser mediados pela escrita ou leitura. Sua forma é, em geral, *uma construção mais complexa de gêneros do dia-a-dia, uma disposição relativamente livre de gêneros* (CRUZ,2012). Trata-se de *um longo processo de reestruturação e uma revolução nas operações de linguagem* (CRUZ, 2012)

### 1.3 Gêneros textuais no ensino de línguas.

No caso do ensino de gêneros orais é preciso estabelecer antes a diferença entre oralidade e fala. Travaglia(1997) aponta que os registros *são variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, ou como preferem alguns, dependem do receptor, da mensagem ou da situação*. A partir dessa definição, é possível notar que os registros orais possuem caráter interacional e situacional, que são utilizados na transmissão de um enunciado e coincidem com as noções de texto e gênero. Os registros, assim como os gêneros, variam em função do contexto situacional e em função das intencionalidades dos participantes.

Para a Sociolinguística, os registros podem ser subdivididos em grau de formalismo, variação, sintonia e modo. Essa diferença de formalidade é percebida nos discursos em situações diversas, como em um tribunal, em uma roda de amigos ou no ambiente familiar. A variação, por sua vez, apresenta distinção entre fala e escrita. A prioridade que, muitas vezes, dá-se à escrita corresponde a uma falsa premissa de que o texto escrito possui maior formalidade e correção que o oral.

Tanto a língua escrita quanto a falada podem ser formais ou informais, isso dependerá das intenções e do composto situacional do discurso. Um bilhete, assim como uma conversa familiar podem ser considerados um *continuum* relacionados à modalidade coloquial (informal) da língua. Como exemplos de modalidade formal, podemos citar um poema épico ou um sermão, por exemplo.

Outra premissa falsa que existe em relação à escrita é sua aparente descontinuidade. Enquanto na escrita a organização e planejamento são anteriores à produção do texto, na fala ambos ocorrem simultaneamente e isso explica as frequentes mudanças de turno na fala. A fala e a escrita devem ser vistas como faces de um *continuum* e devem ser analisadas com suas características próprias e não em comparações valorativas. Marcuschi (2008) afirma que *as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos*.

Para Marcuschi (2008) fala e escrita estão relacionadas à modalidade da língua e a formas de letramento, enquanto que a oralidade teria relação com práticas sociais

específicas. Ele justifica o trabalho da Linguística Textual não com textos falados, mas com gêneros textuais orais. Para o autor a oralidade

seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (...) Já o **letramento**, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade (...) A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral(...) a **escrita** seria um modo de produção textual-discursivo para fins comunicativos caracterizada por sua constituição gráfica(...) (MARCUSCHI,2008, p. 25-26)

Os gêneros orais são construídos nos inúmeros domínios discursivos e são os mais próximos representantes de um modelo ideal de interação. Há autores, inclusive, que dão primazia aos discursos orais em relação à escrita, visto que a escrita seria mais *artificial, planejada*. É importante, no entanto, perceber que ambos os discursos, escritos e orais, colaboram para os processos comunicativos, cada um a sua maneira.

De acordo com os pressupostos teóricos da Análise da Conversação, o ser humano possui uma *vocação comunicativa por meio da linguagem verbal, que se configura primeiro sob a forma oral*. Para que exista a comunicação, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006) são necessários três elementos: 1 ) a presença do outro, isto é, a *alocução*; 2 ) a troca verbal efetiva, através da *interlocução* e 3 ) a troca *interacional*, pelo compartilhamento de experiências entre os falantes, mais que a troca de palavras, eles devem estabelecer trocas comunicativas.

Para que haja uma efetiva interação, deve haver um engajamento no plano textual por parte dos participantes. Ambos, emissor e receptor/destinatário, possuem funções específicas para demonstrar que estão participando da interação e utilizam mecanismos que compõem o chamado *sincronismo interacional*. Só através desses mecanismos é possível que a comunicação ocorra.

Assim, notamos que a conversação, segundo Kerbrat-Orecchioni

é um processo interativo de trocas comunicacionais, da qual depende um número mínimo de dois interactantes e que se realiza, principalmente, por meio da modalidade oral. A AC tem como objetivo maior observar as trocas interacionais e, em consequência, analisar também os gêneros textuais orais,

visto que os discursos estabelecidos se materializam através de gêneros.  
(KERBRAT-ORECCHIONI, p. 09-10, 2006)

É importante observar também que, tanto gêneros orais quanto escritos devem ser tratados tanto no ensino de português como no ensino de línguas estrangeiras, neste caso, do árabe.

No caso da língua árabe, o trabalho com a oralidade costuma ser limitada às vezes pelos professores e/ou pelos materiais didáticos. Em muitos casos isso ocorre devido à certa indistinção que há entre oralidade e fala. Em um ensino mais tradicional, a simples resposta oral a uma pergunta é vista como uso de um gênero oral. Além disso, segundo essa visão o falar adequado seria o mais próximo da escrita. De certo modo esta última característica se encontra um pouco refletida no ensino de língua árabe, devido à dificuldade de assimilar certas estruturas e vocabulário que os alunos possuem, e costuma-se dar muita ênfase à escrita, à gramática e a fala está muito relacionada à leitura de frases e de textos.

Existe uma tendência, tanto no ensino de português como no de língua árabe a ver a língua como um objeto enrijecido e homogêneo, visão que vem sendo repetida também em livros didáticos. Prevalece, segundo Marcuschi (2005), a noção de *texto como produto, que deve ser analisado independentemente do seu produtor*. Essa proposta impede uma avaliação mais abrangente do texto, que analise aspectos sócio-históricos e situacionais. Ao se estudar uma língua, deve-se observar o processo de sua produção para, a partir daí, verificar significações mais amplas do texto, que vão além do conteúdo puramente sintático e/ou do léxico.

Somente quando houver no espaço do ensino de língua uma postura de heterogeneidade no que diz respeito à língua o aluno estará apto a compreender, não só o oral e o escrito, mas sua principal função: favorecer a comunicação dos indivíduos. O ensino de línguas não se deve limitar a aspectos meramente formais, como nos estudos tradicionais, em que se tentava construir uma língua uniforme e “correta” mas deve fazer uma análise funcional das diversas formas linguísticas. Portanto, tornar o indivíduo competente linguisticamente a partir apenas da análise de elementos sintáticos, morfológicos e/ou fonológicos não é algo produtivo, viável. Observar/ analisar a língua materializada por meio de gêneros é a única forma de compreendê-la como um objeto amplo e permitir ao falante a apropriação sobre esse mesmo objeto.

No caso do árabe, a ênfase na prática da oralidade em sala de aula é essencial, visto que se trata de uma língua afastada do cotidiano da maioria dos alunos, pois é uma forma de ampliar as possibilidades de uso da língua. A prática da língua deve procurar partir do conhecimento de mundo do aluno para assim permiti-los a conquista de novas habilidades linguísticas. *Deve-se possibilitar ao aluno que seja capaz de interpretar e compreender diferentes tipos de textos que circulam socialmente e que eles também sejam capazes de produzir textos em variadas situações* (CRUZ, 2012).

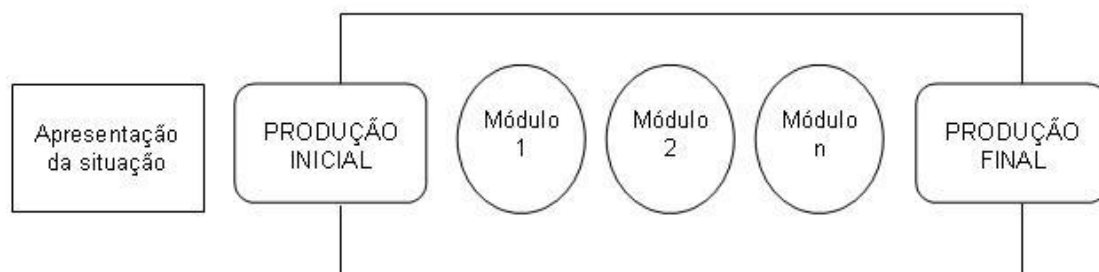
Estamos observando, de acordo com Castilho (2006, p. 23) que propõe um estudo que tenha foco também na conversação – primeira instância comunicativa –, simultaneamente, a estrutura do texto falado, para por fim, chegar à gramática das frases, em um percurso que vai do mais concreto para o mais abstrato. Uma das maiores motivações para o trabalho com gêneros orais é *porque se trata de um ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos das possibilidades da língua, inclusive em sua modalidade escrita*.

*Ensinar a língua significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam sua aprendizagem e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.* (BRASIL, 1998, p. 67-68). Dentre as propostas para o trabalho com a oralidade encontramos mais comumente no árabe respostas orais, oralização de textos escritos, leitura, reescritura de textos orais, etc. Tratar o oral como finalidade ainda é distante mesmo no árabe, pois isso depende também, além de recursos em sala de aula, de professores capacitados. Ainda há uma inconsistência no trabalho com o próprio texto, como atestam Schneuwly & Dolz, pois se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades de expressão escrita e oral, nas quais os saberes a se construir são mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias. Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que se deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente.

No ensino do árabe no projeto CLAC (Curso de Línguas Abertas à Comunidade), valoriza-se o trabalho com a oralidade, mas de modo geral, esta oralidade não é espontânea, ou seja, trabalha-se a leitura e a partir dela os alunos constroem seus próprios diálogos por escrito e depois o falam, o que lembra de certa forma algo mais “teatral”, como uma certa memorização de diálogos como base para que os alunos depois criem seus diálogos em classe. Isso se deve à já comentada

dificuldade que os alunos têm com relação à aquisição de vocabulários e estruturas de frase, algo que pode ser melhorado através de maior tempo de estudo.

Tendo em vista essas dificuldades, os autores Schneuwly & Dolz propõem uma estratégia que pode tornar o ensino de textos, tanto orais como escritos, algo produtivo e eficaz. Tal estratégia foi denominada *sequência didática* e consiste em *uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar determinada prática de linguagem* (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.51). Esse trabalho tem como objeto os gêneros textuais, orais ou escritos, já que, como explicitam Schneuwly & Dolz, *qualquer trabalho com a linguagem só pode ser feito se for esse o instrumento de mediação*.



Esquema 2 – Esquema da sequência didática (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 98)

Esse esquema enquadra todos os momentos de trabalho com um gênero específico, seja ele oral ou escrito. Na fase da *apresentação da situação*, o aluno entrará em contato com o gênero que será produzido, identificando-lhe as características e as situações de produção. Em um segundo momento haverá a *produção inicial*, em que os alunos procuram construir, com base nas impressões que tiveram na apresentação da situação, um texto o mais próximo possível daquele que lhes foi mostrado.

O trabalho com um gênero específico permitirá compreender que (i) as produções não estão desvinculadas de uma situação específica e (ii) os alunos, ao serem apresentados a essa situação de produção, mesmo numa produção inicial, apresentam um protótipo mais adequado do que se não tivessem sido apresentados ao gênero. Nesse primeiro texto, os alunos são levados a uma auto-avaliação, e o professor poderá elaborar atividades que favoreçam o aperfeiçoamento da prática comunicativa. Essas atividades --- os módulos --- fazem parte da terceira etapa das sequências didáticas. (CRUZ, 2012, p. 51)

Por meio dos módulos, depois de detectados os problemas que os alunos tiveram na primeira produção, o professor poderá elaborar atividades específicas a fim de fornecer bases/ subsídios para que os alunos superem as dificuldades da produção inicial. Podem ser estabelecidos nos mais diversos níveis de produção, desde a representação da situação enunciativa de produção do gênero, até a própria realização do texto.”

Por fim, a *produção final* compreenderá

a soma de todas as etapas anteriores sob a forma de avaliar o gênero definido e debatido em sala de aula. É através dessa produção que o aluno poderá verificar se as suas impressões sobre o gênero se concretizam, e o professor terá a dimensão de como o aluno conseguiu aplicar as atividades modulares na construção do gênero. Tanto aluno quanto professor participam do processo de avaliação e, sabendo o que está em jogo, o aluno será capaz de analisar sua própria evolução na elaboração do projeto de texto. Além disso, é importante que a produção do aluno não se destine somente a uma *avaliação numérica*, como no caso de notas e conceitos, mas que os textos produzidos pelos alunos circulem na sociedade, tal como os textos reais que serviram como base para essa produção. (CRUZ, 2012, p. 52)

Schneuwly & Dolz propõem, ainda, um trabalho sistemático dos gêneros ao longo de ciclos/séries, chamado de *progressão em espiral*:

os gêneros devem ser trabalhados, em séries distintas, de acordo com níveis de complexidade pertinentes àquela etapa de escolarização. Portanto, um mesmo gênero poderá ser abordado em séries diferentes, desde que sejam adotadas novas perspectivas e novos conteúdos sejam aplicados nos módulos que sobre ele incidirão. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.53)

Dentro da perspectiva de Schneuwly & Dolz (2004), cabe fornecer ao aluno um gradativo processo de aprendizagem que leve em conta os mais variados gêneros, sendo esses últimos o meio e o fim da própria atividade comunicativa. O texto oral, nesse sentido, deve receber uma maior atenção, já que é ele o meio pelo qual os conhecimentos sobre o texto escrito são passados e é o fim mesmo das práticas orais que se executam por meio de gêneros.

A perspectiva apontada por Criscitelli e Reis (2011) é o da interface entre a língua falada e a escrita, mais especificamente *o trabalho que parte da fala para chegar*



à escrita. Procura evidenciar um trabalho que parta da oralidade para a escrita que deve abarcar a compreensão ampla do texto produzido oralmente. Para isso forma, baseia-se na teoria da *retextualização*, evidenciada por Marcuschi (2008a). Para esse autor, a retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2008a, p.46).

Além dessas contribuições, outras sugestões que podem ser adotadas até no ensino de língua árabe são de autores como Negreiros (2011), que apresenta propostas de atividades que verifiquem marcas de oralidade em poesias e de Ramos (2011), que procura destacar como essa interface se evidencia nos quadrinhos.

## II. ENSINO DE ÁRABE UTILIZANDO GÊNEROS TEXTUAIS

### 1. A LÍNGUA ÁRABE

Como o árabe é a língua foco de estudo do presente trabalho, considera-se importante discursar sobre suas características antes de abordar a relação entre o árabe e os gêneros textuais.

A língua árabe, hoje falada em torno de vinte países, é língua religiosa de mais de um bilhão de muçulmanos (VARGENS 1999, p. 6), é uma língua semítica que possui características distintas das línguas ocidentais. Sua escrita e leitura são feitas da esquerda para a direita, não apresenta oposição entre letra maiúscula e minúscula.

Segundo Teixeira (2006), a maioria das palavras da língua é formada por uma raiz “trilítera”, ou seja, possui três consoantes que formam um radical e apresenta o significado básico da palavra. Por exemplo, para expressar a ideia de “escrever”, usam-se as letras ك ت ب k – t – b . Para se obter o verbo escrever no passado, é necessário acrescentar a vogal breve fatha ( com som de /a/ breve ) em cima de cada letra da raiz, كَتَبَ, desse modo significará “ele escreveu”. Além de receber sufixos e prefixos, o árabe também possui infixos que são colocados entre as letras da raiz da palavra, um exemplo é o alif <sup>ل</sup> colocado após a primeira letra do radical, que formará com a mesma raiz ك ت ب a palavra escritor /ka:tib/– كَاتِب.

A preservação da língua escrita árabe se deve, em grande parte, ao Alcorão, que foi capaz de dar integridade à língua. Antes do século IV já existia o uso da língua em poesia recitada, embora não fosse escrita. O Alcorão é considerado a primeira obra composta em prosa na língua. Em 651, sob o califado de Othman foi estabelecida a forma literária definitiva do alcorão.

Para Hourani (1994 p. 67), os motivos que levaram ao desenvolvimento das ciências da linguagem árabe foi a necessidade dos usuários da língua oriundos das cidades conquistadas, que não eram árabes e queriam compreendê-la. Assim, os que se dedicavam à investigação do funcionamento da língua árabe eram pessoas *para quem o árabe era uma língua adquirida e que tinham que pensar sobre ela*. No século VIII, um homem de origem persa, Sibawayh, compilou a primeira gramática árabe, obra que deu origem a numerosos escritos posteriores sobre o assunto.

Segundo Haywood e Nahmad (1965, p.1), citados em Teixeira (2006), o árabe está dividido atualmente em:

(a) **árabe clássico**: língua do alcorão, da poesia pré-islâmica e usada pelos escritores no período medieval; era falada pelos árabes e povos arabizados na vida cotidiana, na administração, na cultura e nas ciências. Segundo Bernal (1988), os anos de 1257 a 1800 marcaram sua decadência: *o árabe foi cedendo seu lugar a outras línguas (por exemplo, ao castelhano em al-Ándalus ), até quase seu desaparecimento em algumas regiões do mundo islâmico*. Mais tarde, alguns países islamizados, como a Pérsia e a Índia, retomaram a sua língua própria; conservaram, no entanto, muitas palavras de origem árabe no vocabulário, e os caracteres arábicos na escrita.

(b) **árabe literário moderno**: é uma língua escrita única, ensinada nas escolas, referencial para a fala nos veículos de comunicação, nas universidades e nos atos públicos, em todos os países do mundo árabe.

atribui-se, atualmente, a designação de árabe literário, árabe moderno, neo-árabe, etc, a este seu herdeiro nosso contemporâneo. No entanto, a morfologia da língua moderna não é muito diferente da língua clássica. A sintaxe, a estilística e a fraseologia receberam várias inovações, algumas delas inevitavelmente de origem europeia. O vocabulário revela também numerosos modernismos. Foi necessário criar termos que traduzissem objetos e conceitos até aí desconhecidos. Este esforço de adaptação foi efetuado com êxito a partir de raízes antigas. As novas palavras tinham assim uma ascendência ilustre. No

entanto, existem hoje variados termos de proveniência europeia que não foram possíveis de derivar de raízes árabes ou que competiram vantajosamente com os neologismos árabes. ( CAMILO-ALVES, 1997, p.66 )

(c) **fala moderna ou árabe coloquial.** O *árabe falado* ou *coloquial* apresenta diversas variantes dialetais de acordo com a região e não possui tradição escrita. Esses dialetos diferem do árabe escrito, e um do outro, em pronúncia, vocabulário e gramática e são usualmente rotulado de acordo com a sua área geográfica. Haywood e Nahmad (1965) dividem essas áreas em Egito (Baixo Egito), Sudão e Alto Egito, Magrebino (que abrange Tunísia, Argélia e Marrocos), Costa do Levante (Síria e Líbano), Iraque e Península Arábica.

O árabe coloquial é, por conveniência, dividido em áreas geográficas, cada uma com suas características e peculiaridades próprias; mas em cada área há uma diversidade considerável de subdialetos. Entretanto, os dialetos principais têm todos certos traços e tendências em comum e raramente são completamente ininteligíveis entre si. (HAYWOOD E NAHMAD, 1965, p. 496 e 497).

Apesar das terminologias distintas que recebe ( literário, moderno, neo-árabe ), o árabe não apresenta uma diferença muito significativa da língua do livro sagrado, ainda mais no que concerne às terminologia *clássico*” ou *literário* para a mesma forma de árabe isto é, o árabe escrito (TEIXEIRA, 2006, p.7).

### 1.1 – O alfabeto árabe

Como já mencionado, a escrita árabe efetua-se da direita para a esquerda e seu alfabeto é composto por 28 letras, que não têm oposição entre maiúscula e minúscula. A maioria delas (vinte e duas) se liga entre si em um estilo cursivo, que *caracteriza-se por serem encadeadas e existirem ligaduras entre elas, apresentando, assim, de duas a quatro formas: anterior, medial, posterior ou isolada.* (TEIXEIRA, 2006).

Um exemplo desse fato é a letra la:m, que representa o **L** . Quando isolada, apresenta a forma ل, como na palavra وصول /wu'su:l/ “ chegada”. As letras restantes, cinco não se unem às subsequentes: د da:l , ذ dha:l, ر raa' , ز za:y , ا alif e و wa:w. As letras que se ligam à direita e à esquerda não sofrem uma alteração muito significativa quanto ao seu aspecto isolado.

## 1.2 – As consoantes

Riloba afirma que nem todas as consoantes do alfabeto árabe são pronunciadas da mesma maneira em todo o mundo árabe: *Das 28 letras do alfabeto, 21 delas têm igual pronúncia em todos os países árabes, e as setes restantes, segundo as diversas regiões, têm sua pronúncia muito variada.*

Não existe um consenso entre os foneticistas quanto à classificação dos fonemas consonantais do árabe clássico. Vargens (1999, p.22) aponta que isso se deve ao fato de o árabe clássico ser uma língua essencialmente escrita, o que dificulta a exata descrição fonética dos sons, e acrescenta que as divergências não chegam a ser significativas porque são apenas no plano fonético.

IPA	Value	Name	Final	Medial	Initial	Isolated	IPA	Value	Name	Final	Medial	Initial	Isolated
[ð]	ð	ḍād	ض	ض	ض	ض	[ʔ]	ʔ(a)	alif	ا	-	-	ا
[t̤]	t̤	ṭāʾ	ط	ط	ط	ط	[b]	b	bāʾ	ب	ب	ب	ب
[z]	z	zāʾ	ظ	ظ	ظ	ظ	[t]	t	tāʾ	ت	ت	ت	ت
[ʕ]	ʕ	ʿayn	ع	ع	ع	ع	[θ]	θ	thāʾ	ث	ث	ث	ث
[ɣ]	ɣ	ghayn	غ	غ	غ	غ	[ʒ]	ʒ	jīm	ج	ج	ج	ج
[f]	f	fāʾ	ف	ف	ف	ف	[ħ]	ħ	hāʾ	ح	ح	ح	ح
[q]	q	qāf	ق	ق	ق	ق	[x]	x	khāʾ	خ	خ	خ	خ
[k]	k	kāf	ك	ك	ك	ك	[d]	d	dāl	د	-	-	د
[l]	l	lām	ل	ل	ل	ل	[ð̤]	ð̤	dhāl	ذ	-	-	ذ
[m]	m	mīm	م	م	م	م	[r]	r	rāʾ	ر	-	-	ر
[n]	n	nūn	ن	ن	ن	ن	[z̤]	z̤	zāy	ز	-	-	ز
[h]	h	hāʾ	ه	ه	ه	ه	[s]	s	sīn	س	س	س	س
[w]	w	wāw	و	-	-	و	[ʃ]	ʃ	shīn	ش	ش	ش	ش
[j]	y	yāʾ	ي	ي	ي	ي	[s̤]	s̤	ṣād	ص	ص	ص	ص

Alfabeto árabe com as 28 letras. <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Baseado no alfabeto do site [https://en.wikipedia.org/wiki/Arabic\\_alphabet](https://en.wikipedia.org/wiki/Arabic_alphabet)

De um modo geral, podemos concluir que as consoantes árabes que apresentam correspondência no português são treze: ب baa' / b/ , ت taa' /t/ , ج ji:m /ʒ/ , د da:l /d/, ر raa' / r /, ز zaay / z /, س siin /s/, ش shiin /ʃ/, ف faa' / f /, ك kaaf / k/ , ل la:m /l/, م mi:m / m / e ن nu:n /n/ .

O wa:w e o ya: como observa Jubran (2004), são designados por vários termos como *consoantes fracas*, *consoantes instáveis*, *semivogais* e *semiconsoantes*. Os primeiros termos explicam-se porque, quando essas letras fazem parte do radical de uma palavra, podem ser substituídas uma pela outra; são consideradas *semivogais* quando estão antecedidas de vogais, e quando *semiconsoantes*, são como na explicação de Câmara Jr. (1981, p. 216): *consoantes fricativas, palatal (como j- ou no al. jemand) ou labiovelar ( como w- no ing. war ), que correspondem a um /y/ ou /w/, respectivamente, como uma fricção que as faz consoantes constrictivas*.

As demais consoantes não têm equivalência no português; algumas, porém, não são exclusivas do árabe. No inglês, por exemplo, existe a interdental não-faringalizada surda /tha:/θ/, em palavras como “th”, como *think*, *thanks*. Em algumas áreas de língua árabe esse grafema é pronunciado como [t]. Em seu *Lecciones de árabe marroquí*, Vizuete (1911?, p. 19) diz que a pronúncia desta letra se confunde com a do ta: . A consoante interdental não-faringalizada sonora da:l também existe no inglês em palavras com “th”, como em *this* e *those*. Smart (c1986, p. 10) refere que a consoante fricativa velar surda há /x/, que ocorre no escocês, em palavras com “ch”, como *loch*. Outros autores admitem que ela também figura no alemão, espanhol e russo. A consoante fricativa velar sonora ghayn غ é parecida com o “r” francês como em *grand* e *rouge*. Haywood e Nahmad descrevem-na *ghayn* é o som produzido em gargarejo, ou como o “r” francês com uma pronúncia gutural um pouco mais forte.(TEIXEIRA, p. 11-13)

Dentre essas mesmas consoantes sem correspondentes em português, podemos agrupar cinco: sa:d <S> (constrictiva fricativa alveolar faringalizada surda), dza: <Z> (oclusiva interdental faringalizada sonora) e qa:f <q> (oclusiva uvular surda), que os gramáticos estudiosos da língua árabe denominam de *fonemas enfáticos*, pois *se caracterizam por sua dupla articulação e que se realizam mais ou menos como seus sons correspondentes não-enfáticos /s/ , /d/ , /t/ , / ڤ / e /k/*. Segundo Vargens (1999, p. 24) a classificação *enfático* não é um termo muito conhecido pelos foneticistas ocidentais e foi proposta por Cantineau, que diz serem as consoantes enfáticas

caracterizadas por uma forte tensão dos diferentes órgãos da fonação e por um certo recuo do ponto de articulação do árabe.

### 1.3 – As vogais

De acordo com Teixeira (2006), o sistema grafológico árabe conta com representação aparentemente biunívoca para apenas três vogais /a/, /i/ e /u/, permanecendo /e/ e /o/ representados pelos mesmos caracteres usados para /i/ e /u/, respectivamente. As vogais podem ser breves ou longas. A diferença entre elas é observada pela duração, isto é, na fala, as vogais longas têm o dobro de tempo das vogais breves correspondentes. As vogais breves não são representadas por letras, mas por pequenos sinais diacríticos colocados sob ou sobre a consoante com que formam a sílaba, e não fazem parte do quadro das letras do alfabeto. As vogais *fatha* /a/ e *damma* /u/ são sempre escritas sobre a consoante, enquanto o *kasra* /i/ é sempre grafado sob a consoante.

As vogais longas são também chamadas de letras de prolongação, quando seguem imediatamente as suas vogais breves correspondentes. Por exemplo: /ba:b/ “porta”, /fi:l/ “elefante”, /nu:r/ “luz”. As letras de prolongação waw e ya podem estar acompanhadas de alguma das vogais breves que não lhe seja análoga, sendo que, ambas as letras conservam seu som próprio, formando ditongo, como, por exemplo, /wa:/, /wi:/, /ya:/, /aw:/.( TEIXEIRA, 2006, p.13)

A oposição entre vogais breves e longas não é apenas fonética, mas fonológica. O prolongamento de uma vogal implica alteração no significado da palavra, como podemos observar nos pares mínimos:

قَتَلَ/qatala/ “ele matou” x قَاتَلَ/qa:tala/ “ele combateu”

سُق/suq/ “dirige” ( imperativo masc. ) x سوق/su:q/ “mercado”

سِن/sin/ “dente x سِين /si:n/ nome da letra do alfabeto

Apesar de as vogais breves servirem para indicar os diversos significados de uma raiz, geralmente não se representam, com exceção do Alcorão, obras poéticas, livros escolares e alguns outros de aspecto especial – como é o caso da aljamia. Por exemplo, a palavra /kataba/ possui três vogais breves /a/ e significa “(ele) escreveu”; se substituirmos as três vogais pela sequência /u/, /i/, /a/, respectivamente, teremos /kutiba/ e a palavra significará “foi escrito” e, então, sem a grafiação das vogais breves, apenas o contexto poderá determinar de qual vocábulo estamos tratando. Tal fato dificulta a leitura para quem não conhece as regras gramaticais, mesmo que seja alfabetizado, pois vendo somente a sequência consonantal *ktb*, *sem nenhum caudal de conhecimentos linguísticos* (RILOBA, [1973?] p. 19), não será capaz de imaginar que vogais podem ser utilizadas. Para um conhecedor da língua, porém, as vogais não são imprescindíveis. (TEIXEIRA, 2006, p. 14-15)

## 2. EXEMPLOS DE GÊNEROS TEXTUAIS NA LÍNGUA ÁRABE

A metodologia utilizada neste trabalho tem como base conceitos de Bakhtin (1992), Schneuwly & Dolz (2004), Marcuschi (2005), entre outros autores. Foram analisados gêneros textuais específicos para serem abordados para alunos que aprendem a língua árabe no projeto CLAC da UFRJ. Os gêneros escolhidos foram *capa de jornal*, *palavras cruzadas*, *outdoor*, *lista de compras de supermercado*, *cardápio* e *receita culinária*; foram apresentados no X Encontro de Letras Orientais e Eslavas de 2014 e no Fórum CLAC de 2014.

Tratamos também a visão de que o ensino de gêneros textuais devem ser feitos em progressão, isto é, *a aprendizagem deve ser vista como um processo espiralado de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe* (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). O indivíduo toma por base conhecimentos já dominados para expandi-los e transformá-los, do mais simples ao mais complexo de acordo com seu nível. Além disso, as características dos gêneros textuais devem ser analisadas, tais como a intencionalidade definida, a maleabilidade com possibilidade de *intertextualidade intergêneros* (MARCUSCHI, 2002), a finalidade, o público-alvo, entre outros.

Uma das várias possibilidades que podem ser usadas pelos professores em sala de aula para aumentar o interesse pela leitura e dinamizar o conteúdo ensinados aos

alunos de língua árabe é o trabalho com o suporte jornal, no caso abaixo a capa de um jornal. Os alunos recebem parte de um jornal para que tomem conhecimento de gêneros textuais que circulam neles, como a notícia, as palavras cruzadas.

Usando o suporte jornal temos a capa de jornal.

O Jornal - الصَّحِيفَةُ /As-sahi:fatu/ - Nome do jornal - الصَّبَاحُ - /As-saba:hu/ - A manhã



No caso do árabe, focamos na capa e no título. Este gênero foi escolhido devido à sua linguagem clara e objetiva e ao fato de ter um público-alvo amplo. Especificamente, no fragmento acima, podemos tratar da leitura e fazer levantamento de vocabulários como manhã صَبَاح /saba:h/ , dia da semana - الثلاثاء /athula:tha'/, ano سَنَة 'sana/ , diário يَوْمِيَّة /jawmi:a/ , os numerais, dentre outros. Como tarefa, podemos pedir, a princípio, que os alunos criem títulos de jornais e em, um nível mais avançado, criem títulos e subtítulos de notícias a partir de figuras de jornais que mostramos a eles, ou seja, que título cada aluno criaria para certa figura.

O segundo gênero, palavras cruzadas, também costuma aparecer no suporte jornal.

كَلِمَاتٌ مُتَقَاطِعٌ /kalima:tun mutaqa:Ti3atu/ - Palavras Cruzadas

**Arabic Crossword**  
 Have to be filled with ONLY Arabic letters  
 everyday-arabic.com

				3	2	1
		5			4	
						6
	9		8			7
		11	10			
				14	13	12
16			15			

**ACROSS**  
 [1] 'library' in Arabic  
 [4] Short of (بتول)  
 [5] (سهل) anagram  
 [6] 'Home' in Arabic  
 [7] One of the colors in Arabic  
 [10] (سلطة) anagram  
 [12] 'I have' in Arabic  
 [15] 'Yogurt' in Arabic  
 [16] A preposition in Arabic

**DOWN**  
 [2] Opposite of (ضغير)  
 [3] Similar Arabic letter  
 [6] Similar Arabic letter  
 [8] Opposite of (كثير)  
 [9] 'Tongue' in Arabic  
 [11] 'Table' in Arabic  
 [13] Similar Arabic letter  
 [14] An animal in Arabic

Check the answer at: <http://everyday-arabic.com/2013/12/crossword1.html>



Nas palavras cruzadas, não há uma intenção comunicativa do mesmo modo que em outros gêneros, são jogos comunicativos que ajudam a obter, reter ou ampliar o vocabulário do aluno. No caso do árabe, também pode-se trabalhar a questão das raízes e das letras isoladas.

O terceiro gênero escolhido foi o outdoor - لَوْحَةُ الْإِعْلَانَاتُ - /lawhatual-i3lana:tu/



em vermelho- /**Kulluna nuhibu Misr.**/

**Todos nós amamos o Egito.**

em preto, abaixo da figura de coração

árabe padrão: /'Yadukafiyadi nu'3amir wanabni/

**Tua mão em minha mão para habitarmos e construirmos ( o Egito, nação ).**

No gênero outdoor, além de mostrar a finalidade e características do outdoor, o objetivo é trabalhar a leitura em conjunto com o aspecto visual. Também há possibilidade de se comparar estruturas do árabe padrão com as do árabe coloquial, neste exemplo, o árabe egípcio, além do efeito de sentido das frases em dado contexto, no outdoor egípcio ligado ao momento da Primavera Árabe.

O gênero outdoor apresenta um discurso publicitário que costuma atingir um público maior. Os cursos, atualmente, têm lançado mão desse gênero para divulgar e apresentar novas propostas acerca de sua metodologia e êxito.

Na vida social, e não somente na sala de aula, o aluno deve ser capaz de reconhecer como a linguagem foi organizada para produzir determinados efeitos de sentido. É desejável, portanto, que saiba apreciar esteticamente a sonoridade de uma canção que ouve no rádio, os efeitos de sentido de uma

frase lida em um outdoor, as entrelinhas de um texto publicitário em uma revista, e assim sucessivamente. (BRASIL, 2002, p.65).

Como suporte, o outdoor é ideal para mensagens simples, claras e objetivas. Pode ser tanto para exposições de produtos como de ideias a serem vendidos, podendo servir como mídia básica dispensando outras formas de comunicação. Por sua versatilidade e seu objetivo em persuadir o interlocutor, uma mensagem consegue atingir toda uma população que circula nas ruas, por pessoas dos mais variados níveis culturais. Costuma-se utilizar da norma padrão culta da língua, exceção do outdoor no Egito mostrada acima, que se utiliza do árabe popular egípcio.

O outdoor é mais que um grande mural, pois além de informar sobre um produto ou uma ideia a ser vendida, busca sedimentar ou modificar ideias, emoções e pensamentos através do poder da linguagem. Seu objetivo como mídia visa utilizar estratégias argumentativas que permitirão ao público-alvo sentir-se fazendo parte da mensagem. Por isso, na composição, há de se levar em consideração a situação na qual o discurso acontece. No caso do outdoor escolhido, o destinatário é o povo egípcio com a finalidade de persuadir o povo a lutar por seu país, despertar um sentimento patriota.

Para mostrar a questão do ensino em progressão dos gêneros, foram escolhidos três gêneros: lista de supermercado/compras, cardápio e receita culinária. A ordem que foi escolhida se deve ao nível de conhecimento linguístico dos alunos e do nível de dificuldade estrutural na língua árabe.

Para nível Árabe I - قائمة السوبر ماركت - /qa'imatu as-supermarketi/ - lista de supermercado. Abaixo, segue exemplo de uma lista criada por um aluno.

/ʔjubnun/ - جُبْنٌ - queijo

/ʔlahmun/ - لَحْمٌ - carne

/ʔkhubzun/ - خُبْزٌ - pão

/hali:bun/ - حَلِيبٌ - leite

/baj:dhun/ - بَيْضٌ - ovo

/ʔsukarun/ - سُكَّرٌ - açúcar

/ʔruzun/ - رُزٌ - arroz

O professor de árabe pode propor que os alunos tragam embalagens de produtos alimentícios e bebidas que eles costumam comprar no supermercado e criarem sua lista de compras em sala com auxílio do professor ou pode pedir que pesquisem o vocabulário e façam em casa sua própria lista de compras de supermercado. Deve-se mostrar que o objetivo de criar uma lista é facilitar a compra e procurar criar essa realidade em sala de aula ou fora dela. A professora Aline, monitora do CLAC, teve uma ideia muito interessante em relação a este gênero: ela formulou uma lista de compras em árabe e levou seus alunos para um supermercado para que cada grupo encontrasse lá alguns produtos da lista.

Para nível Árabe II - Cardápio

**قائمة الطعام - Árabe II**  
/qa'imatu aTa3ami / - O cardápio

**المقبلات / Starter**

 3001	<b>Hummus / حمص</b> Blended Mixture Of Chickpeas , tahina sauce lemon and olive oil Served with bread	<b>RM 6.00</b>
 3002	<b>Hummus With Lamb / حمص باللحم</b> Hummus Topped with fried lamb and it served with bread	<b>RM 10.00</b>
 3003	<b>Fatoush salad / سلطة فتوش</b> Made from cucumber, lettuce , parsley, capsicum, onion & fried bite of bread	<b>RM 7.00</b>

/ Almuqabila:tu / - O aperitivo  
/Hummus bil-lahmi/ – Hummus com carne  
/SalaTatun fatushun/ – Salada fatoush

O objetivo em tratar deste gênero textual é o de ampliar o vocabulário relacionado a alimentos e bebidas em árabe. O trabalho com este gênero possibilita também aprender sobre números, moedas, perguntar o preço de pratos e bebidas, além de intercâmbio cultural, comparando as culinárias árabe e brasileira, alimentos típicos somente para árabes ou para brasileiros, além de alimentos e produtos que são comuns tanto para árabes como para brasileiros, como o arroz, o feijão, o azeite, o uso de limão para tempero, etc. Além disso, também auxiliará o aluno em sua viagem para conhecer e

entender os cardápios de restaurantes locais. Uma atividade a respeito disso seria a de simular um contexto de um restaurante local em sala de aula, onde esses conhecimentos de vocabulário e estrutura frasal da língua podem ser aplicados. Do ponto de vista cultural, também é interessante tratar de comidas típicas de celebrações religiosas, como as do final do Ramadã, por exemplo.

Para nível Árabe III- وَصَفَةُ سَلْطَةُ النَّبُولَةِ / waSafatun salaTatu at-tabu:lati/

Receita de salada de tabule



Um dos objetivos do gênero receita culinária é ampliar o vocabulário, com o uso de palavras como الْمُقَادِيرُ / al-muqadi:ru / - ingredientes, الطَّرِيقَةُ / aT-Tari:qatu/ - modo, maneira, كُوبٌ / ku:bun / - copo, termos relacionado à peso, medida, como gramas, quilo, colher, unidade de tempo como minutos. Como neste gênero os verbos quase sempre se apresentam no modo imperativo (modo que expressa ordem), é um contexto favorável para aprender sobre verbos neste modo ou fazer uma revisão sobre esse tema da gramática. É uma forma de acostumar os alunos a lerem textos curtos e que possuem uma linguagem objetiva, além de ser uma atividade próxima do dia-a-dia deles.

Além de poder trabalhar a tradução de uma receita simples, como uma salada, do árabe para o português, o inverso também pode ser estudado, ou seja, traduzir uma receita brasileira, como o brigadeiro, por exemplo, para o árabe. É produtivo também estudar a questão de nomes de produtos brasileiros e estrangeiros traduzidos para o

árabe, como, por exemplo, o bombom serenata de amor, que já possui seus ingredientes escritos em árabe na embalagem do produto.

### 3. UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Desde o primeiro semestre de 2014 ministrei aulas de árabe no projeto CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade da UFRJ). No ano passado, ministrei-as para duas turmas de árabe III aos sábados pela manhã. No primeiro semestre deste ano para árabe I sexta-feira à tarde e neste momento para o árabe IV aos sábados.

De modo geral, as turmas de árabe (com exceção do árabe I e II aos sábados) costumam ser pequenas, com média de cinco, seis alunos. Os motivos pelos quais procuram aprender o árabe são diversos: vários alunos estudam ou são formados em Relações Internacionais, em História (com trabalho ligado ao oriente Médio), pessoas com ascendência árabe, pessoas que se converteram ao Islamismo ou que simplesmente gostam de aprender idiomas, etc. Neste espaço, mostrarei, de modo breve, algumas dificuldades encontradas por alunos desses três níveis quanto ao aprendizado da língua.

No nível I, aparecem dificuldades como a orientação da leitura da língua (da direita para a esquerda), com a escrita das letras do alfabeto e a leitura de palavras. Uma frase como “Ele é bonito” هُوَ جَمِيلٌ /hu:a zami:l/ costuma ser lida sílaba por sílaba e, na melhor das hipóteses, palavra por palavra, devido à dificuldade que têm em decodificar as letras. Há dificuldades na pronúncia de letras cujos sons não existem equivalentes em português, como غ ghaain, ع 3aain e o hamza ء / ʔ /, que é o “solução”, a parada glotal. Também esquecem-se de colocar os pontos em letras com a mesma forma escrita, como o ح haa’ e o ج ji:m e por isso, muitas vezes, as palavras são lidas de forma incorreta, o جميل / zami:l/ é pronunciado /ha:mil/, ou seja, leem o ji:m como haa’.

O aspecto visual, isto é, a associação entre o desenho de uma figura e sua palavra correspondente, é muito importante para que os alunos assimilem o vocabulário novo, principalmente no nível I. Um exercício que auxilia nesse sentido é trabalhar oralmente e por escrito perguntas como مَا هَذَا؟ /ma‘hadha?/ “O que é isto/isso?” oferecendo, de preferência duas ou três opções de resposta (palavras) para que o aluno marque/escolha a correta.

Dando as opções para o aluno, na minha turma de árabe I, tanto na revisão como na prova escrita e oral, não houve erros em relação à identificação do objeto mostrado. Os erros de oralidade estavam relacionados a dificuldades de pronúncias de certas consoantes ou à tonicidade errada de palavras. Um exemplo é a palavra أَهلاً /ahlān/ “bem-vindo, olá”, paroxítona, frequentemente lida pelos alunos como oxítona / ahlan/. Esse fenômeno de tonicidade equivocada ocorria em diversas palavras, porém era mais frequente em palavras que terminam em /n/ e /m/. Possivelmente uma interferência da nasalização do português, visto que eles também tinham tendência em nasalizar ao invés de pronunciar o N final da palavra /ahlã/, como bem apontou JUBRAN (2004).

Outra dificuldade encontrada em uma aluna do nível I foi a confusão que fazia em relação ao gênero das palavras em árabe, pois como pensava no português, assumia que em árabe a palavra possuía o mesmo gênero. Um exemplo é o da palavra apartamento شَقَّة /’shaqa/, que em português é masculina mas em árabe é feminina. Essa mesma aluna conseguia falar bem expressões básicas, no entanto, tinha muita dificuldade em ler e em identificar as mesmas expressões por escrito.

No nível III, as dificuldades maiores se encontram na assimilação de vocabulário, no plural irregular de substantivos, na conjugação de verbos e maior fluência na leitura também, sendo que esta é lida, às vezes, palavra por palavra. O material que usei na minha primeira turma de árabe II foi o Linguaphone, que só tinha diálogos, enquanto na segunda turma de árabe III foi o Mastering Arabic I, com ênfase na gramática. Na primeira turma, ensinei a gramática através de folhas, material próprio, e no caso do Mastering Arabic I procurei produzir pequenos textos para os alunos para trabalhar mais a leitura com eles.

Uma característica comum a todos os níveis (principalmente ao árabe I) é o preparo que se deve haver em relação à oralidade, mesmo nas avaliações. Para que haja uma melhora nesse sentido, é fundamental trabalhar bastante este aspecto tanto em sala de aula como em casa, fazendo com que eles mesmos preparem seus próprios diálogos por escrito, para que sirva de base na prova oral. Trata-se, muitas vezes, de um caso de uma retextualização ou uma oralização da escrita.

Neste momento, uma tarefa que estou aplicando com meus alunos do árabe IV é escrever, abordar o vocabulário dado nas aulas formando frases no quadro-negro que

estejam relacionadas com o dia-a-dia deles. Como estou trabalhando uma lição sobre atividades diárias procuro, além de usar os verbos e vocabulários dados na lição, utilizar verbos como estudar, trabalhar e vocabulário como faculdade e prefeitura (há alunas que estudam em faculdades) e a partir disso lembrar a conjugação desses verbos. Depois da formulação, a tarefa deles é de escreverem seu próprio texto sobre rotina, atividades diárias, utilizando algumas dessas frases trabalhadas em aula como base.

Outros recursos que devem ser utilizados ao longo do curso são letras de música, trechos de poesia, cenas de filmes, fragmento de quadrinhos, além de jogos, de modo a ampliar-lhes as estruturas, o vocabulário da língua, além de mostrar-lhes um pouco de outras variedades (registros) e um pouco mais da cultura dos países árabes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, vimos a língua como um fenômeno sócio-interativo que é realizada por meio de gêneros textuais, visto que estes são considerados instrumentos constitutivos e reguladores das práticas sociais e linguísticas. Assim, com essa reflexão, esperamos que este seja um material que sirva de estímulo para que estudiosos e professores que trabalhem com a língua árabe, futuramente, contemplem a questão dos gêneros textuais nesta língua e seu ensino em sala de aula com maior profundidade. Há muito para se pesquisar nesta área, principalmente por ser um assunto relativamente novo, no tange ao ensino do árabe, e que ainda demanda muita investigação.

A abordagem teórica feita por diversos autores, como Bakhtin, Schneuwly & Dolz, Bronckart e Marcuschi deu base para as reflexões no trabalho, no âmbito da noção de gênero, pois visa abrir uma dialética entre os interlocutores e as formas escrita e oral do idioma.

A partir da análise do material é possível perceber que mesmo gêneros escritos podem ter marcas da fala, como o outdoor, e este gênero pode ser usado como um tipo que se relaciona com ambas as modalidades da língua devido a sua linguagem objetiva e direta e que costuma alcançar um público amplo. Além disso, as estratégias discursivo-interativas encontradas nos textos podem ser exemplos de construções bastante próximas de um diálogo natural ou de uma conversação espontânea.

É importante ressaltar que os gêneros analisados - *capa de jornal, palavras cruzadas, outdoor, lista de compras de supermercado, cardápio e receita culinária* - pertencem ao gênero escrito. No entanto, em todos eles podemos encontrar indícios lexicais, discursivos e/ou composicionais semelhantes a gêneros da oralidade, isto é, aproximam-se de gêneros orais no que se refere ao conteúdo, ao estilo e à interlocução.

Desse modo, esta pesquisa insere-se na esfera de estudos que defendem um ensino interrelacionado da língua oral e escrita, que se realiza de modo heterogêneo e maleável, característico da própria linguagem, fundamentado nos gêneros discursivos. Embora as tarefas possam ainda ter certa artificialidade, visto que são situações criadas dentro da sala de aula, trata-se de um avanço em relação às propostas tradicionais que costumam ser descontextualizadas.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros Textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CRUZ, Welington de Almeida. **Gêneros Oraís nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras, 2012.

<http://www.lettras.ufrj.br/posverna/mestrado/CruzWA.pdf> (acesso em 06/05/2015)

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

DEUSCHLE, Claudino Maristela Sell. **O Uso dos Gêneros Textuais no Ensino de Língua Inglesa**. Dissertação de mestrado. Itajaí, SC: UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí, 2009. [http://www6.univali.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=646](http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=646) (acesso em 08/04/2015)

DIAS, Laice Raquel. **Gêneros textuais para a produção de textos escritos no livro didático** in: *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia, EDUFU, 2012. [www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_166.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_166.pdf) (acesso em 15/07/2015)

JUBRAN, S.A.A.C. **Árabe e Português: Fonologia Contrastiva com Aplicação de Tecnologias Informatizadas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Fapesp/CEAR, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In.: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais : o que são e como se classificam**. Recife: UFPE, 2000.

SCHMIDT, S. J. **Linguística e Teoria do Texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

TEIXEIRA, Suely Ferreira Lima. **Apontamentos para uma edição semidiplomática em Aljamia Portuguesa**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras, 2006.

<http://www.filologia.org.br/soletras/20/06.pdf> (acesso em 10/05/2015)

[www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/g00003.htm](http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/g00003.htm) (acesso em 10/05/2015)