

O TRABALHO COM O GÊNERO *E-MAIL* NA PRODUÇÃO DE TEXTOS EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Joice Eloi Guimarães

Professora-pesquisadora no Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies (HUFS), campus Global, Yongin, Coreia do Sul.
Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
joiceeg@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta uma experiência de ensino de textos escritos em contexto de aprendizagem de português como língua estrangeira realizada com alunos do Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies, na Coreia do Sul. A elaboração da proposta didática teve amparo no entendimento de linguagem e gêneros discursivos de Bakhtin e integrantes do seu Círculo. Dessa fundamentação teórico-metodológica, elegemos como categorias de análise das produções escritas: a interação verbal –relação dialógica com o interlocutor e a realização do projeto comunicativo e; a estrutura composicional do gênero *e-mail*. A análise dos textos nos permite afirmar que a utilização da metodologia embasada no conceito de gêneros do discurso, com a apresentação de elementos do contexto extraverbal de produção do gênero *e-mail*, se mostrou um caminho eficaz para que os alunos coreanos produzissem seus textos em língua portuguesa, orientando-os no processo de construção do discurso.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Produção de textos. Gêneros do discurso.

ABSTRACT: This paper reports an experience of teaching writing skills to learners of Portuguese as a foreign language; particularly, students from the Brazilian Studies Department, at the Hankuk University of Foreign Studies, South Korea. The proposal draws on the concept of speech genres developed by Bakhtin and the members of Bakhtin's Circle. Based on this theoretical background, some categories were selected for analysis of students' written production, namely: the dialogic relationship with the interlocutor, the realization of the communicative project and the compositional structure of e-mails as a genre. The analysis of the students' texts has shown that the use of such methodology, based on the concept of speech genres and the introduction of elements of the extraverbal context of written production of e-mails as a speech genre, effectively helped those students to write in Portuguese and guided them in the process of written speech production.

Keyword: Portuguese language. Writing. Speech genres.

INTRODUÇÃO

No âmbito das práticas de ensino-aprendizagem de língua não materna, ainda é comum que se associe a aprendizagem, sobretudo, ao domínio da compreensão auditiva

e à fala fluente, num entendimento redutor daquilo que se considera serem as competências comunicativas em línguas. As práticas com a escrita, nesse contexto, são utilizadas, muitas vezes, como *meio* para se atingir objetivos outros no processo de aprendizagem da língua alvo.¹

Neste trabalho, discorro sobre a importância da prática de produção de textos escritos em língua não materna considerando a linguagem como mediadora das ações humanas, sendo constituída e constitutiva dessas ações. (BAKHTIN, 2011). Quando a linguagem é desvinculada desse contexto e tratada como um conteúdo estático nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas, sua relação com a vida é desconsiderada. Torna-se, então, apenas objeto de ensino, o que a distancia sobremaneira dos sujeitos em aprendizagem.

Consoante a essa perspectiva, apresento uma proposta de ensino de produção de textos que busca colocar os alunos o mais próximo possível de situações reais de comunicação que exigem o uso da língua portuguesa, uso esse que ocorre, sempre, por meio de gêneros do discurso. A experiência didática elaborada, considerando-se os estudos de Schneuwly e Dolz (2004), foi realizada durante as aulas do curso de graduação em Estudos Brasileiros da Hankuk University Foreign Studies (HUFS) na Coreia do Sul. Nesse contexto, entendemos a língua portuguesa como uma língua estrangeira, doravante LE, pois, seu uso restringe-se ao espaço escolar e não se realiza no contato social próximo, interativo e generalizado, ou seja, não atinge um domínio de uso efetivo e participação social (ANÇÃ, 1999; ALMEIDA FILHO, 2012).

As produções dos alunos coreanos serão analisadas utilizando como base teórico-metodológica os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2010; 2011). Por meio da discussão acerca dos temas linguagem e ensino e; gêneros discursivos, proponho analisar dialogicamente os enunciados escritos dos integrantes desta pesquisa, no intuito de

¹ O contexto de produção desta pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa no Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University Foreign Studies (HUFS), serve de exemplo a essa afirmação, pois as atividades dedicadas à prática da escrita são veiculadas ao estudo da gramática da língua, inclusive presentes na mesma disciplina denominada “Gramática e Composição. Também a pesquisa realizada por Carvalho (2013), que tinha entre seus objetivos refletir sobre a relevância da prática da escrita em contexto de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira, mostrou que a escrita é utilizada, pelos docentes entrevistados, para desenvolver as competências a nível estrutural da língua (uso de verbos, advérbios de tempo, expressões de tempo e lugar, etc.) e como meio de o professor aferir o domínio da língua pelo aluno.

contribuir com o ensino de produção textual em contexto de português como língua estrangeira.

Para tanto, inicialmente apresentamos a perspectiva de linguagem, social e discursiva, que embasa esta proposta e seu emprego em contexto de ensino de língua estrangeira. Em seguida, discutimos didaticamente a noção de gênero, mais especificadamente, o gênero *e-mail* e sua função social. Após, contextualizamos a realização da proposta didática que possibilitou a produção dos textos que serão objeto de análise. Por fim, são apresentadas as etapas de interpretação e análise dos dados e algumas considerações acerca dos enunciados analisados.

A NATUREZA SOCIAL DA LINGUAGEM – RELAÇÕES COM O ENSINO

Bakhtin (2011, p. 261) sustenta a tese de que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Na sala de aula de línguas tal relação torna-se ainda mais evidente já que, além de mediadora das interações, a linguagem é objeto de ensino. A relação intrínseca atividades humanas/ linguagem é, muitas vezes, desconsiderada no espaço escolar, que tende a conceder prioridade aos aspectos linguísticos e ignorar o plano discursivo da língua. (GUIMARÃES, 2013). Nas atividades com a escrita esse distanciamento se evidencia ainda mais, pois essas práticas desenvolvem-se, na maioria das vezes, com objetivos que ora priorizam a capacidade criativa do aluno de produzir um texto – sendo o texto entendido como expressão do pensamento –, ora o domínio que o aluno tem da norma padrão da língua.

Ainda que Bakhtin e os integrantes do seu Círculo não tenham tido como foco central a temática educacional, Rodrigues (2005) o situa como problematizador e interlocutor produtivo na linguística aplicada. Com base nesse entendimento, pode-se, a partir da teoria desse grupo, trazer reflexões para o campo da educação. Além disso, encontramos em seus estudos apontamentos relacionados com a questão da didática das línguas, apontamentos que servem, inclusive, ao ensino de uma LE:

O ponto de vista que defendemos, embora careça de uma sustentação teórica, constitui, na prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. [...] Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que

a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 98).

Vemos que há um importante pressuposto que orienta a indicação metodológica acima descrita: a compreensão do signo linguístico. Segundo Bakhtin [Volochínov] (2010), no campo verbal, as atividades humanas ganham sentido nos signos linguísticos. O autor estabelece, nas esferas da sociedade, uma relação entre o material semiótico e a ideologia, remetendo ao signo, como elemento que reflete e refrata o mundo, o lugar em que essa ideologia se manifesta.

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual *as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece.* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 45, grifos do autor).

Fica claro, portanto, que a compreensão do signo linguístico, na definição bakhtiniana, é possível aos sujeitos que compartilham de um mesmo horizonte social, o que lhes possibilita compreendê-lo em um contexto particular, com a ideologia que manifesta. Em contexto de ensino-aprendizagem de uma LE, dado que os sujeitos que tentam aprender a língua desconhecem, de todo, as infinitas possibilidades de sentido do signo enquanto material ideológico, essa língua apresenta-se, segundo Bakhtin [Volochínov] (2010), como um caminho misterioso. Nesse caso há apenas a identificação de um sinal, não a decodificação de um signo, pois esse é compreensível juntamente com o contexto de enunciação partilhado pelos sujeitos falantes pertencentes a uma comunidade discursiva.

No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 97).

A compreensão do signo linguístico não assegura ao falante de uma língua materna ou ao aprendiz de uma LE, o uso dessa língua em diferentes situações de comunicação. “Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas.” (BAKHTIN, 2011, 285). No campo da

pedagogia da língua, é necessário, portanto, o trabalho a partir de situações concretas de uso dessa língua, ou seja, a partir dos gêneros do discurso.

O GÊNERO COMO OBJETO DE ENSINO

A inter-relação língua e vida efetua-se mediante enunciados que a realizam. Os enunciados são as unidades concretas da comunicação discursiva e se constituem dialogicamente no contexto histórico, social e ideológico de uma época. As condições de produção que determinam a formação de enunciados e seu uso nas interações sociais estabilizam relativamente determinados tipos de enunciados, os quais Bakhtin (2011) denomina gêneros do discurso. “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHIN, 2011, 283). Nessa perspectiva, os gêneros atuam também como agentes que determinam a escolha dos enunciados, guiando-nos no processo do nosso discurso.

A disseminação da concepção dialógica e sócio-histórica da linguagem na esfera educacional tem propiciado o desenvolvimento do conceito que se tem de ensino de língua na esfera educativa, superando o tratamento puramente linguístico e instrumental e evocando a noção de gêneros proposta por Bakhtin (2011). De acordo com Rodrigues (2005, p. 175), as pesquisas sobre a noção de gênero nos processos educativos “têm aflorado, muitas vezes, com concepções teóricas e terminologias idênticas, em outras, diversas”. Rojo (2005), ao discorrer sobre as correntes teóricas que se debruçam sobre o conceito de gênero, aponta duas vertentes de estudos: *teoria de gêneros do discurso* e *teoria de gêneros textuais*.

A vertente que se utiliza da designação *gêneros discursivos*, fiel às reflexões inicialmente desenvolvidas por Bakhtin, centra-se no estudo dos enunciados correlacionados às situações de produção em que são proferidos, considerando-se para tanto seus aspectos sócio-históricos. Nessa perspectiva, segundo Rojo (2005), os elementos da materialidade linguística são determinados pela situação de enunciação, ressaltando as marcas de linguagem que decorrem de significações e temas relevantes ao

discurso. É dessa relação que, na perspectiva bakhtiniana, deve-se buscar a compreensão da linguagem verbal. Os adeptos das correntes que utilizam a designação *gêneros textuais* estão mais centrados em descrever a materialidade linguística dos textos, utilizando-se de preceitos oriundos da Linguística Textual e fundindo as noções de texto e de gênero provindas de teorias distintas, apresentando, por conseguinte, discrepâncias com a teoria inicialmente discutida por Bakhtin e o Círculo. (ROJO, 2005). Relacionando aspectos cognitivos e linguísticos, os adeptos dessa corrente, denominada de Interacionismo Sociodiscursivo, elegem como objeto de análise a materialidade linguística do texto, considerando-a como o lócus possível de conter semelhanças (regularidades) que permitam uma classificação.

É possível observar, portanto, que entre os motivos para a utilização das duas nomenclaturas, está a finalidade científica de cada grupo. Os estudos desenvolvidos por Bakhtin e os integrantes de seu Círculo – que se utilizam da designação *gêneros discursivos*, apesar de amplamente empregados na esfera pedagógica e de encontrarem-se entre seus escritos apontamentos relacionados à questão didática das línguas, não tinham como foco central a temática educacional. Os adeptos do Interacionismo Sociodiscursivo, como os estudos desenvolvidos na Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, têm entre suas referências teóricas autores como Bakhtin e membros do seu Círculo. Essas correntes utilizam a nomenclatura *gêneros textuais* e estão centradas basicamente no desenvolvimento de propostas didáticas que operacionalizem o trabalho com os gêneros na escola.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), representantes dessa corrente, é preciso que se criem, na sala de aula, situações de comunicação que se aproximem daquelas em que os gêneros são utilizados nas relações estabelecidas socialmente, tornando-as, assim, significativas para os alunos.

Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69).

Para tanto, é preciso que os gêneros sejam compreendidos como formas relativamente estáveis de enunciados, produtos do contínuo movimento histórico e social. Nessa perspectiva, seu surgimento e permanência são condicionados pelo uso da

linguagem que os sujeitos fazem nas interações de que participam, “qualquer mudança nessa interação gerará mudanças no gênero.” (RODRIGUES, 2004, p. 423).

Atualmente, é notória a presença das inovações tecnológicas nas relações sociais. Essa presença tem propiciado o surgimento de novos gêneros que, por sua funcionalidade, integram-se e tornam-se amplamente utilizados nas culturas em que se desenvolvem. Nas palavras de Marcuschi (2003, p. 22),

Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante.

Marcuschi (2002), na descrição que realiza sobre gêneros emergentes da/na mídia virtual, aponta que o gênero *e-mail*, apesar de ter como antecessores as cartas e os bilhetes, possui identidade própria, estabelecendo nova relação com os usos da linguagem. Esse gênero caracteriza-se por sua forma de comunicação escrita, normalmente assíncrona, cuja finalidade é o envio de mensagens eletrônicas via ambiente *on-line*. Nas palavras do autor, “trata-se, sobretudo, de um meio de comunicação interpessoal com remessa e correspondência entre familiares, amigos, colegas de trabalho, empresas, pesquisadores e assim por diante.” (MARCUSCHI, 2002, 26). Quanto ao formato do texto, Marcuschi (2002), aponta que, de maneira geral, o *e-mail* apresenta:

- 1) endereço do remetente: automaticamente preenchido
- 2) endereço do receptor: deve ser inserido (quando não for uma resposta)
- 3) possibilidade de cópias: a ser preenchido, visível ou não ao receptor
- 4) assunto: deve ser preenchido
- 5) data e hora: preenchimento automático
- 6) corpo da mensagem com uma saudação, texto e assinatura.

Ao deslocarmos para a esfera escolar e o “didatizarmos”, o gênero, então, passa a ser gênero a aprender. “A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65). Diante disso, é inevitável que sejam eleitas determinadas regularidades (as mais evidentes) desse gênero como base

para o ensino. As regularidades aqui salientadas, no processo de produção textual e de análise dessas produções, serão delineadas na próxima seção.

A PRODUÇÃO DO GÊNERO *E-MAIL* EM LÍNGUA PORTUGUESA – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os textos analisados neste trabalho foram produzidos durante as aulas realizadas na disciplina de Gramática e Composição I do curso de graduação em Estudos Brasileiros da Hankuk University Foreign Studies (HUFS) na Coreia do Sul. Os alunos são coreanos e, no momento de realização desta pesquisa, cursavam as disciplinas correspondentes à primeira fase desse curso².

A proposta aqui apresentada teve embasamento teórico-metodológico nos estudos de Bakhtin (2011) acerca da maneira como os sujeitos sociais interagem com a linguagem nas situações de comunicação e nas orientações metodológicas do conceito de gênero desenvolvidas pelos autores Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Tendo como premissa a realização de uma proposta metodológica cujo gênero elegido fosse significativo, ou seja, de uso corrente pelos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a escolha recaiu sobre o gênero *e-mail*, amplamente utilizado pelos alunos coreanos em suas interações sociais.

A primeira etapa realizada na sala de aula foi a apresentação da proposta didática que seria desenvolvida, comportando duas dimensões: a apresentação do gênero *e-mail* e a delimitação da situação em que este se insere (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). Nesta primeira etapa, confirmou-se o conhecimento dos alunos em relação ao gênero *e-mail*. Quando questionados sobre alguns aspectos desse gênero, como em que situações ou por que são utilizados, os alunos imediatamente apresentaram exemplos relacionadas a experiências pessoais, sobre o uso que fazem do *e-mail* em sua língua materna para responder as necessidades de comunicação.

Após essa discussão, por meio do recurso de apresentação com projetor multimídia, os alunos tiveram contato com textos informais pertencentes ao gênero *e-*

² O curso de Graduação em Estudos Brasileiros da Hankuk University Foreign Studies (HUFS), de ingresso anual, é dividido em 8 semestres letivos. Desses, os 4 primeiros são destinados, principalmente, à aquisição e ao estudo da Língua Portuguesa na variedade brasileira, nas disciplinas de Conversação, Audiovisual e Gramática e Composição, nos níveis básico, intermediário e avançado. No terceiro e quarto anos do curso, os estudos voltam-se para aspectos culturais, políticos e econômicos do Brasil.

mail escritos em língua portuguesa, realizando leituras e análises dos mesmos. Nessas análises, foram destacados aspectos como os interlocutores envolvidos, a finalidade dos textos e os recursos em língua portuguesa empregados na escrita.

O último exemplo apresentado consistia em um *e-mail* dirigido aos alunos e que, por isso, apresentava elementos concernentes ao contexto deles. Esse *e-mail* suscitava dos alunos uma resposta e, nessa proposta didática, foi utilizado como interlocutor para a produção do discurso resposta do aluno. Estabelecida essa relação, apresentamos a tarefa de produção na qual os alunos deveriam responder ao seguinte *e-mail* (Figura 1):

Figura 1

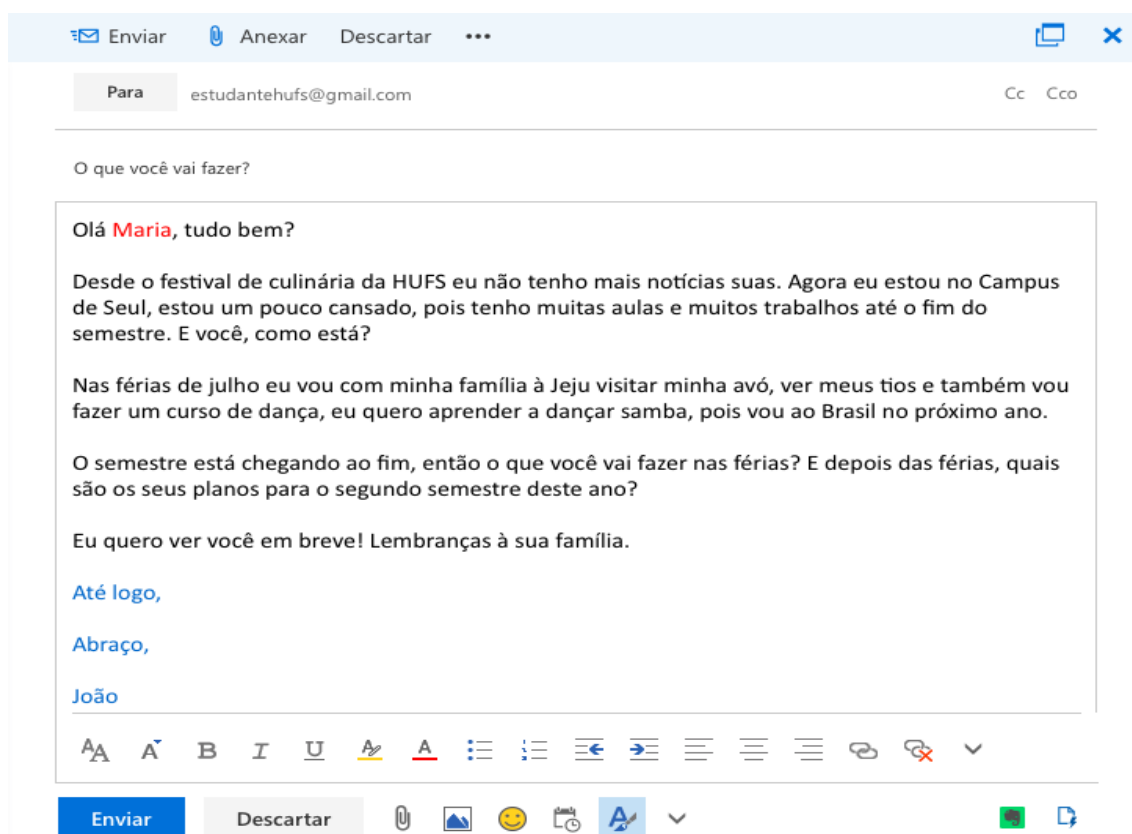


Figura 1: *E-mail* utilizado para realização da produção textual.

Nesta proposta de produção escrita, procuramos estabelecer: a finalidade discursiva, a resposta a um enunciado anterior; o gênero *e-mail*, cuja forma composicional socialmente reconhecida comporta elementos como o estabelecimento da interlocução com o destinatário, o texto, a despedida e a assinatura e; o interlocutor, um suposto amigo,

pessoa próxima e conhecida, o que, a nosso ver, propiciaria um contato informal e livre de uso da língua.

A escolha desses elementos foi orientada pelo contexto real de produção – a iminência do período de férias escolares na Hankuk University Foreign Studies (HUFSS). Além disso, no intuito de aproximar o tanto quanto possível a produção do texto à situação real de uso da língua, solicitamos que os alunos nos enviassem seus textos por *e-mail*, com a ressalva de que no corpo do texto constasse o endereçamento ao amigo que eles estabeleceram como interlocutor, já que eles poderiam utilizar um amigo real para direcionar seu *e-mail*.

No desenvolvimento desta experiência didática, foram produzidos 17 textos. Desses, selecionei aleatoriamente 04 que serão objeto de análise neste trabalho. Essa análise será orientada pela teoria do dialogismo desenvolvida por Bakhtin (2011), cuja ordem metodológica para análise segue, conforme Rodrigues (2004): (i) a situação de interação (a relação com o interlocutor – que assume papel determinante na constituição dos enunciados, pois é a ele que a palavra se dirige e a finalidade discursiva, a resposta a um *e-mail* anterior contando o que iriam fazer nas férias e quais os planos para o 2º semestre do ano letivo) e; (ii) a dimensão verbal – as regularidades do gênero, nesse caso, os modos típicos de organização textual do *e-mail*.

Na próxima seção apresento a análise dos textos produzidos em contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como LE, no intuito de compreender como o emprego do gênero nas atividades de produção escrita contribui para que os alunos coreanos utilizem a língua portuguesa em seu projeto comunicativo.

DIÁLOGO COM OS TEXTOS DOS ALUNOS

A análise da produção escrita em língua portuguesa dos alunos coreanos precisa ser compreendida no âmbito de ensino-aprendizagem de uma LE. Nesse contexto, esses sujeitos reconhecem o gênero em questão, o *e-mail*, mas sua relação com a língua portuguesa configura-se, ainda, como um caminho misterioso. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2010). Essas duas dimensões – discursiva e linguística – tomam parte

na produção dos enunciados, sendo esta mobilizada em função daquela. Dessa forma, a análise dessas produções, conforme Rojo (2005, p. 1999) partirá:

[...] sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutore(s) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, [buscará] as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado/ e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação.

Na perspectiva de uso da língua em situação de comunicação, os quatro textos aqui analisados cumpriram uma finalidade comunicativa – a troca de mensagens eletrônicas dialogicamente orientadas. Tal constatação advém da observância do estabelecimento de relações dialógicas entre os alunos e seus interlocutores – no contexto imediato de resposta a um amigo e; no contexto de produção de texto que visa à avaliação, no qual se dirige ao professor. Conforme Bakhtin [Volochínov] (2010, p. 118) “A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação.” As marcas dessa interlocução serão apresentadas a seguir, na dimensão verbal e discursiva da língua.

O gênero *e-mail* deixa à mostra, em sua estrutura composicional, a alternância dos sujeitos – premissa do dialogismo. As marcas dessa interação entre o locutor e o interlocutor, são claramente marcadas no início, na saudação, e no final com a despedida, conforme pode ser observado na Tabela 1³:

Tabela 1

Texto	Saudação	Despedida e assinatura
1	<i>Oi, Helena, como vai?</i>	<i>Eu quero ver você em breve. Abraço, Emily</i>
2	<i>Olá Ana, tudo bem?</i>	<i>Eu estou com saudade de você, quero ver você. Até logo, Abraço, Helena</i>
3	<i>Oi Cloe, como está?</i>	<i>Até logo, Saudades, Cecília.</i>

³ Não houve nenhum ajuste ou correção nos trechos citados das produções originais. Os nomes dos alunos correspondem àqueles escolhidos e utilizados por eles durante as aulas de Língua Portuguesa.

4	<i>Oi, Amanda! Eu sou Luana. Tudo bem? como você vai?</i>	<i>Até breve, Beijo, Luana</i>
---	---	--

Tabela 1: Amostra da saudação, despedida e assinatura nas produções.

É possível observar, nos trechos presentes na Tabela 1, que na saudação a interlocução é marcada por meio de uma interrogação, indício de abertura no diálogo para a palavra do outro – não presente no campo de comunicação imediato, mas no horizonte de produção do enunciado. A construção da enunciação ocorre em função da existência (real ou virtual) do interlocutor, requerendo deste último uma atitude responsiva. É com vistas a essa resposta que se constrói o diálogo entre o locutor e o interlocutor.

Ao analisar os textos dos alunos coreanos na perspectiva do gênero discursivo, é importante observar a influência desse interlocutor na construção dos enunciados e nas escolhas linguísticas que os materializam. Na proposta didática aqui apresentada, o interlocutor se constitui como um/a amigo/a, ou seja, uma pessoa ligada ao locutor por laços de proximidade e identificação social, determinando as escolhas linguísticas – uso de linguagem informal – e o tema do enunciado.

A proximidade do interlocutor possibilitou, nos textos, uma construção recorrente: após a saudação, a inserção de um parágrafo introdutório, que não atendia, diretamente, ao que havia sido solicitado na proposta – que os alunos expusessem seus planos para as férias e para o segundo semestre. Contudo, esse parágrafo introdutório remete diretamente ao enunciado presente no *e-mail* ao qual os alunos deveriam responder, configurando-se como uma atitude ativa-responsiva, posição assumida pelos interlocutores no estabelecimento de relações dialógicas. Nas palavras de Bakhtin (2011),

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente-responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Nessa situação de interação, o que se observa é o compartilhamento, pelos interlocutores, de um horizonte social comum – no qual pairam valorizações, ambições, inseguranças, etc. Por meio do estudo do enunciado, como acontecimento dialógico em determinado gênero discursivo, é possível compreender as construções ideológicas da sociedade em que estão inseridos esses sujeitos, nesse caso, o rígido e competitivo sistema educativo coreano, que exige dos alunos constante dedicação e superação, deixando-os

cansados e ansiosos pelo término do semestre letivo. Ao se dirigir para o igual – jovem estudante coreano – vem à tona o discurso daquele que se abre a quem lhe entende.

Texto 1: *Apesar de ter muitas aulas e muitos trabalhos, estou feliz porque é quase o fim do semestre.*

Texto 2: *Embora eu tenho muitos trabalhos e vou fazer exame, o semestre vai terminar.*

Texto 3: *Na realidade, eu não estou bem. Porque nesse ano eu tenho estudado português na universidade e isso é difícil para mim.*

Texto 4: *Depois dos exames do meio do semestre eu participei de muitas atividades e estava bem divertido. Mas tenho que fazer as tarefas. Agora eu estou fazendo muitas tarefas no dormitório, por isso estou bem cansada.*

Nos 04 textos selecionados como objeto de análise, após esse parágrafo inicial, os alunos coreanos seguiram uma estrutura comum em relação à organização textual forma/conteúdo: parágrafo sobre as férias, parágrafo sobre os planos para o 2º semestre e despedida. Essa regularidade aponta que houve, nessas produções, preocupação em atender, de forma sistemática, a proposta orientadora da atividade – a escrita de um *e-mail* como resposta a um/a amigo/a em que constassem os planos para as férias e para o segundo semestre.

Em um primeiro momento, a regularidade observada nas produções pode indicar que o uso de tal estratégia didática no contexto de ensino de português como LE poderia “engessar” a produção escrita dos alunos. Porém, conforme demonstrado anteriormente, houve, na produção desses textos o estabelecimento do diálogo com o interlocutor no intuito de cumprir a finalidade comunicativa, ou seja, o contexto extraverbal em que se situa o gênero orientou a produção dos discursos.

O papel do gênero na realização do projeto comunicativo fica visível também ao analisarmos o processo de deslocamento do gênero *e-mail* – enquanto construção social – para a esfera educativa, onde se materializam práticas objetivas voltadas para os processos de ensino e aprendizagem. Como objeto de ensino, o uso do gênero adquire características subjacentes a essa esfera, que se desenvolve em meio à tradição dos ritos e práticas construídos social e historicamente nesse ambiente. Dentre elas, destaco aqui, a posição que o professor ocupa nesse espaço.

Historicamente o professor assume, no contexto educacional, a posição daquele que detém e possibilita o acesso dos alunos ao conhecimento escolar. Imbuído dessa função, cabe ao docente, no espaço da sala de aula, reger as relações que se estabelecem nesse ambiente (GUIMARÃES, 2013). Sendo assim, é inegável que a finalidade da produção do gênero como objeto de avaliação pelo professor com vistas à obtenção de uma nota constitui também os enunciados dos alunos. O reconhecimento da posição que o professor assume nesse contexto específico é incorporado ao contexto extraverbal de produção do discurso-resposta do aluno na situação de interlocução – com enunciados que indicam a dedicação ao estudo da língua portuguesa – como podemos observar nos trechos:

Texto 2: *No 2 semestre de 2017, eu tenho planos de estudar português e inglês com afinco. Além disso, quero viajar para Busan com as minhas amigas e vou ir para os restaurantes famosos. E vou ler muitos livros. Mas, eu quero aprender português com afinco sobretudo.*

Texto 3: *No 2º semestre de 2017, eu quero estudar português e inglês mais e desejo ter notas melhores do que no último semestre.*

Texto 4: *No segundo semestre eu vou estudar português mais que neste primeiro semestre pois tenho planos de ir ao Brasil, e para isso preciso economizar dinheiro. Também, eu desejo melhorar as notas na universidade.*

A orientação dos discursos de acordo com o interlocutor observada nos textos – ora o/a amigo no contexto da proposta de produção escrita, ora do professor no contexto da educação formal – permite inferir que os alunos coreanos compreendem e fazem uso do gênero tanto como objeto de ensino, portanto didatizado (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), em que o professor é o interlocutor; como o entendem enquanto forma de comunicação direta em situação real de comunicação, no caso em que o/a amigo/a se constitui como interlocutor. Em ambas as situações, organizam e realizam seu projeto comunicativo de acordo com objetivos claros, traçados, desde o início pela imagem que tem do interlocutor.

Em relação às escolhas linguísticas, houve o uso da linguagem informal – possibilitada pelo gênero, interlocutores e situação comunicacional. O uso de construções como “No 2º semestre de 2017, eu tenho planos de **criar** minha força física”(Texto 1); “Mas, eu quero aprender português com **afinco** sobretudo”(Texto 2) e; “Quando o

exame final termina, a férias começarão” (Texto 3) deixa à mostra o embate entre a língua em uso e o emprego do sistema abstrato, puramente linguístico. Nessa perspectiva, da gramática, são levados em conta os usos inadequados da língua como, nos exemplos acima, a utilização indevida do verbo (*termina* no lugar de *terminar*) e a utilização do substantivo plural *férias* no singular *féria*. Em relação a esse último caso, vale ressaltar que ao colocar o substantivo no singular, *féria*, o aluno aplica corretamente a regra de concordância nominal, colocando o artigo “a” também no singular.

Além dessas questões, de ordem puramente gramatical, percebe-se, nos trechos acima destacados, a relação *signo x sinal*, estabelecida por Bakhtin [Volochínov] (2010), na utilização do verbo *crescer* e do substantivo *afinco*. Em contexto de uso de português (brasileiro) por falantes nativos, no lugar do verbo *crescer*, provavelmente seria utilizado o verbo *aumentar*. E, em vez do substantivo *afinco*, de uso não muito comum, principalmente por jovens, seria utilizada a palavra *dedicação*. Essas escolhas operadas pelo falante nativo de uma língua não são passíveis de compreensão no plano puramente linguístico, os alunos coreanos, por exemplo, não as encontram ao consultar um dicionário da língua portuguesa. O que os membros de uma comunidade discursiva reconhecem como o que seria ou não utilizado em determinada situação é resultado das interações entre esses sujeitos – no caso os falantes brasileiros de português.

Nas produções dos alunos coreanos, portanto, pode-se observar em alguns empregos, a “sinalidade”, ou seja, nesses casos não há o reconhecimento da palavra enquanto signo linguístico, cuja significação é construída no uso da língua pelos falantes. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010). Por outro lado, pudemos observar o estabelecimento de relações dialógicas entre os enunciados produzidos pelos alunos e seus interlocutores, pois aqueles construíram seus discursos tendo no horizonte de sua produção estes. Essas relações dialógicas se deram orientadas pelo contexto específico de produção no gênero *e-mail*, cujo uso é reconhecido socialmente pelos alunos. Diante disso, podemos inferir que, no processo de assimilação/aprendizagem de uma LE, o reconhecimento dos signos linguísticos da língua que se intenta aprender é processual e seu caminho se dá pela do contato com essa língua em uso, em situações de comunicação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise dos *e-mails* produzidos pelos alunos coreanos demonstrou que houve, nessas produções, o estabelecimento de relações dialógicas no plano discursivo da língua, proporcionando o diálogo entre esses enunciados e os demais presentes na cadeia de comunicação discursiva integrante do horizonte social por eles compartilhado. Nesse sentido, a relação intrínseca língua/vida na produção dos enunciados veio à tona: os enunciados dos alunos, construídos socialmente, possibilitam, ao mesmo tempo, o conhecimento dos mecanismos sócio-históricos envolvidos em sua produção.

Sendo assim, na relação com o outro, os alunos posicionaram-se como sujeitos que constroem enunciados concretos, respondendo ativamente ao interlocutor: seja o professor na situação formal de educação, ou o amigo na situação de interação promovida por meio do *e-mail*. Essa posição ativa-responsiva, observável no plano discursivo da linguagem, é resultado do que esses alunos dispunham no momento da produção: o conhecimento do gênero que possibilita a produção de enunciados configurando uma interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo.

Além disso, foi possível observar a ordem metodológica que, segundo Bakhtin (2011) segue a maneira como os sujeitos sociais interagem com a linguagem, ou seja, primeiramente é preciso apreendê-la no plano discursivo, o que torna esse caminho o mais propício para, então, entendê-la também no plano linguístico-formal. Da situação de comunicação – proveniente da didatização do gênero, mas que conserva a natureza social do uso desse gênero em meio às relações sociais – para o emprego das formas da língua, mesmo que esse, na situação de aquisição/aprendizagem de uma LE se dê deixando à mostra um processo de reconhecimento de sinal, não do signo linguístico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs.) **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728. Disponível em: < <http://books.scielo.org/> > Acesso em: 20 jul. 2017.

ANÇÃ, Maria Helena. Da língua materna à língua segunda. **Noesis**. nº 51, julho/setembro, 1999, p. 14-16.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BAKHTIN, M. M; (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

CARVALHO, Ângela Cristina Ferreira de. **Estratégias de aprendizagem na produção escrita em português língua estrangeira: estudo de caso**. 2013. Tese (Doutorado em Didática de Línguas Estrangeiras). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Universidade do Porto, 2013.

GUIMARÃES, Joice Eloi. **O programa Olimpíada da Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro e sua relação com as ações pedagógicas na sala de aula**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Texto da Conferência pronunciada na **50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo**, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/57043043/Generos-Textuais-Emergentes-No-Contexto-Da-Tecnologia-Digital>> Acesso em 29 de set. 2017.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.ª Auxiliadora (Org.s.). In: **Gêneros Textuais & Ensino**. Ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: Meurer, J.L., Bonini, Adair, Motta-Roth, Désirée Org(s). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J.L; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

