



Gêneros do discurso no ensino de português como língua adicional: reflexões sobre a esfera discursiva acadêmica

Discourse genres in teaching Portuguese as an additional language: thoughts on the academic discursive sphere

Rafael Padilha Ferreira*
Lucas Zambrano Rollsing**

RESUMO: Este trabalho foca suas atenções no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) aos alunos em intercâmbio acadêmico no Brasil. Vê-se, nos estudos dos gêneros do discurso, possíveis contribuições para tornar o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa mais significativo, munindo os alunos das ferramentas necessárias para inserirem-se plenamente na comunidade acadêmica de que participam. Por meio de uma revisão bibliográfica, busca-se, nos conceitos de letramento acadêmico (STREET, 2014; 2010; FISHER, 2008; ARAÚJO, 2004), de competência genérica (BAKHTIN, 2016; MAINGUENEAU, 2013), de esfera discursiva (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008; BIBER, 2006) e de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016; SANTOS; BAUMVOL, 2012; MARCUSCHI, 2008; BIBER, 2006), amparo teórico para convidar o docente de PLA a refletir sobre possíveis aplicações desses conceitos à sua prática pedagógica, a fim de promover o letramento acadêmico do aluno estrangeiro na produção de textos (orais e escritos) pertencentes aos gêneros da esfera discursiva acadêmica.

ABSTRACT: This paper focuses on the teaching of Portuguese as an Additional Language (PAL) to students in academic exchange in Brazil. Possible contributions are identified in the studies of discourse genres that can make the teaching-learning process of the Portuguese language more meaningful, offering students the necessary tools to fully insert themselves into the academic community in which they participate. Through a literature review, the concepts of academic literacy (STREET, 2014; 2010; FISHER, 2008), genre competence (BAKHTIN, 2016; MAINGUENEAU, 2013), discursive sphere (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2006; BIBER, 2006), and discourse genre (BAKHTIN, 2016; SANTOS; BAUMVOL, 2012; MARCUSCHI, 2008; BIBER, 2006) are used to offer the theoretical support and invite teachers of PAL to reflect on possible applications of these concepts to their pedagogical practice, in order to promote the full participation of the foreign students in the reception and production of texts belonging to the genres of the academic discursive sphere.

* Aluno do programa de Mestrado em Linguística da Escola de Humanidades da PUCRS. Bolsista CNPq. E-mail: rafaelpoa.ferreira@gmail.com.

** Mestre pela PUCRS. Bolsista CAPES/Proex. E-mail: lucasrollsing@hotmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento acadêmico. Gêneros do discurso. Esfera discursiva. Competência genérica. Português como língua adicional.

KEYWORDS: Academic literacy. Discourse genre. Discursive sphere. Genre literacy. Portuguese as an additional language.

1. Introdução

Além das preocupações relacionadas a aprender o português vernacular, alunos estrangeiros em situação de intercâmbio acadêmico também precisam estar preparados para produzir diferentes gêneros orais e escritos que constituem aquilo que se entende como componentes da esfera discursiva acadêmica. Este artigo nasce da preocupação com o processo de aculturação¹ acadêmica dos alunos em intercâmbio no Brasil. No intuito de promover uma discussão mais aprofundada do tema, estudos acerca do ensino de Português para Fins Acadêmicos (PFA), inseridos na perspectiva do Português como Língua Adicional² (PLA), e estudos acerca dos gêneros que compõem a esfera discursiva da academia vêm sendo realizados pelo grupo *Uso e Processamento de Línguas Adicionais*³, e é nesse contexto em que se encaixa este trabalho. O foco deste artigo são, portanto, alunos em intercâmbio universitário no Brasil, normalmente compondo grupos de PLA/PFA. Esses estudantes, com níveis variados de proficiência em LP, advêm de diferentes cursos de graduação/pós-graduação, países, *backgrounds* linguístico-culturais e acabam por compartilhar a mesma sala de aula.

¹ O termo *aculturação* vem da antropologia e refere-se ao resultado de um processo de fusão de elementos culturais devido ao contato entre culturas distintas, sem necessariamente existir uma relação de dominância de uma sobre a outra (SILVA; SILVA, 2006).

² São levados em consideração os conceitos de Schlatter e Garcez (2009), quando se escolhe o termo adicional em detrimento de estrangeira, a fim de deixar clara a ideia de que uma língua aprendida não é algo estranho ao sujeito que a aprende, mas que faz parte do seu modo de atuar em práticas sociais.

³ Por meio de coleta e análise de dados de corpora escrito, o grupo *Uso e Processamento de Línguas Adicionais* (Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil - Lattes, disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0705653235733182), vinculado à Escola de Humanidades da PUCRS, vem desenvolvendo pesquisas em português acadêmico, dentre elas a descrição do sistema pronominal em Português Brasileiro (PB) (MOLSING; PERNA, no prelo), de adjetivos (MORO, 2014), de sintagmas nominais (SANTOS, 2015), de estratégias de hedging em português como L3 (SUN, 2015), de metáforas (PRESOTTO, 2016) e de hedgings em textos acadêmicos (SCHEPERS, 2016).

A seção 2 deste artigo busca justificar a importância do ensino de gêneros acadêmicos nas aulas de PLA para alunos em intercâmbio, valendo-se de alguns conceitos discutidos por teóricos como Bakhtin, Maingueneau e Marcuschi para propor reflexões sobre o tema. Encontra-se nesses três autores um fio condutor em comum, que trata da importância do domínio dos gêneros (neste caso, com foco nos gêneros acadêmicos) para que os sujeitos possam circular de forma plena e independente nas esferas discursivas de que fazem parte. Essa discussão, portanto, baseia-se em quatro conceitos importantes para a aplicação dos estudos dos gêneros do discurso ao ensino de línguas adicionais em ambientes universitários: competência genérica, letramento acadêmico (mais especificamente nos estudos de Street [2010; 2014]), esfera discursiva e gêneros do discurso.

A seção 3 busca propor reflexões acerca da aplicação dos estudos de gênero do discurso às aulas de PLA, apoiando-se no trabalho de autores que já vêm defendendo esse posicionamento na elaboração de seus estudos. A concepção de leitura e escrita como processos mais amplos e complexos, que influem na elaboração da subjetividade do falante, é discutida (SANTOS; BAUMVOL, 2012), levando o processo de ensino-aprendizagem a um nível que extrapola a visão tradicional do ensino de línguas, baseada no estudo da gramática e da tradução. A realidade do aluno, seus objetivos e suas necessidades são vistos como ponto de partida para a elaboração das aulas (BORTONI-RICARDO, 2014), e o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa é visto como um objetivo comum a ser perseguido.

Acredita-se ser possível articular o que se entende por competência genérica neste trabalho com os estudos de letramento acadêmico (STREET, 2014; FISCHER, 2008), assim como com as reflexões que defendem a necessidade de um ensino de gêneros como forma de inserção do aluno em práticas sociais (BRONCKART, 1999). É importante ressaltar que a menção dos conceitos que formam o núcleo das discussões aqui propostas não reflete necessariamente uma relação de ordem de complexidade ou importância, uma vez que tais concepções devem ser vistas como inevitavelmente imbricadas.

2. Por que o gênero acadêmico no ensino de PLA?

A fim de responder à pergunta que encabeça esta seção, é necessário justificar a razão pela qual se vê os estudos dos gêneros do discurso como uma área que tem muito a contribuir com o ensino de línguas adicionais. Parte-se da ideia de Bakhtin de que toda ação humana, independentemente de demandar ou não recursos linguísticos específicos, ocorre por meio de um enunciado que, por sua vez, é relativamente estável, ou seja, está inserido recorrentemente em um gênero do discurso específico (BAKHTIN, 2016; MARCUSCHI, 2008). Ressalta-se, então, que não basta afirmar que toda ação se dá por meio de um gênero, mas sim que seu estudo abarca muito mais do que apenas o código linguístico e sua organização.

Com base nessa premissa, busca-se refletir sobre a aplicabilidade da teoria dos gêneros do discurso nas aulas de PLA, a fim de promover oportunidades de os alunos desenvolverem aquilo que, a seguir, definir-se-á como letramento acadêmico. Essa preocupação vem à tona pela identificação do fato de que alunos universitários em situação de intercâmbio acadêmico no Brasil precisam inserir-se em uma realidade social diferente e ampla, que inclui não apenas as suas redes sociais fora da vida na universidade, mas também os momentos em que a cultura acadêmica das instituições de ensino demanda a sua participação. Parece tolo pensar que isso pode ser um problema, mas o processo de aculturação nem sempre é tão simples para todos os alunos, e a língua tem um papel fundamental nesse aspecto.

A inserção plena desse aluno estrangeiro em sua nova realidade social, profissional e acadêmica é transpassada a todo o instante por questões que se pode caracterizar como sendo de competência genérica. Grosso modo, a competência genérica está relacionada com a interação, oral ou escrita, em que um sujeito está apto a produzir linguagem dentro de um determinado gênero. É essa competência que confere ao indivíduo a sua autonomia de sujeito transformador, já que, “[s]endo partilhada pelos membros de uma coletividade, [ela] permite também evitar a violência, o mal-entendido, a angústia de um ou outro dos participantes da troca

verbal..., enfim, ela permite assegurar a comunicação verbal” (MAINGUENEAU, 2013, p. 70).

As diferentes esferas discursivas movimentam e estruturam a linguagem de maneira específica, e isso não é exceção na esfera acadêmica. O ensino de PLA nas universidades brasileiras teria, em hipótese, a função de preparar os alunos para a atuação acadêmico-profissional em português brasileiro, o que tornaria clara a relação entre os objetivos desse ensino e a prática dos gêneros discursivos da esfera acadêmica. Maingueneau também contribui para a justificativa de que o domínio de certos gêneros do discurso se faz importante para que os sujeitos se insiram plenamente em uma comunidade, o que leva a crer que o domínio de gêneros acadêmicos seja de extrema importância para os alunos dos quais trata este artigo. Conforme o autor:

Todo gênero de discurso implica que seus participantes dominem um certo uso da língua, caso desejem corresponder convenientemente às expectativas do gênero. Para cada tipo de atividade verbal há recursos linguísticos específicos, [...] certas construções de frases etc. (MAINGUENEAU, 2013, p. 75-76).

Ou seja, vê-se como possível assumir a posição de que o ensino de PLA a alunos universitários em situação de intercâmbio no Brasil precisa contemplar questões de PFA, com o intuito de fornecer-lhes as ferramentas linguísticas e comunicativas necessárias para sua plena inserção nas esferas discursivas pelas quais precisarão circular. Santos e Baumvol afirmam que:

[...] quanto maior for a experiência do falante com determinado gênero do discurso, maior será sua oportunidade de participar no campo de atuação discursivo, haja vista que ele poderá elaborar enunciados que também serão reconhecidos pelos seus interlocutores e legitimados em sua esfera de atuação (2012, p. 49).

Encontra-se algo semelhante em Faraco (2003), quando este afirma que, se todo enunciado é uma reação produzida em um dado contexto impregnado de valores culturais e de significações, é função dos professores munir o aluno com aquilo de que ele necessita para se posicionar no mundo de forma coerente com o esperado por um determinado gênero do discurso. Na subseção seguinte, discorre-se sobre os conceitos de competência genérica e de letramento acadêmico, vistos como essenciais no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais com base nos gêneros do discurso.

2.1 Competência genérica e letramento acadêmico

Para que o ensino de PLA possa efetivamente preparar o aluno para entender a função social desempenhada por cada um dos gêneros do discurso com os quais lida, é fundamental que o docente aplique, já em seu planejamento, as noções de letramento acadêmico e de competência genérica. Pensando-se em uma distinção básica dos gêneros do discurso, encontra-se em Bakhtin (2016) a separação entre gêneros primários e secundários. Os primários são aqueles menos complexos, do dia a dia (conversa com familiares e amigos, narrativas do cotidiano), e os secundários são aqueles mais complexos (situações mais formais, como documentos, discurso institucional, acadêmico etc.). Pode-se afirmar, portanto, que a esfera acadêmica com a qual o aluno precisa lidar diretamente é composta por gêneros secundários, os quais precisam ser explicitamente ensinados e analisados, já que apresentam formas composicionais e arquitetônicas específicas⁴ que precisam ser depreendidas para uma real compreensão do que está sendo realizado via discurso.

Em relação ao conceito de letramento, os estudos de Brian Street são de extrema importância. O autor critica fortemente a falta de consideração dos contextos sociais reais no estudo do texto, o que promove um ensino que se aproxima de generalizações

⁴ Para mais informações sobre a definição de formas composicionais e arquitetônicas, ver Sobral (2009).

sobre a natureza da linguagem e que ignora a função primordial dos gêneros para os letramentos sociais. Ou seja, Street condena a visão do letramento como neutro e descontextualizado, desconectado de sua natureza social e do “[...] caráter múltiplo das práticas letradas” (STREET, 2014, p. 18). Em sua crítica, o autor coloca a leitura e a escrita como elementos inseridos em atividades sociais e linguísticas que lhes atribuem significado, e afirma que “[o] foco no contexto, portanto, é o que torna ‘reais’ as Práticas Letradas [...] descritas [em seu livro]” (idem, p. 19).

Pode-se iniciar a discussão sobre competência genérica pelos estudos de Bakhtin, quando este afirma que “[e]m termos práticos, nós empregamos [os gêneros] de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência” (2016, p. 38). O autor também defende que, assim como a aquisição de nossa língua materna, a aquisição dos gêneros também ocorre de forma natural. Tal afirmação, contudo, aplica-se aos gêneros presentes no cotidiano (primários), e não necessariamente aos mais especializados (secundários), que demandam instrução explícita. É por essa instrução explícita que se crê ser possível ensinar ao aluno a oportunidade de refletir sobre as formas composicionais e arquitetônicas dos gêneros do discurso, promovendo o desenvolvimento de uma competência genérica que lhe permita entender e produzir textos das esferas discursivas em que atua.

Bronckart (1999, p. 103) afirma que “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas [...]”. Essa conscientização acerca das características dos textos da esfera acadêmica é importante para alunos em situação de intercâmbio, pois o domínio desses gêneros possibilita a eles imprimir em seus discursos a sua individualidade (BAKHTIN, 2016). É pensando nessa individualidade que Swales e Askehave sugerem duas abordagens para a identificação de gêneros, uma textual e outra contextual, sendo esta com caráter mais etnográfico (ASKEHAVE; SWALES,

2001 apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005). Araújo, ao citar Swales e Askehave, traz mais detalhes sobre a abordagem contextual e afirma que eles:

[...] propõem como procedimento alternativo e menos complicado começar-se com a identificação de uma comunidade discursiva, para a partir dela, estudar os valores, intenções e condições materiais da comunidade discursiva, as expectativas, o repertório de gêneros praticados, o redirecionamento dos gêneros, para só então caracterizar os gêneros que circulam em uma determinada comunidade. (ARAÚJO, 2004, p. 26).

A abordagem contextual citada anteriormente é fundamental a essa altura da discussão para ilustrar a relação existente entre a abordagem etnográfica sugerida pelos autores com o que se entende por letramento acadêmico. Fisher (2008) traz esse conceito e afirma que:

[s]er academicamente letrado significa que [o] aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber (idem, p. 180-181).

A pouca competência genérica, portanto, pode levar a falhas na comunicação, ao mesmo tempo em que o ensino não voltado às reflexões sobre os gêneros do discurso também não contribui para a construção de um ser academicamente letrado. A metodologia de ensino de PFA, inserida no escopo do ensino de PLA, pode valer-se muito da análise de gêneros discursivos acadêmicos, na tentativa de criar uma tradição de letramento que proporcione ao estudante experiências mais significativas não somente na sua área de atuação acadêmica, mas também nos domínios discursivos dos quais participará quando egresso da universidade.

Sugerir e implementar mudanças nas tradições de ensino de língua e de letramento, muitas vezes fortemente presas a teorias e abordagens, não é um processo simples. Não se pode ignorar, portanto, o desafio envolvido na definição do termo “letramento”. Fischer, inclusive, busca em Barton e Hamilton (2000 apud FISCHER, 2008, p. 178) argumentos para exemplificar esse desafio:

Explicar e definir letramento não constitui tarefa fácil, se este for compreendido como um fenômeno complexo, por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. O letramento, na perspectiva de uma teoria social, representa um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas [...].

Fischer (2008) vai ao encontro dos pressupostos apresentados por Street (2010), que também coloca o letramento como uma prática social de extrema relevância. Street vê o aprendizado da escrita como um fator de alto impacto na identidade do aluno, não apenas como uma simples aquisição de habilidades linguísticas específicas, e reforça que se deve considerar o contexto no qual essas práticas ocorrem e as relações de poder envolvidas. É importante que o currículo de PLA/PFA identifique as práticas textuais relevantes para as comunidades discursivas em que o aluno circula, oferecendo uma ampla gama de oportunidades de ensino de gêneros relevantes para a disciplina ou área do conhecimento em questão. Esse é o melhor caminho para ajudar o aluno a ser parte efetiva e plenamente integrante do ambiente acadêmico que o rodeia. (ASKEHAVE; SWALES, 2001).

Pensando mais especificamente nos contextos acadêmicos em que os alunos em questão podem estar inseridos, a próxima subseção elenca alguns estudos relacionados aos conceitos de esfera discursiva e de gêneros do discurso.

2.2 Esfera discursiva e gêneros do discurso

Depois de discutir brevemente o que se pode entender por competência genérica e letramento acadêmico, sendo a competência genérica, neste caso, entendida como resultado de um letramento acadêmico bem-sucedido, é necessário trazer dois conceitos também importantes: o de esfera discursiva e o de gênero do discurso. Uma esfera discursiva⁵ pode ser entendida como um conjunto de textos relacionados a uma determinada atividade humana e que comumente são formados pelo que Bakhtin (2016) caracteriza como enunciados relativamente estáveis. De acordo com Marcuschi (2008), é o domínio discursivo que dá origem aos gêneros que o compõem. Portanto, visto que cada uma dessas comunidades linguísticas que praticam certas atividades humanas fazem uso de gêneros específicos, não se pode afirmar que essa variedade de gêneros nas esferas discursivas ocorra por acaso (URE, 1982, p. 5 apud BIBER, 2006, p. 5). Bakhtin afirma, ainda, que “[e]m cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo [...]” (2016, p. 18).

Inspirado em Bakhtin, Marcuschi (2008, p. 163) explica que “[a] atividade cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os [...] textos situam-se nessas vivências estabilizadas por gêneros”. Miller (1984 apud MARCUSCHI, 2008) também afirma que toda ação social praticada por meio da linguagem se dá por meio de um gênero, o que reforça a ideia de que são as ações ou atividades humanas que determinam a variedade de gêneros existentes, como já mencionado anteriormente. Os gêneros do discurso são, portanto, conforme Marcuschi (2008, p. 159) “[...] entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”.

Pensando mais especificamente nos alunos de PLA e em questões de proficiência linguística, deve-se lembrar que saber uma língua não necessariamente implica ter as habilidades necessárias para compreender e produzir textos

⁵ Neste artigo, opta-se por usar o termo “esfera discursiva”, mas há, na literatura, outros termos que se referem ao mesmo conceito, tais como “domínio discursivo”, “campo de atuação discursivo”, “comunidade discursiva” etc.

pertencentes a um determinado gênero ou a uma determinada esfera discursiva. Bakhtin já afirmava que “[m]uitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem [...] total impotência em alguns campos da comunicação [...] porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos” (2016, p. 41). Marcuschi também defende esse ponto de vista, ao dizer que “[q]uando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Em uma perspectiva semelhante quanto à competência linguística dos alunos, encontra-se em Biber (2006) a afirmação de que gêneros não são distinguidos por meios linguísticos, mas sim “[...] por diferenças em propósito, em interatividade, em circunstâncias de produção, na relação entre os participantes etc” (p. 7, tradução nossa). Isso deixa claro que, na busca por uma definição de gênero, é necessário ir além daquilo que muitas vezes se encontra nas atividades de escrita propostas por professores de línguas, em que existe um foco exagerado no formato e nas estruturas linguísticas (forma composicional), sem considerar mais cuidadosamente o propósito e as funções sociais que são realizados por meio daquele gênero (forma arquitetônica), a materialidade do texto e a superfície discursiva, respectivamente, segundo Sobral (2009). Conforme Santos e Baumvol (2012, p. 50), “[...] não poderíamos pensar no formato do texto como sendo a principal característica do gênero do discurso, uma vez que o produto final é a materialização dos elementos constitutivos do gênero”.

Em relação aos dois conceitos aqui abordados, de esfera discursiva e de gênero do discurso, entende-se que sejam fundamentais para proporcionar aos alunos estrangeiros um ensino de PLA que vise a um domínio linguístico e comunicativo pleno. Somados a esses dois conceitos, vê-se como basilares ao professor de PLA/PFA as noções de letramento acadêmico e de consciência genérica, discutidas na subseção 2.1. Na próxima seção, parte-se para uma tentativa de aplicação desses conceitos à prática em sala de aula.

3. Reflexões sobre a aplicação ao ensino de PLA

Como já mencionado anteriormente, tentar mudar qualquer âmbito do processo de ensino e aprendizagem de línguas normalmente é uma ação difícil, pois envolve crenças e posicionamentos, tanto de professores quanto dos próprios alunos, acerca de como deve ser uma aula de línguas, o que é um texto, o que é leitura, o que é certo ou errado, etc. Nesse sentido, busca-se trazer à essa discussão aquilo que autores com ampla experiência no assunto têm a dizer, a fim de apoiar a reflexão em uma base sólida para fazer emergirem do plano teórico possíveis aplicações dessas ideias ao ensino de línguas adicionais.

Em Santos e Baumvol (2012, p. 46) encontra-se que, quando se trata de pensar a leitura e a escrita com o aluno de PLA, esse processo deve ser abordado por meio de uma “[...] visão pluralista do ato de ler e escrever, para que ele se utilize da experiência de leitor-analista para produzir seus textos e possa constituir-se como sujeito discursivo nos campos de atividade social em que pretende atuar”. Tal abordagem proporciona significado real ao processo de uso da linguagem, oportunizando ao aluno um empoderamento sobre os seus próprios mecanismos de leitura e escrita. Entende-se essa visão mencionada pelas autoras como a criação de oportunidades necessárias para que o aluno passe a ver a leitura como algo mais amplo do que apenas a decodificação de textos orais ou escritos, e a escrita como algo mais profundo do que a simples organização de palavras em um texto, também oral ou escrito. Busca-se, dessa forma, um ensino que desperte o aprendiz para uma leitura de mundo, e que sua escrita faça parte das ações que movem esse mundo.

Alguns acreditam que se aprende a escrever lendo, uma vez que uma leitura atenta faz com que, por vezes até inconscientemente, se retenha informações acerca daquele determinado tipo de ação que se realiza por meio do texto. Sob esse prisma, vê-se no estudo da forma (composicional e arquitetônica) dos gêneros (tais como estrutura organizacional, construções sintáticas, léxico específico, identificação dos interlocutores, objetivos, função social) algo fundamental, principalmente antes de

solicitar-se uma produção textual ao aluno. Santos e Baumvol (2012, p. 56) afirmam que é importante que o professor proporcione aos alunos a chance de “[...] reconhecer, compreender e posteriormente produzir o gênero discursivo [...]” em estudo.

Acredita-se ser fundamental que haja uma tentativa de identificação da sensibilidade dos alunos para questões de gênero do discurso. Isso pode ocorrer por meio de questionários aplicados pelos professores no primeiro dia de aula, por exemplo, em que informações sobre os alunos, suas experiências, seus interesses e expectativas podem auxiliar o docente na preparação de suas aulas. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2014) fala da importância de o professor ter como parte de suas práticas a elaboração de uma pequena pesquisa etnográfica como ponto de partida para os seus planejamentos.

Ainda com o objetivo de conhecer mais sobre seus alunos e suas necessidades, o docente também pode buscar uma abordagem menos formal que o questionário, propondo uma conversa em que os alunos possam falar sobre suas experiências com leitura e escrita, seus interesses, as línguas que estudam ou já estudaram, o que daria subsídios ao professor para construir uma primeira impressão sobre como se deu o processo de letramento de, ao menos, alguns dos alunos que compõem a sua sala de aula de PLA.⁶

Partindo desse conhecimento sobre o seu corpo discente, o professor pode focar-se naquilo que serão seus objetivos, sempre tendo em conta as expectativas e necessidades dos estudantes. Em uma perspectiva abrangente, professores de língua querem que seus alunos desenvolvam, conjuntamente, as competências linguística e comunicativa, sendo a primeira relacionada ao código, ao sistema linguístico, e a segunda relacionada às relações interpessoais que o domínio desse código em diferentes situações proporciona ao falante. Acredita-se que, em uma perspectiva que

⁶ Para mais informações sobre uma metodologia de análise de gêneros, consultar o modelo CARS, proposto em Swales (1990).

coloca o aluno e suas necessidades e interesses no centro do processo de aprendizagem, é possível tornar o ensino mais significativo. Para tanto, Santos e Baumvol (2012, p. 59) defendem que “[é] importante que o professor saiba se o gênero que está sendo estudado faz parte do repertório de leitura dos alunos e perceba o valor atribuído a esse gênero na cultura letrada dele”. Caso contrário, suas tarefas estarão propondo apenas a memorização de padrões pouco significativos ao aluno.

Conforme já mencionado anteriormente, saber língua não equivale a saber valer-se dos gêneros do discurso para produzir linguagem. Esse posicionamento está de acordo com Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 174), quando afirmam que “[...] exercícios com o código linguístico em situações descontextualizadas não são suficientes para que possamos aprender a usar os recursos expressivos para construir os efeitos de sentido que desejamos”. Santos e Baumvol (2012, p. 62) assumem um posicionamento similar quando tratam de exercícios que focam apenas em vocabulário e expressões descontextualizados, afirmando que tal abordagem vai “[...] de encontro ao pensamento bakhtiniano, pois de nada vale a memorização de significados de palavras se estas não pertencem a enunciados que compõem o discurso do falante”. Para os autores, seria mais produtivo “[...] partir do entendimento do aluno da função cultural do gênero” (idem, p. 59).

Ensinar e aprender língua passa a ser visto, portanto, como um processo mais amplo do que as abordagens tradicionais de ensino de línguas preconizavam⁷. Parte-se de uma perspectiva que se alinha mais com a Abordagem Comunicativa Intercultural, em que se vê a relação língua-cultura como inegável, em que a língua é entendida como um conjunto de hábitos linguístico-sociais que permite a expressão das visões de mundo, as quais podem ser diferentes de acordo com cada cultura (SANTANA, 2016). Nesse sentido, Dilli, Schoffen e Schlatter (2012, p. 117) defendem

⁷ A dissertação de mestrado de Santana (2016) apresenta um panorama bastante didático das principais abordagens de ensino de línguas estrangeiras.

que, “[p]ara que o estudante desenvolva proficiência escrita como prática social, a tarefa escrita (e também a avaliação do texto) deva ser orientada pela configuração da interlocução, como um aspecto essencial da enunciação”. Ou seja, as autoras acreditam que é necessária a “[...] projeção de um interlocutor específico [real]” para que o aluno possa orientar a sua escrita de forma mais significativa (idem). Ao citarem Meurer (1997, p. 19 apud DILLI, SCHOFFEN, SCHLATTER, 2012, p. 177), entende-se que é por meio dessa definição clara do interlocutor que o aluno poderá criar uma representação mental da realidade a que quer referir-se, para que possa atuar sobre ela e modificá-la.

4. Considerações finais

Este trabalho focou suas reflexões na questão do ensino de gêneros da esfera discursiva acadêmica aos alunos de PLA em situação de intercâmbio acadêmico em universidades brasileiras. Partiu-se do reconhecimento de que alunos nessa situação, por estarem em imersão, entrarão em contato com diferentes manifestações culturais, que além de participar do âmbito social em que passam a residir, precisam estar aptos a utilizar a língua portuguesa no ambiente acadêmico. Com base na perspectiva do PLA, buscou-se pensar sobre o PFA e incluir-se os estudos dos gêneros do discurso para sustentar a discussão.

Elencando-se os conceitos de competência genérica, letramento acadêmico, esfera discursiva e gênero do discurso como basilares para o ensino de línguas adicionais, a seção 2 deste artigo propôs a busca por um fio condutor entre os estudos dos autores mencionados, a fim de justificar o domínio dos gêneros do discurso como condição para plena atuação do falante nas esferas discursivas de que participa. A seção 3 teve como objetivo levar as reflexões da seção anterior a uma aplicação prática, trazendo elementos mencionados por autores que já aplicam tais ideias em sua prática docente e em seus estudos para formação de professores de PLA.

Pode-se concluir que os objetivos e as necessidades dos alunos, bem como a realidade em que estão, devem ser os elementos que norteiam a atuação do docente

em seu planejamento e em suas ações em sala de aula, visto que tal abordagem pode apresentar resultados positivos no processo de aquisição da língua-alvo. É dessa forma que se acredita que as noções trazidas acima sobre gêneros do discurso possam contribuir para o ensino, fornecendo ao professor ferramentas necessárias para propiciar uma aprendizagem adequada e efetiva aos alunos de PLA em intercâmbio acadêmico no Brasil, nas diferentes situações sociais nas quais possam atuar.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, A. D. **Gêneros textuais acadêmicos**: reflexões sobre metodologias de investigação. *Revista de Letras*, v. 1/2, n. 26, 21-27, 2004.

ASKEHAVE, I; SWALES, J. M. **Genre Identification and Communicative Purpose**: a Problem and a Possible Solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001. <https://doi.org/10.1093/applin/22.2.195>

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. Editora 34, Rio de Janeiro, 2016.

BIBER, D. **University Language**: a corpus-based study of spoken and written registers. Philadelphia, John Benjamins, 2006. <https://doi.org/10.1075/scl.23>

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. 189 p.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad.: A. R. Machado e P. Cunha. EDUC, São Paulo, 1999.

DILLI, C.; SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In: SCHOFFEN, J. R. et al (Orgs.). **Português como Língua Adicional**: reflexões para a prática docente. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, 177-187, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Maria C. Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6.ed., Cortez, São Paulo, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editorial, São Paulo, 2008.

MOLSING, K.; PERNA, C. **The pronominal use of –se in Brazilian Portuguese academic writing**. No prelo.

MORO, B. I. **Advérbios de posicionamento em textos escritos de português acadêmico**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PRESOTTO, L. **Metáforas no português acadêmico**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTANA, L. A. **A Variação Pronominal Tu/Você e Nós/A gente em Livros Didáticos de Português como Língua Estrangeira**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

SANTOS, L. G. dos; BAUMVOL, L. K. Gêneros discursivos em uma sequência didática para o ensino de português como língua adicional. In: SCHOFFEN, J. R. et al (Orgs.). **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente**. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SANTOS, S. N. dos. 2015. **Uma análise dos substantivos como marcadores de posicionamento em artigos acadêmicos em língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHEPERS, B. M. **Transferência de estratégias de hedging: um estudo contrastivo entre o português brasileiro e o inglês**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOBRAL, A. **Do Dialogismo ao Gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

STREET, B. Academic Literacies approaches to Genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte**, v. 10, n. 2, 347-361, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200004>

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. - 1. ed., Parábola Editorial, São Paulo, 2014.

SUN, Y. 2015. **Hedgings em textos acadêmicos: uma perspectiva de aquisição de L3**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

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

Artigo recebido em: 21.09.2017

Artigo aprovado em: 30.10.2017