

## ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA MEDIADO POR GÊNEROS DISCURSIVOS: REENUNCIÇÕES ETNOGRÁFICAS<sup>©</sup>

### TEACHING OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE MEDIATED BY DISCURSIVE GENRES: ETHNOGRAPHIC RE-ENUNCIATIONS

Mario Ribeiro Morais<sup>1</sup>

Micaella Fernandes<sup>2</sup>

#### RESUMO:

O ensino de língua portuguesa como língua estrangeira no ambiente acadêmico tem sido foco de políticas linguísticas de internacionalização. Nesses espaços, a abordagem enunciativo-discursiva apresenta-se como uma alternativa de ensino de português para falantes estrangeiros. Esta pesquisa objetiva examinar de que modo o ensino de português como língua estrangeira mediado por gêneros discursivos pode ser produtivo sob a perspectiva etnográfica no contexto universitário. Inserido no campo de estudos da Linguística Aplicada, o estudo mobiliza aportes teóricos sobre dialogismo e gêneros do discurso de Bakhtin e seu Círculo. A investigação adota a abordagem metodológica da etnografia no tratamento dos dados e nas interações dialógicas na sala de aula. Os resultados evidenciam que o ensino de português mediado por gêneros discursivos contribuiu com o desenvolvimento da proficiência linguística dos estudantes, visto que eles se apropriaram dos gêneros discursivos trabalhados (autobiografia, entrevista, outros), aperfeiçoaram a leitura, a fala, a escrita, a compreensão do dito, construíram réplicas argumentativas, com efeito, têm alcançado seus propósitos sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interações dialógicas. Gêneros discursivos. Português como Língua Estrangeira.

#### ABSTRACT:

The teaching of Portuguese as a foreign language in academic settings has been the focus of language policies aimed at internationalizing. In these spaces, the enunciative-discursive approach presents itself as an alternative for teaching Portuguese to foreign speakers. This research aims to examine how the teaching of Portuguese as a foreign language mediated by discursive genres can be productive from an ethnographic perspective in the university context. Situated within the field of Applied Linguistics, the study mobilizes theoretical contributions on dialogism and discourse genres from Bakhtin and his Circle. The research adopts the methodological approach of ethnography in the treatment of data and in dialogic interactions in the classroom. The results show that the teaching of Portuguese mediated by discursive genres has contributed to the development of the students' linguistic proficiency, since they have appropriated the discursive genres worked on (autobiography, interview, others), improved their reading, speaking, writing, understanding of what is said, constructed argumentative replies, in effect, have achieved their social purposes.

**KEYWORDS:** Dialogical interactions. Discursive genres. Portuguese as a Foreign Language.

#### Considerações iniciais

A língua portuguesa é originária do latim vulgar, levado à Península Ibérica pela expansão do Império Romano, no início do século III a.C., por meio de um processo que é denominado romanização dos povos. Depois desse processo, a invasão dos bárbaros germânicos à Península contribuiu para a fragmentação linguística da Hispânia. Estando presente em três continentes, a língua portuguesa está entre as dez línguas mais faladas no mundo. O português é o idioma oficial do Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Portugal, Timor-Leste e Macau. Convém destacar, para se

<sup>©</sup> Submetido:05/04/24 – Aceito: 10/06/24

<sup>1</sup> Doutor em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor efetivo do Curso de Letras da UFT, Câmpus de Porto Nacional. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4972390633610193>. ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-6458-842X>. E-mail: [moraismario@uft.edu.br](mailto:moraismario@uft.edu.br).

<sup>2</sup> Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: [micaella.fernandes1@mail.uft.edu.br](mailto:micaella.fernandes1@mail.uft.edu.br).

justificar a adoção do termo “português brasileiro” (PB) neste artigo, que, desde o Brasil-Colônia, “o português são dois”, “[...] a língua que chamamos de ‘português brasileiro em formação’, profundamente marcada pela interferência das línguas indígenas e africanas [...], foi seguindo ao longo do tempo uma deriva própria [...]” (ILARI; BASSO, 2014, p. 77, grifo dos autores).

De acordo com Bechara (2002, p. 27), “[...] a língua portuguesa, patrimônio cultural de todas estas nações, tem sido, e esperamos seja por muito tempo, expressão da sensibilidade e da razão, do sonho e das grandes realizações.” Trabalhar por internacionalizar ainda mais o PB é uma maneira de oferecer aos seus falantes a possibilidade de ampliar o repertório linguístico, expressar sensibilidade e razão, ousar sonhar e realizar grandes projetos de vida. Imbuída nesse propósito de fortalecimento e expansão do ensino do português brasileiro para estrangeiros, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) vem desenvolvendo desde 2022 programas e projetos que focalizam a internacionalização do PB, tendo em vista os objetivos de Desenvolvimento Institucional (PDI), buscando atender as demandas das políticas linguísticas de internacionalização da própria instituição e do PB.

É nesse contexto que a agenda educacional do programa de extensão Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes (CECLLA) da UFT oferta cursos de línguas estrangeiras e PB para estrangeiros em parceria com a Coordenação de Relações Internacionais (RELINTER) da UFT e o Idiomas Sem Fronteiras (ISF). Em atendimento à proposta do CECLLA, RELINTER e ISF, o professor orientador do ISF e coordenador dos cursos de PB no CECLLA, um dos autores deste artigo, elaborou um projeto de extensão e material para os cursos de ensino de português como língua estrangeira (PLE) ofertados presencialmente na UFT e virtualmente na oferta coletiva nacional pelo ISF.

Na seção metodológica do presente estudo, apresenta-se mais detalhes desse projeto e material didático elaborados para esse fim. Os cursos ofertados de PLE alinham-se ao projeto de internacionalização do PB como idioma estrangeiro que se constitui como expressão enriquecedora altamente pessoal, social, cultural, educacional, profissional e, também, mercadológica, pelo valor agregado e, em crescente escala, o PB se materializa nas agendas de internacionalização, de intercâmbios governamentais, institucionais, comerciais e científicos. Ofertar curso de PLE no microambiente da sala de aula acadêmica é enriquecedor, pois é lá “que, concretamente, são atendidos os falantes de outros idiomas, tanto em países lusófonos – e, mais de perto, no Brasil – como em outros, nos quais esta língua se faz alvo de interesse como língua de integração, de interação, de negócios, de ciência e de muitas outras possibilidades de diálogo pluricultural” (BARROS; FURTOSO, 2021, p. 8). Ademais, “Todas as sociedades, ricas ou pobres, oralizadas ou letramentadas, todas elas reconhecem o valor educacional, cultural, psicológico, prático e profissional de aprender uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, s/d., p. 1).

Vários aspectos justificam a importância desse projeto de extensão de PLE, como a atuação de professores supervisores e formadores dos tutores do curso de “Ensino de Português para Estrangeiros”, que podem ampliar a sua formação continuada em serviço por cursos de capacitação continuada oferecidos pelo CELLA e pelo ISF. Além disso, os monitores, estudantes de graduação em Letras/Português, também recebem capacitação de profissionais especializados para que atuem e contribuam com a internacionalização da língua portuguesa. Como justificativa, destaca-se, ainda, a abordagem da proposta do curso, fundada no dialogismo, nos gêneros discursivos tratados por Bakhtin (1997) e seu Círculo (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006; VOLOCHÍNOV, 2019). Essa abordagem discursiva contribui para a formação crítico-reflexiva dos estudantes estrangeiros, visto que estamos imersos em relações

sociais de poder, sendo construídas, impostas e/ou reforçadas por usos linguísticos.

Nesses termos, o objetivo deste artigo é examinar de que modo o ensino de PLE mediado por gêneros discursivos pode ser produtivo sob a perspectiva etnográfica. Na seção metodológica, justifica-se os usos dos procedimentos etnográficos na dinâmica dos cursos e nesta pesquisa. Em seguida à seção metodológica, analisa-se os dados a partir de elementos dos gêneros discursivos de Bakhtin e seu Círculo. Assim, assumimos a perspectiva da Linguística Aplicada, constituída como campo teórico-metodológico de investigação profícuo, por criar inteligibilidade sobre problemas no âmbito da linguagem, no caso em tela, o desenvolvimento de competências linguísticas dos estudantes estrangeiros nos cursos de ensino de PB, no âmbito da leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística, mobilizadas em diferentes esferas de atividades humanas, inscritas, portanto, em práticas sociais de usos reais da língua mediados por gêneros discursivos.

## **2 Reenunciações dialógicas: ensino das práticas de linguagens mediado por gêneros discursivos**

Situadas no campo dos estudos da linguagem, as discussões sobre interação verbal, dialogismo, gêneros discursivos têm apresentado contribuições importantíssimas para o ensino de português, para o entendimento dos atores sociais enquanto sujeitos da linguagem, na/pela qual são constituídos. De acordo com Bakhtin (1997) e Bakhtin e Volchínov (2006), considerando a constituição mútua entre sujeito e mundo, constrói-se a subjetividade, a existência na medida em que se constrói o mundo (ou a representação dele) pelo querer-dizer, pelo dito/enunciado e compreensão responsiva nas diversas interações dialógicas.

A partir das postulações teóricas de Bakhtin e seu Círculo, o conceito de dialogismo abarca um leque de outros conceitos inter-relacionados. Como recorte, este estudo focaliza o enunciado, a palavra réplica, as interações dialógicas, a partir de gêneros discursivos. Para tanto, considera-se que o dialogismo e as manifestações discursivas perpassam a vida dos atores sociais, nas diversas esferas comunicativas. O dialogismo, como característica da interação verbal, vislumbra enunciações elaboradas por seus interlocutores, manifestas em forma de gêneros discursivos.

O fenômeno da interação social é a linguagem, cuja realização se materializa por meio de enunciações, de interações de indivíduos socialmente organizados. A base da composição de enunciados, de gêneros discursivos é o dialogismo, entendido como uma tecitura de muitas vozes. Os enunciados dialogam uns com os outros, retomando ou antecipando diálogos, gerando/suscitando respostas (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). Nesse processo vivo, dinâmico, político, ideológico, complexo e ininterrupto, a língua vai se movendo e se modificando nas relações dialógicas, na vida social dos interlocutores. O diálogo, as expressões ou enunciações discursivas se materializam pela palavra.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 115).

O contexto da interação verbal demanda o posicionamento do outro, a geração de contrapalavras. A palavra é uma arena de lutas, território discursivo onde forças de poder, sociais, históricas simétricas e assimétricas operam. Fazer uso do diálogo, da palavra, do discurso implica estabelecer uma ponte entre enunciador e enunciatário. Na medida em que se estabelece relações dialógicas, vive-se, objetiva e subjetivamente, segue-se o curso progressivo de acontecimentos discursivos reais, concretos e irrepetíveis da vida. No diálogo, os sujeitos se constroem, todos falam, perguntam, respondem, concordam, discordam (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006).

A perspectiva dialógica da linguagem, desenvolvida a partir das reflexões do Círculo de Bakhtin, centraliza suas atenções na relação texto-leitor-contexto extraverbal, o que se constitui como uma expansão ao interacionismo, cuja proposta privilegia a tríade autor-leitor-texto. Portanto, no dialogismo, o contexto extraverbal ganha espaço nos diálogos vivos entre os sujeitos.

Quando bem organizado, totalmente inteligível e acabado, o todo do enunciado (texto/discurso) possibilita uma participação responsiva do enunciatário. Essa totalidade acabada “é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento” (BAKHTIN, 1997, p. 300). O tratamento exaustivo do tema do enunciado pode ser quase total - nas esferas em que os gêneros do discurso são padronizados ao máximo: nas vidas cotidianas (nas perguntas puramente de ordem factual, que exigem respostas igualmente factuais), prática, militar (os comandos e as ordens), profissional ou muito relativa (nas esferas criativas, como nas ciências, na qual um objeto, teoricamente inesgotável, ao se tornar tema de um enunciado, recebe um acabamento relativo, em função da abordagem do problema, dos objetivos, dos procedimentos adotados). Em qualquer enunciado, percebe-se o que o locutor quer dizer (intuito discursivo) e é em comparação a esse querer-dizer que se mede o acabamento do enunciado. A escolha e o tratamento do objeto do sentido são determinados por esse intuito, que também determina a escolha da forma do gênero (discursivo) em que o enunciado será construído (gênero textual).

Na interação comunicativa, no território das relações dialógicas, para participar ativa e responsivamente, o leitor/enunciatário deve, a partir de seu conhecimento de mundo, acionar habilidades cognitivas, linguísticas e empíricas, apresentando uma compreensão responsiva, uma réplica ativa, uma contrapalavra em relação ao texto/enunciado/dito proferido pelo locutor. Estabelecidas a transferência da palavra, a alternância de turno entre os sujeitos interlocutores e a réplica discursiva, a relação dialógica é concretizada, conforme Bakhtin (1979).

Os sentidos são construídos no contexto do enunciado, bem como no contexto extraverbal. A metáfora do *iceberg* elucida bem esta diferença. A ponta visível refere-se ao contexto do enunciado, do dito, a partir dos elementos presentes na superfície textual/discursiva e a parte submersa ao contexto extraverbal, aos elementos inferenciais, ao não-dito. Para Volochínov (2019, p. 156), o contexto extraverbal se caracteriza por: “1) Um horizonte espacial compartilhado por ambos os falantes (a unidade do visível); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação, igualmente compartilhado pelos dois e, finalmente, 3) a valoração compartilhada pelos dois, desta situação”. A interação social e o dialogismo são a base de produção de um tecido, de gêneros discursivos. Estes permeiam a vida diária, organizam as práticas comunicativas.

É incontestável que o enfoque discursivo do gênero está fundamentado na teoria enunciativa da linguagem proposta por Bakhtin (1997). O teórico russo denomina os gêneros

de discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, sendo caracterizados pelos elementos conteúdo temático, estilo e construção composicional. Com o uso, os gêneros discursivos, ou seja, as “formas típicas de enunciados – falados ou escritos – que se realizam em condições e com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social” (LOPES-ROSSI, 2002, p. 25), vão se estabilizando.

Segundo Silva (2012, p. 57), “Para a teoria da enunciação, o conteúdo não se limita ao assunto do texto; a construção composicional não se restringe à estrutura textual; o estilo, mesmo considerando a posição do locutor, também não se restringe às sequências textuais”. As categorias bakhtinianas são assentadas na situação enunciativa, ou seja, são informadas pelo cronotopo, ou seja, pelo tempo e espaço de produção do discurso, pelos julgamentos, valores e polifonia dos interlocutores. Assim, os gêneros discursivos não podem ser reduzidos às tipologias textuais narrativas, argumentativas, expositivas, descritivas e injuntivas, até porque “A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Diferentes modos de vida e circunstâncias ligados às diversas esferas/campos de comunicação, por sua vez relacionadas com os vários tipos de atividade humana e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis - os gêneros (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 64, grifo das autoras).

Tema, composição e estilo são elementos indissociáveis. Tema de um texto/discurso só se realiza a partir de determinado estilo e de uma forma composicional escolhidos pelos interlocutores. Neste artigo, faz-se a separação desses elementos apenas para efeito didático e de análise dos textos/discursos trabalhados no ensino de PLE.

Para o Círculo de Bakhtin, o tema “é mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou **conteúdo temático**). O tema é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87, grifos das autoras). O tema é o sentido, o elemento mais importante de um enunciado, que é único e irrepetível. As formações ideológicas circulam pelo tema. O tema compreende a exauribilidade temática “quase total” e “muito relativo”, abordada por Bakhtin (1997). “O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. [...] O tema da enunciação é concreto [...]” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 132).

O estilo refere-se às escolhas linguísticas que os interlocutores fazem para querer-dizer ou dizer o que querem dizer (vontade enunciativa), para construir o sentido pretendido. “Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal, informal, gírias) etc. Todos os aspectos gramaticais estão envolvidos” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 92). Bakhtin (1997) diferencia estilos individuais (de autor) e estilos linguísticos (de gêneros). Os gêneros da literatura de ficção, por exemplo, são propícios ao reflexo ou à expressividade da individualidade. Os gêneros discursivos que requerem uma forma padronizada, como documentos oficiais, ordens militares, etc., de diferentes esferas (jurídicas, políticas, comerciais, religiosas, etc.) são menos propícios à expressão da individualidade, ou seja, pouco se presta às variações de estilo de autor.

A forma composicional, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 94), “é a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria

textual chama de (macro/super)estrutura do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto”. Os elementos tema, estilo e composição, que estruturam os gêneros discursivos, realizam-se em diversas interações sociais. Uma infinidade de gêneros primários (aqueles que ocorrerem em situações cotidianas) e secundários (que ocorrerem em circunstância de comunicação mais complexa), orais (como piada, provérbio, entrevista, palestra, apresentação oral, interrogatório, cordel, missa, podcast, etc.) e escritos (e-mail, requerimento, notícia, reportagem, crítica de cinema, resenha, artigo de divulgação científica, nota fiscal, verbete de enciclopédia, etc.) organiza as atividades sociais.

Todos os gêneros do discurso têm características peculiares. Na perspectiva do ensino de PLE, para o desenvolvimento da proficiência linguística dos estudantes, o estudo da organização textual/discursiva (tema, composição e estilo), do contexto extraverbal, dos elementos não verbais que compõem os gêneros discursivos é uma possibilidade para o alcance desse objetivo. Para o estudante estrangeiro ser capaz de agir como um sujeito ativo na leitura, produção de textos, nas diversas conversações, “[...] no sentido de perceber as condições de produção e de circulação dos gêneros e de saber utilizar os recursos expressivos possíveis e necessários a cada caso, é preciso que tenha sua competência comunicativa desenvolvida” (LOPES-ROSSI, 2002, p. 29). Essa competência, para Lopes-Rossi (2002), que trata do desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos, deve incluir conhecimentos linguísticos (léxico, estrutura da língua, sintáticos, semânticos, outros), além de conhecimentos específicos sobre diferentes gêneros discursivos.

Além das características linguístico-textuais típicas dos gêneros - incluindo todos os aspectos gráficos -, que podem ser observadas, estudadas e conhecidas pela materialidade do texto e de seu suporte, há outras - as características discursivas - que não são visíveis. Estas, de modo geral, referem-se às condições de produção e de circulação do gênero na sociedade e são reveladas com respostas a perguntas do tipo: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? [...] Quem lê esse gênero? [...] (LOPES-ROSSI, 2002, p. 28).

Pelo exposto, parece justificável que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) tenham tomado a teoria enunciativa, os gêneros discursivos como objeto de ensino, visto que suas propostas focalizam aspectos da interação social, do dialogismo, das condições de produção, do texto, leitor e contexto extraverbal. O ensino de PLE, na concepção deste estudo, igualmente, deve tomar essas propostas como direcionamento teórico e prático, visto que elas podem criar condições para que os estudantes, falantes de línguas estrangeiras, possam se apropriar de características linguísticas e discursivas de gêneros diversos. Nesse sentido, o PLE, nas práticas pedagógicas desenvolvidas e analisadas na seção de tratamento dos dados, trabalha, simultaneamente, as práticas de linguagem (leitura, produção textual, oralidade, análise linguística/semiótica), a partir de gêneros discursivos e suas abordagens. Salienta-se que essa proposta está de acordo com os PCNs (Brasil, 1998), nos quais o processo de integração das práticas de linguagem compreende a análise linguística como “ponto de costura” responsável pela reflexão acerca da língua e de seu funcionamento e das interações dialógicas, de modo integrado e concomitantemente, com apropriação dos usos e funções sociais dos gêneros textuais/discursivos, da leitura, da produção de textos e da oralidade.

A perspectiva integrada das práticas de linguagem na BNCC compreende as operações linguísticas conscientes nas práticas de leitura, escrita, oralidade e análise

textuais/discursivas/semióticas. Na BNCC, o eixo Análise Linguística/Semiótica catalisa os outros eixos. Desse modo, tanto os PCNs como a BNCC, enquanto documentos catalisadores de todo o paradigma de ensino do PB, tomam o enunciado/texto como objeto de análise e os gêneros discursivos como unidade de ensino. Se aspectos teóricos da interação verbal (dialogismo) e dos gêneros discursivos direcionaram o ensino de PLE, aspectos metodológicos da etnografia, atuando de forma concomitante com os aportes teóricos enunciativos, emolduram nossas ações no ensino de português a falantes estrangeiros.

### 3 Reenunciações metodológicas: abordagens etnográficas na sala de aula

Desenvolvida por antropólogos e sociólogos, a pesquisa etnográfica focaliza, observa, estuda, interpreta, (d)escreve (gr. *grafos*) a cultura do outro (gr. *Ethnoi*) (Severino, 2017). Para André (1995), etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural” e, sob a lente da Antropologia, vislumbra dois sentidos: 1) conjunto de técnicas de coletas de dados sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social; 2) relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades, os modos de vida do indivíduo ou do grupo social. Faz um registro detalhado dos aspectos singulares da vida dos sujeitos observados em suas relações socioculturais. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2017, p. 133).

Siqueira (2014, p. 34) elenca três características da pesquisa etnográfica que a distinguem das demais formas de pesquisa qualitativa: 1) o trabalho etnográfico é longitudinal, no intuito de capturar a complexidade do grupo social observado; 2) destaca-se por sua amplitude, promovendo a descrição e interpretação do maior número possível de aspectos inerentes ao espaço pesquisado; 3) os comportamentos dos indivíduos são concebidos em termos culturais. Ainda segundo o autor, “a pesquisa etnográfica ou etnografia tem-se destacado como um dos métodos qualitativos de grande relevância para a pesquisa social na atualidade, com penetração cada vez mais firme na área educacional” (2014, p. 33).

No campo da Linguística Aplicada, Moita Lopes (1996, p. 88) afirma que a pesquisa etnográfica descreve, narrativamente,

[...] padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem [...].

Segundo Cançado (1994, p. 55), a etnografia é “a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de certo grau de unidade cultural”. Segundo a autora, dois princípios básicos guiam a etnografia: o princípio êmico (deve-se considerar o

fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia) e o princípio holístico (deve-se examinar a sala de aula como um todo (aspectos sociais, pessoais, físicos).

Com base na exposição de André (1995), Moita Lopes (1996) e Cançado (1994), no campo dos estudos da linguagem e da educação, a pesquisa etnográfica, nos últimos anos, vem se expandindo, dada a sua importância enquanto método de estudo do comportamento dos sujeitos em seus contextos sociais. Em face da relevância do procedimento etnográfico e da proposta produtiva do ensino mediado por gêneros discursivos, apropriou-se desses aportes para construirmos o projeto de extensão intitulado “Ensino de Português como Língua Estrangeira: uma perspectiva discursiva (PLEPD)<sup>3</sup>”, vinculado ao CECLLA, do Curso de Letras da UFT, Campus de Porto Nacional. O objetivo desse projeto é “Promover o ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira para estudantes dos programas de internacionalização da UFT, estrangeiros de países diversos residentes no Tocantins e público nacional, a partir das ofertas de cursos local e nacional (oferta coletiva pelo ISF), com foco em procedimentos teórico-metodológicos dos gêneros discursivos e etnográficos”.

O projeto foi construído e registrado no Sistema de Gestão de Projetos Universitários (GPU) da UFT no segundo semestre de 2022, sendo essa data, portanto, o marco da instituição do ensino de PLE nesta universidade. Conduziram esse trabalho um professor orientador do CELLA (PO) do curso de Letras e uma professora especialista (PE) (acadêmica bolsista pelo ISF), autores deste artigo, cognominados de professores regentes, igualmente. A oferta local do ensino de PLE foi iniciada no primeiro semestre de 2023, com aulas presenciais. A oferta coletiva pelo ISF foi desenvolvida no segundo semestre de 2023, cujo foco do curso foi “Leitura e produção de textos acadêmicos para falantes de Espanhol”. Em face da extensão dos trabalhos executados, o foco deste artigo é a oferta local, com seleção e recorte de dados/participantes desta investigação.

Para o desenvolvimento desse estudo, adotou-se procedimentos da etnografia visando a compreender - pela observação e registro detalhado com técnicas diversas (rodas de conversas, gravações, registro de notas de campo, atividades, relatórios, eventos culturais (como confraternização de fim de ano), etc.) - os modos de vida dos estudantes, suas relações socioculturais e competências linguísticas. Seguindo orientação de Severino (2017), mergulhou-se no microssocial dos estudantes, com uma lente de aumento, estabelecemos com eles relações dialógicas. A ênfase não era nos resultados finais, mas no processo, nas vivências, nas aprendizagens, para as quais orientações personalizadas foram dadas, em atendimentos individualizados na sala de aula e de forma remota.

O currículo do curso é pautado em gêneros discursivos, fruto de um trabalho elaborado pelo PO, materializado em um livro para orientar as aulas de PLE. O título do livro é “Língua Portuguesa para Estrangeiros: práticas de linguagem mediadas por gêneros discursivos” (MORAIS, 2024). Convém esclarecer que, seguindo uma postura dialógica, embora os gêneros discursivos dessa obra tenham sido o fio condutor das aulas, a professora especialista tinha liberdade para fazer rearranjos. A seleção dos gêneros discursivos e a elaboração das atividades, das propostas de interação comunicativa de cada capítulo foram pensadas para que o estudante

<sup>3</sup> O perfil dos estudantes desse projeto compreende, especialmente, aqueles que obtiveram o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Ou aqueles que se enquadram, no campo da compreensão oral e leitura, no nível B1, B2 ou C1, no campo da fala, no nível B1 ou B2, e no âmbito da escrita, no nível B1, B2 ou C1, tendo como referência o Quadro Comum

Europeu de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 52-54). Ou ainda estudantes/comunidade externa (como imigrantes venezuelanos, bolivianos, etc.) que não têm o PB como língua materna.



estrangeiro desenvolvesse e aprofundasse sua competência linguística nos usos do português brasileiro de forma autônoma, crítica, sustentável, prazerosa, com facilidade e expressividade. Notadamente, a obra privilegia as interações comunicativas do estudante estrangeiro com os outros colegas na sala de aula, mediadas pelo PO e PE e fora dos espaços institucionais, visto que são fundamentais para o efetivo desenvolvimento linguístico dos interlocutores.

A obra focaliza tópicos socioculturais e linguísticos. Todos os capítulos que compõem essa obra são organizados a partir do trabalho com gêneros discursivos. De modo geral, em cada capítulo, predomina o trabalho com um ou dois gêneros. Procura-se, em todos eles, articular as práticas de linguagem de leitura, oralidade (conversação), produção de texto e análise linguística. A ampliação do conhecimento linguístico dos estudantes estrangeiros, efetivamente, pode ser fortalecida com um maior contato com variados gêneros discursivos, diversos fenômenos linguísticos do português do Brasil, situados em atividades humanas plurais, como procura retratar a obra.

Os seguintes gêneros foram trabalhados na oferta local, de forma progressiva, nas turmas do 1º e 2º semestre de 2023: autobiografia, crônica, cordel, lenda africana, poesia, música, conto, entrevista (por vídeo e podcast), receita, reportagem e textos legais e normativos. Para esta análise, selecionou-se os gêneros discursivos: autobiografia e entrevista. Em média sete estudantes estrangeiros frequentavam o curso, dos quais quatro tiveram, aleatoriamente, suas interações dialógicas e gêneros discursivos selecionados para análise.

A análise é de cunho qualitativo, interpretativista e comparativista (FLICK, 2012), com foco no avanço da aprendizagem dos estudantes, nas suas réplicas responsivas, a partir de um ensino produtivo de PLE. Duas técnicas de análise foram adotadas: unidade contextual (define qual o elemento maior do texto que pode cair em uma categoria); e unidade analítica (define que passagens são analisadas uma após a outra).

O trabalho com elementos constituintes dos gêneros discursivos foi simultâneo, mas, para fins didáticos, os dados são agrupados nas categorias: a) tema, b) composição, c) estilo. Para as transcrições de trechos de discursos dos participantes, adotou-se os seguintes códigos, listados no Quadro 1:

Quadro 1 - Convenções de transcrições adaptadas

E/E – Estudante Estrangeiro
... – pausa
() – incompreensão de palavras ou segmentos
[...] – supressão de falas
<i>letras maiúsculas</i> – entonação enfática
“...” – citações literais, reproduções de discurso direto ou leitura de texto

Fonte: elaborado pelos autores.

#### 4 Reenunciações dos dados: a análise das práticas discursivas

Descrever etnograficamente o trabalho com a turma de ensino de PLE é reviver o vivido, é reenunciar novamente as interações dialógicas entre os participantes. Tanto PO quanto PE, no início do curso, estavam apreensivos, ansiosos. Embora tudo estivesse planejado antes, eles não conheciam o perfil nem a proficiência linguística dos estudantes matriculados no curso. Os quatro estudantes selecionados são oriundos de Haiti, Benin, Venezuela e Argentina, falantes de crioulo haitiano e francês (E/E 2), francês e yourubá (E/E 3) e espanhol (E/E 1 e E/E 4). Os estudantes E/E 2 e E/E pertencem a programas de intercâmbio da UFT. E/E 1 e E/E 4 estão moradores domiciliados em Palmas com objetivos profissionais.

Depois das primeiras interações na aula inicial, das boas-vindas, da apresentação do plano do curso, PO e PE propuseram o trabalho com o primeiro gênero do material preparado para o curso: o gênero autobiografia. Os professores regentes entendiam que a turma, inicialmente, pela escrita, ficaria mais à vontade para falar de sua história de vida. Antes da produção textual, das reminiscências na roda de conversas, leram e discutiram algumas autobiografias do livro referência.

#### 4.1 Gênero discursivo autobiografia

Com foco nas interações verbais com os estudantes, PO e PE trabalharam as práticas de linguagem de leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística a partir de gêneros discursivos autobiografias do livro “Língua Portuguesa para Estrangeiros: práticas de linguagem mediadas por gêneros”. Leram, em voz audível e paulatinamente, fragmentos do texto *Na minha pele*, do autor Lázaro Ramos. O trabalho focalizou o tema, a composição e o estilo do gênero autobiografia. Explicaram a finalidade da autobiografia, as condições específicas de interação social que modelam a construção desse gênero. Para contextualizar a temática da obra de Ramos, destacaram que o autor narra com muita delicadeza e sensibilidade as dores do racismo, alegrias e marcos de sua infância, adolescência e vida adulta. Como subsídio à construção dos sentidos do texto, discutiram o significado de algumas palavras que, para os estudantes, eram desconhecidas, como: pirocôptero, confetes, Ilê Aiyê, repicar, pipoca.

Os estudantes, à medida em que PO e PE avançavam nas discussões, geravam contrapalavras, participavam com suas experiências de ouvir falar sobre o carnaval de Salvador. Pelas formas linguísticas e pelos elementos não verbais (como o som da música e das ruas “fervendo” de gente evocado na leitura), os temas, os sentidos, os valores e as ideologias eram desvendados no contexto da interação (BAKHTIN, 1997; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). A partir da leitura desse gênero, discutiram, ainda, aspectos desumanos do preconceito racial no Brasil.

Na sequência, leram e discutiram outras duas autobiografias: *Das saudades que não tenho*, de Bartolomeu Campos Queiroz, e *Aí eu peguei e nasci!*, de José Simão. Depois de discutido os temas das autobiografias, apresentaram o estilo, outra característica do gênero discursivo, o modo como os autores realizaram as escolhas linguísticas para dizer o que queriam dizer, pela seleção vocabular, a estrutura frasal (narrativa, os tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito), o registro formal, a peculiaridade de cada escritor, as características do gênero autobiografia, sua composição, organização, acabamento. Falaram da macroestrutura desse gênero, do modo como o texto progride tematicamente, da coerência interna e externa, da coesão entre os parágrafos.

O passo seguinte foi solicitar que os estudantes escrevessem suas autobiografias. Eles foram orientados a falarem sobre sua identidade, origem, personalidade, e outros elementos que achassem interessante destacar. Poderiam escrever a autobiografia no formato de memórias, poemas, músicas, roteiro teatral, mobilizando elementos que são característicos desse gênero. Foram motivados a, caso achassem que a história deles não fosse interessante, fazê-la parecer assim, contando os melhores momentos do vivido, detalhando os acontecimentos mais importantes. Poderiam escrever sobre a infância, adolescência, juventude, fase adulta, da relação com sua família, parentes, destacando pontos relevantes de sua cultura, de seu país de origem. Em suma, foram direcionados a apresentarem quatro categorias concomitantes do gênero, segundo Lejeune (2014): a forma da linguagem narrativa e em prosa; o assunto referindo-se a vida individual de uma personalidade; identificação entre autor e narrador; confluência de identificação entre narrador e personagem principal; e, adoção de perspectiva

retrospectiva da narrativa. O Quadro 2 apresenta fragmento da autobiografia do E/E 1, de nacionalidade argentina. O Quadro 3 evidencia fragmento da escrita autobiográfica de E/E 2, haitiano, cuja língua oficial é o francês e o crioulo haitiano. E/E 2 fala inglês também, como mostram as interações discursivas no texto.

#### Quadro 2 – Escrita autobiográfica de E/E 1

Meu nome é [...] vim da Argentina há um ano onde casei com a minha esposa que é brasileira . Ela foi transferida aqui no Brasil novamente do seu trabalho numa que é uma empresa multinacional . A gente mudou em Palmas e estou me sentindo muito bem aqui (acolhido) , ja que ainda ja ( ) tivemos um filho, então considero a minha família formada aqui porem o pouco tempo no Brasil . As principais dificuldades acho que foram o fato de deixar ( ) todos os meus amigos, pais e até costumes culturais que ainda sendo parecidos são diferentes . Também o fato de as vezes não conseguir me comunicar perfeitamente com brasileiros natos , claro está que o sotaque depende muito. Ajuda ou dificulta segundo o caso. Na Argentina também deixei o (meu) lugar de trabalho que é a minha empresa textil. Agora tenho que fazer tudo online pelo computador e telefone, o que ( ) não he a mesma coisa logicamente .  
( ) O curso de português estou fazendo por causa de dois motivos principais: me perfeccionar na lingua e conseguir a naturalização brasileiro para conseguir a ( ) liberação do minha carteira argentina de piloto comercial de avião e començar trabalhar.

Fonte: transcrição *ipsis litteris* do texto do E/E 1 feita pelos autores.

#### Quadro 3 – Escrita autobiográfica de E/E 2

Lembra primeira dia no Brasil e em aeroportno Sao Paulo, eu tenho fome, tenho dinheiro no poder compra NADA para comer porque eu não sei como dizer nada, eu ( ) um homem que fala inglês fala com ele e ele ajuda-me para comer.  
Eu sou uma pessoa gosta falar, gosta perguntar quando eu na aula agora não podei fala porque eu não conhecer nada para dizer e muito dificil para mim.  
Eu peço este situação como um desafio para conseguir, eu gosto desafio.

[...]

Lembra primeira dia no Brasil ( ) em aeroportno Sao Paulo, Eu tenho fome, tenho dinheiro no poder compra NADA para comer porque eu não sei como dizer nada, eu ( ) um homem que fala inglês fala com ele e ele ajuda-me para comer.

Eu sou uma pessoa gosta falar, gosta perguntar quando eu na aula agora não podei fala porque eu não conhecer nada para dizer e muito dificil para mim.

“... Eu peço esta situação como um desafio para conseguir, Eu gosto desafio”.

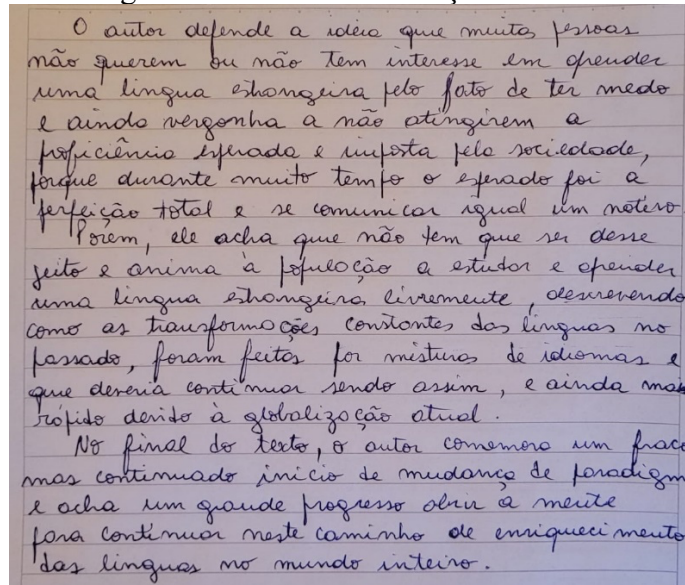
Fonte: transcrição *ipsis litteris* do texto do E/E 2 feita pelos autores.

Em fase de imersão na língua portuguesa, é natural que a escrita e a fala dos estudantes E/E 1 e E/E 2 apresentem alguns desvios ortográficos, morfosintáticos, notacionais. Mas destaca-se a apropriação do gênero discursivo feita por eles. Narram suas histórias de vida, alcançam o propósito comunicativo. Interagem com a turma, lendo em voz alta suas autobiografias. E/E 1, como fala espanhol, expressa menos dificuldade no encadeamento sintático das orações. A estrutura padrão sujeito, verbo e complemento, em quase todos os segmentos, é preservada. E/E 2, por outro lado, pelo distanciamento entre muitos elementos linguísticos do francês/inglês e português, apresenta segmentos entrecortados, mas seus interlocutores compreendem sua narrativa, ordenada cronologicamente: primeiro dia no Brasil, sente fome, tem dinheiro, passa fome pois não consegue falar português, pede ajuda em inglês, alimenta-se.

Passadas algumas semanas, os estudantes foram aumentando sua proficiência em português. A Figura 1 apresenta um fragmento da avaliação de E/E 1, realizada no final do primeiro semestre do curso. Nota-se que a escrita de E/E 1 apresenta bem menos desvios

ortográficos, sintáticos. O uso de pontuação imediatamente às palavras, sem deixar espaçamento, foi corrigido em vários segmentos. Ele usa os operadores argumentativos adequadamente, como o uso de “porém” ligando, adversativamente, o primeiro e o segundo parágrafos; e o uso de “ainda” com o sentido de adição. E/E 1 emprega com propriedade a marcação adverbial de lugar seguido de vírgula para dar acabamento ao texto. Sobre E/E 2, na próxima subseção, apresenta-se um fragmentado de texto oral, no qual é perceptível o avanço de sua proficiência linguística.

Figura 1 – Trecho de avaliação de E/E 1



Fonte: acervo dos pesquisadores.

Nas aulas seguintes à produção da autobiografia, como forma e ampliação de *feedback*, buscando exaurir discursiva e tematicamente os textos de referência lidos, os estudantes foram levados a responderem a atividades no livro, com perguntas textuais, inferenciais e interpretativas. Na sequência, no tratamento da análise linguística com foco na construção dos sentidos do texto e no emprego de expressões linguísticas correntes, sobretudo na fala, PO e PE trabalharam a formação de palavras na língua portuguesa, destacando os processos de derivação, composição e hibridismo. Inicialmente, os estudantes demonstraram dificuldades em entender os conceitos, mas com a leitura de outros textos com palavras que envolvem esses fenômenos, eles foram assimilando os processos derivacionais e composicionais.

Com relação ao emprego de expressões de uso corrente, PO e PE destacaram o trabalho com os pronomes pessoais, sobretudo quanto ao uso de “tu”, “você” e “agente”. Explicaram para eles que os pronomes “tu” e “você” se referem à segunda pessoa do discurso, que o pronome “tu” é utilizado em algumas regiões do Brasil, especialmente na região sul, norte e nordeste, enquanto o pronome “você” é o mais utilizado em todo o país. Já o termo “a gente” é empregado na fala no lugar de “nós”. O pronome “a gente” indica plural, mas sua conjugação é realizada na terceira pessoa do singular. Para entenderem melhor esses usos, trabalharam a música intitulada “Comida”, dos Titãs.

#### 4.2 Gênero discursivo entrevista

Decorrido quase um ano de interações etnográficas com os estudantes, depois de alguns gêneros trabalhos (autobiografia, crônica, cordel, lenda africana, poesia, música, conto), de muitas rodas de conversas na sala de aula, de trocas linguísticas e culturais, de vivências compartilhadas, PO e PE falaram um pouco sobre a saúde no Brasil, maneiras de se garantir um estado de bem-estar para se envelhecer com saúde, a partir do gênero discursivo entrevista.

Para iniciar as dialogias em torno desse gênero, os professores regentes leram o texto “Envelhecer com saúde requer um pacto social”, de Dalia Romero. Após a leitura, discutiram, no âmbito do tema do gênero discursivo, sentidos veiculados pelo enunciado. Trabalharam o glossário de termos incomuns. Conceituaram o gênero entrevista. Destacaram que a entrevista possui uma função social muito importante, sendo essencial para a difusão do conhecimento, a formação de opinião e posicionamento crítico da sociedade, uma vez que propõe um debate sobre determinado tema, além de se constituir como texto informativo e/ou opinativo, com a presença do entrevistador e do entrevistado, linguagem dialógica e oral, marca do discurso direto e da subjetividade.

Explorando a estrutura composicional da entrevista e o estilo autoral, PO e PE apresentaram o formato de perguntas e respostas, a função do entrevistador e do entrevistado, as diferenças do uso dos léxicos “velho”, “idoso” e “pessoa da terceira idade”, o conceito de “bem-viver e envelhecimento”, bem como as particularidades fonéticas do s, ss, ç e s nas diferentes palavras da língua portuguesa a partir da entrevista escolhida. Propuseram, na sequência, que os estudantes construíssem/simulassem um diálogo em um consultório médico. Todos gostaram das interações. Trabalhar situações reais na sala de aula foi algo muito produtivo. Segundo Lopes-Rossi (2002), o trabalho com gêneros discursivos submete-se a certas condições de êxito, como uma finalidade reconhecida pelo co-enunciador; o estatuto de parceiros legítimos; o lugar e o momento legítimos; e a organização textual. Nesse sentido, os professores regentes procuram simular interações sociais reais, que existem nas esferas de atividades humanas, como as entrevistas de saúde e de emprego.

Como forma de mensurar o desenvolvimento linguístico dos estudantes, no âmbito da oralidade, PO e PE propuseram que eles, em dupla, realizassem uma entrevista, poderiam utilizar áudio, vídeo, podcast, como registro. O Quadro 4 apresenta parte da transcrição da entrevista de E/E 1 e E/E 2. O Quadro 5 evidencia fragmento da entrevista de E/E 3 e E/E 4.

Quadro 4 – Trecho da transcrição da entrevista do estudante E/E 1 e E/E 2

<p>E/E 1 – Bom dia, [...]</p> <p>E/E 2 – Bom dia, senhor [...]. Eu sou [...]. Tenho 33 anos. Ah! Eu sou haitiano. Posso continuar ou só essa a pergunta?</p> <p>E/E 1 – Pode. Fale da sua formação, de como você é.</p> <p>E/E 2 – Eu sou engenheiro civil. Agora ... fazendo mestrado em ciência ambiental na universidade UFT. Eu ( ) meu diploma de engenheiro civil lá no Haiti, meu país ... eu sou uma pessoa muito, muito motivada ( ) também gosto de trabalhar, gosto de fazer planificação, planejamento de todas coisas que eu faço.</p> <p>E/E 1 – Legal! Por que você escolheu essa formação?</p> <p>E/E 2 – Sim, sim. Gosto muito dessa área, do campo, de fazer planos, gosto de fazer design, plano também porque eu já trabalhei muito lá fora [...]</p>
---

Fonte: transcrição *ipsis litteris* da entrevista de E/E 1 e E/E 2 feita pelos autores.

Quadro 5 – Trecho da transcrição da entrevista do estudante E/E 3 e E/E 4

E/E 3 - Então, hoje a gente vai falar sobre a culinária do seu país.  
 E/E 4 - Beleza. Problema não.  
 E/E 3 - Então, Pra começar, você é nativo de qual país?  
 E/E 4 - Eu sou nativo da Venezuela.  
 E/E 3 - Legal! E quais as semelhanças entre a culinária de seu país e a culinária brasileira?  
 E/E 4 - A semelhança entre la culinária brasileira e da Venezuela são que ( ) comemo muito arroz e peixe, frango, carne. Quase la mesma mistura, mesmo negócio de semelhante. E come muito salada também. É case igual, o negócio.  
 E/E 3 - E quais as diferenças entre a culinária Venezuelana e a do Brasil?  
 E/E 4 - ( ) entre a culinária brasileira e la Venezuela, eis que aqui usa muito lo que la mandioca e ... que come muito feijão. Todos os dias.  
 E/E 3 - Ah sim, na Venezuela não come tanto, tanto feijão assim?  
 E/E 4 - Não, não, uma, duas vezes por semana.

Fonte: transcrição *ipsis litteris* do texto do E/E 3 e E/E 42 feita pelos autores.

Como E/E 1 e E/E 3 demonstravam maior contato com a língua portuguesa do Brasil, eles foram orientados a desempenharem o papel de entrevistador. Nota-se que o E/E 1, em relação à escrita da autobiografia, na modalidade escrita, e esse gênero, a entrevista, na modalidade oral, apresenta um desenvolvimento nos usos que faz do português. Alcança seus objetivos, seu interlocutor o compreende muito bem. Para isso, as orações, na ordem sujeito, verbo e objeto (SVO), comumente empregadas pelos brasileiros, é adotada em quase todos os segmentos. Observa-se que, por exemplo, o verbo “gostar” apresenta complemento direto em todas as ocorrências. Na passagem “Agora ... fazendo mestrado em ciência ambiental na universidade UFT”, o sinal de pausa (...) infere a elipse do verbo “estou”, cujo sentido é construído no contexto extraverbal da dialogia texto-leitor (BAHKTIN; VOLOCHINOV, 2006; ROJO; BARBOSA, 2015).

No Quadro 5, embora em pequenos segmentos, pode-se afirmar que o curso contribuiu com o desenvolvimento do E/E 3. Ele emprega adequadamente a concordância nominal, os pronomes interrogativos, os artigos, as preposições. A tessitura do discurso da entrevista é bem alinhavada pelo E/E 3, de Benin, país na África Ocidental. O tempo maior de imersão no Brasil, na UFT, de E/E 3, contribui para a sua proficiência linguística. Por outro lado, E/E 4, de origem Venezuelana, ingressante no segundo semestre, embora atinja o propósito comunicativo, apresenta desvios de concordância verbal e nominal, mistura algumas expressões espanholas com elementos linguísticos do português brasileiro. À proporção que PO e PE detectavam o uso formal inadequado de alguns elementos linguísticos, como o emprego do tempo verbal, nas aulas seguintes os professores regentes retomavam com práticas de linguagem visando dirimir tais desvios. Nota-se que, ao longo das interações com os estudantes, a inserção de gêneros discursivos e tópicos/temáticas sociais, ao longo do curso, proporcionou situações autênticas de comunicação em língua portuguesa em ambientes variados, proporcionando o desenvolvimento linguístico-social de todos os envolvidos no curso.

## 5 Considerações finais

Neste artigo, a língua portuguesa, focalizada no ensino de PLE, foi tomada como prática social, de natureza viva, dinâmica, concreta, real, em constante desenvolvimento, no tempo e no espaço, assim como seus falantes, que se movem, se transformam no espaço-tempo. Tomamos a língua materna como instrumento de comunicação mais amplo na sociedade e como constituinte da formação da nossa identidade pessoal, cultural, social, étnica, na qual, professores e estudantes estrangeiros são imbricados no mesmo processo linguístico e social. Para estabelecer essa comunicação e interação dos estudantes estrangeiros com outras pessoas,

no curso, PO e PE apropriaram-se de alguns gêneros discursivos da obra, selecionados dentro de uma gama diversa e heterogênea de tipos de enunciados relativamente estáveis. Os gêneros selecionados para análise (autobiografia e entrevista), em virtude de seus usos frequentes na “comunidade local”, apresentam certa estabilidade, sendo, desse modo, mais comuns nas atividades humanas nos campos vida pessoal e pública e midiático, porque são os usos que vão trazendo a estabilidade para esses gêneros.

O ensino de português mediado por gêneros discursivos mostrou-se produtivo, com foco no tema, composição, estilo, condições de produção. Os dados mostram o desenvolvimento paulatino dos estudantes, visto que eles aperfeiçoaram sua leitura, fala, escrita, compreensão do dito, dos enunciados, construíram réplicas argumentativas. Acredita-se que o curso, somado às vivências dos estudantes em variados contextos de imersão na língua portuguesa, contribuiu com seus projetos de vida, seus propósitos sociais. No encerramento do curso, com a certificação, E/E 1 naturalizou-se brasileiro junto à polícia federal para atuar como piloto de avião comercial; E/E 2, sentia-se mais competente no domínio da leitura e da escrita para usos no curso de Mestrado em Engenharia Ambiental na UFT; E/E 3, estudante de medicina da UFT, disse que estava participando das atividades em grupo, interagindo melhor com seus colegas; e E/E 4 estava se apropriando com mais segurança do português na venda de produtos em feiras livres.

Este artigo, como produto da enunciação, da atividade social e interacional por meio da qual a língua portuguesa foi colocada em funcionamento no ensino de PLE por enunciadores (PO e PE), tendo em vista enunciatários (E/E), constitui-se como uma contrapalavra das interações enunciativas do curso e experiências compartilhadas, cultural e linguisticamente, materializando-se como uma reenunciação etnográfica (descrição de práticas linguísticas de estudantes estrangeiros dos usos do PB, procurando focalizar seus modos de vida, suas relações socioculturais e competências linguísticas), como produto da interação de sujeitos socialmente organizados no curso ministrado (tempo passado narrado etnograficamente), nas interações presentes e nas relações dialógicas futuras (em eventuais discussões e pesquisas, pois esta reenunciação é aberta, inacabada, suscitadora de palavras réplicas).

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino.** Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>. Acesso: 18 fev. 2024.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, E. B. R. de; FURTOSO, V. B. Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades. *Scripta*, v. 25, n. 53, p. 8-42, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/26520>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, São Paulo, v. 23, p. 55-69, jan./jun. 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221/6817>. Acesso em: 7 fev. 2024.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum educação de referência para as línguas**: Aprendizagem, ensino, avaliação. Portugal: Porto, EDIÇÕES ASA, 2001 (coleção perspectivas actuais). Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 13 fev. 2022.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. [recurso eletrônico]. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 133-162.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2014.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LOPES-ROSSI, M.A.G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, M.A.G. (Org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. São Paulo: Cabral Editora, 2002. p. 19-40.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAIS, M. R. **Língua Portuguesa para Estrangeiros**: práticas de linguagem mediadas por gêneros discursivos. 2024. (a sair)

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo : Cortez, 2017.

SILVA, W. R. **Letramento e fracasso escolar**: o ensino da língua materna. Manaus: UEA Edições, 2012.

SIQUEIRA, D. S. P. Etnografia de Sala de Aula de Línguas: reflexões e descobertas. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, V. R.; GÓES, M. L. S. (Orgs). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: Abordagens Teóricas e Metodológicas. São Paulo: Pontes, 2014, p. 27-52.

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.