

MIRANDA, Florencia; ARMAN, Joana. Uma proposta de português para fins específicos na perspectiva interacionista sociodiscursiva. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

## UMA PROPOSTA DE PORTUGUÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

*A Portuguese proposal for specific purposes on socio discursive interactionist  
perspective*

**Florencia Miranda<sup>1</sup>**

**Joana Arman<sup>2</sup>**

florenciamiranda71@gmail.com

joanamarman@gmail.com

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é discutir as contribuições da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para o desenho e a implementação de cursos e/ou disciplinas de línguas para fins específicos. Em particular, observamos o caso do ensino de português para fins específicos (PFE) na Argentina e, concretamente, a experiência de elaboração de uma proposta de ensino de português para estudantes de um curso de doutorado na Universidad Nacional de Rosario. Esse contexto particular implica observar a singularidade do público-alvo (doutorandos hispanofalantes), e permite, ao mesmo tempo, pensar as implicações de assumir a perspectiva interacionista para o desenvolvimento de alunos adultos em situações de necessidades de linguagem especiais (no caso, uma disciplina de um curso de doutorado). O âmbito do ensino de português para fins específicos tem uma longa história na Argentina no que diz respeito à implementação empírica de cursos e/ou disciplinas – em instituições universitárias, em instituições educativas de outra natureza ou, ainda, em empresas ou espaços particulares –, no entanto, as teorizações e as pesquisas nesse território ainda são escassas. Por seu lado, a reflexão sobre os aportes do ISD ao campo do ensino de línguas para fins específicos também constitui uma área ainda pouco explorada. Assim sendo, consideramos que nosso artigo pode trazer um aporte singular ao campo teórico e interventivo do ISD no espaço latino-americano.

**PALAVRAS-CHAVE:** português para fins específicos; interacionismo sociodiscursivo; ensino de línguas; gêneros textuais acadêmicos.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is aimed to discuss the contributions to the Sociodiscursive Interactionism Perspective to the design and implementation of courses and/or subjects of languages for specific purposes. Herein, it is especially analyzed the case of the teaching of Portuguese for Specific Purposes in Argentina and, in particular, the experience of designing a teaching proposal of Portuguese for PhD students in the *Universidad Nacional de Rosario*. That particular context implies that the singularity of the target public, in this case, Spanish speaking PhD students, must be observed. At the

---

<sup>1</sup> Doutora e Pós-doutora em Linguística (especialidade Teoria do Texto). Professora de Português. Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

<sup>2</sup> Professora de Português. Universidad Nacional de Rosario.

same time, it makes possible to think about the implications of assuming the Interactionist perspective for the development of adult learners in those cases in which they are in special language needs – here, for one of the doctorate subjects. The field of Teaching of Portuguese for Specific Purposes has a long history in Argentina regarding the empirical implementation of courses and/or subjects in Universities, in other kinds of educational institutions or even, in companies or private areas. Nevertheless, there are not many theories or researches in this field yet. Also, considerations about the contributions made by the Interactionist perspective to the teaching of languages for specific purposes is an area which has not been exhaustively explored yet. Thus, we consider that our article may bring a singular contribution to the theoretical and practical Interactionist field within the Latin American scope.

**KEYWORDS:** Portuguese for Specific Purposes, Sociodiscursive Interactionism; language teaching; academic textual genres.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir as contribuições da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) (Bronckart 1999, 2008, 2013, entre outros; Dolz et al. 2009; Miranda 2012, etc.) para o desenho e a implementação de cursos e/ou disciplinas de línguas para fins específicos. Em particular, observamos o caso do ensino de português para fins específicos (PFE) na Argentina e, mais concretamente ainda, a experiência de elaboração de uma proposta de ensino de português para estudantes de um curso de doutorado na Universidade Nacional de Rosario. Esse contexto particular implica observar a singularidade do público-alvo (doutorandos hispanofalantes), e permite, ao mesmo tempo, pensar as implicações de assumir a perspectiva interacionista para o desenvolvimento de alunos adultos em situações de necessidades de linguagem especiais (no caso, uma disciplina de um curso de doutorado).

O âmbito do ensino de português para fins específicos tem uma longa história na Argentina no que diz respeito à implementação empírica de cursos e/ou disciplinas – em instituições universitárias, em instituições educativas de outra natureza ou, ainda, em empresas ou espaços particulares –, no entanto, as teorizações e as pesquisas nesse território ainda são escassas<sup>3</sup>. Por seu lado, a reflexão sobre os aportes do ISD ao campo do ensino de línguas para fins específicos também constitui uma área ainda pouco explorada, embora conte com algumas publicações relevantes (ver, por exemplo, Beato-Canato 2011 e Cristóvão e Beato-Canato 2016). Assim sendo, consideramos que

---

<sup>3</sup> Para uma aproximação às reflexões mais recentes, ver Rodríguez (2017), Pasero (2020) e Arman e Lentino, (no prelo), entre outros.

nosso artigo poderá trazer um aporte singular ao campo teórico e interventivo do ISD no espaço latino-americano.

Na primeira parte do artigo, apresentaremos algumas questões centrais do ISD, em relação ao posicionamento epistemológico, metodológico e didático. Depois, refletiremos sobre a área do ensino de línguas para fins específicos e, em particular, acerca do ensino de português para fins específicos na Argentina. Em um terceiro momento, mostraremos uma proposta de planejamento de uma disciplina de PFE de um curso de doutorado da Universidade Nacional de Rosario (Argentina), com o intuito de exemplificar os passos que consideramos pertinentes para o desenho didático e demonstrar as escolhas que, do nosso ponto de vista, é necessário realizar no caminho.

## **1. A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

### *1.1. O ISD: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS*

O Interacionismo Sociodiscursivo constitui uma corrente de pensamento, estudo e intervenção que se inscreve na linha do chamado Interacionismo Social (Voloshinov 2009, Vygotsky 2010, Saussure 2004, entre outros<sup>4</sup>). Iniciado por pesquisadores da Universidade de Genebra, Suíça, nos anos 1980, o ISD conforma atualmente um movimento que se espalha e se desenvolve em diferentes países (em particular, mas não exclusivamente, na Argentina, no Brasil, na Espanha e em Portugal).

Uma das características mais salientes desta perspectiva é que se trata de um olhar integral sobre a linguagem humana. Esse olhar abrangente permite abordar problemáticas de estudo diversas – quer no nível da pesquisa básica e/ou teórica, quer no nível da pesquisa denominada “aplicada” ou, como preferimos, de intervenção. Em particular, o ISD aborda a problemática do desenvolvimento humano – entendido como um processo que se inicia no nascimento e acaba só com a morte da pessoa, ou seja, enquanto processo ao longo de toda a vida humana – e assume o papel central da

---

<sup>4</sup> Vale a pena explicitar que o Saussure que consideramos “interacionista” é o autor dos Escritos de Linguística Geral (Saussure 2004), o linguista que colocou uma reflexão complexa sobre a linguagem e as línguas, e não “o Saussure” que recebemos reinterpretado, através do olhar dos editores, no Curso de Linguística Geral (Saussure 1971). Para uma discussão profunda sobre Saussure e sua obra, ver Bulea (2010) e Bronckart (2013).

linguagem nesse processo. Esta corrente identifica três objetos gerais de estudo: 1) os pré-construídos socio-históricos e culturais (incluindo as próprias línguas, os gêneros textuais, as formas de organização e funcionamento social, as atividades sociais ou coletivas, etc.); 2) as modalidades e ações de intervenção no desenvolvimento humano (o ensino de línguas, a formação profissional, etc.); 3) os efeitos que as formas de intervenção produzem nos seres humanos.

Para abordar toda essa complexidade de fenômenos, o ISD tem elaborado, por um lado, instrumentos de análise das práticas de linguagem e, por outro lado, instrumentos de intervenção tanto para o ensino, quanto para a formação profissional. Tais instrumentos (modelos de análise, ferramentas didáticas, etc.) vão sendo submetidos a revisões e reelaborações permanentes, a partir das pesquisas e das práticas pedagógicas e/ou formativas que os pesquisadores implementam (e este número da REVEL constitui apenas uma amostra disso).

Uma outra característica central do ISD é o tipo de abordagem que se assume e que implica um procedimento metodológico singular. Trata-se da “abordagem descendente”, herdada ou retomada do trabalho inspirador de Voloshinov (2009: 155):

El lenguaje vive y se genera históricamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema lingüístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los hablantes. Por consiguiente, un orden metodológicamente fundado del estudio del lenguaje debe ser el siguiente: 1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas; 2) formas de enunciados concretos, de algunas actuaciones discursivas en estrecha relación con la interacción cuyos elementos son estos enunciados, esto es, los géneros de las actuaciones discursivas (...); 3) a partir de ahí, una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual.

Esse caminho descendente no estudo da linguagem começa no âmbito social para depois chegar à análise dos elementos linguísticos. A ideia do caminho descendente toma em consideração que o contexto socio-histórico e cultural constitui um lugar de coerções ou condicionamentos da realização linguística. O uso da língua é sempre uma prática socio-histórica e culturalmente situada. Isso implica assumir que não existem usos e/ou estruturas das línguas fora de uma situação particular. Isto é, tal como sublinhou claramente Coseriu (1978), só se pode fazer abstração das estruturas e identificar recorrências dos sistemas linguísticos a partir das falas (ou realizações) concretas. De maneira que o estudo de qualquer aspecto linguístico deve partir da compreensão do âmbito social em que ele se realiza. O caminho metodológico – que se retoma do fragmento de Voloshinov citado *supra* – propõe, então: 1)

estudar/analisar as formas concretas da interação discursiva, ou seja, nos termos do ISD, as diferentes atividades de linguagem; 2) identificar/caracterizar os gêneros textuais<sup>5</sup>; 3) analisar o funcionamento e as propriedades dos elementos linguísticos.

As duas características do ISD que mencionamos – o caráter integral dos fenômenos observados e a abordagem descendente do estudo – constituem dois aspectos fundamentais da concepção epistemológica que serão norteadores da nossa proposta de intervenção didática, no âmbito do ensino de português para fins específicos.

### 1.2. O ISD E A DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

Enquanto perspectiva integral, e na sequência dos interesses mencionados no item anterior, uma das vertentes mais profícuas do ISD é o campo da didática das línguas. Inicialmente, e no contexto da Suíça francófona, o foco esteve colocado no ensino do francês como língua materna. Mas logo os estudos sobre línguas diversas foram se multiplicando nos diferentes centros de pesquisa que assumiram a perspectiva. Assim, encontramos hoje trabalhos sobre línguas várias, tais como espanhol, euskera (língua basca), francês, inglês ou português; quer como línguas maternas, quer como línguas estrangeiras. De maneira que o nosso trabalho sobre o ensino de português como língua estrangeira faz parte de uma área que já tem uma trajetória dentro do âmbito interacionista.

Um aspecto que importa destacar no quadro do presente artigo é que a mesma “abordagem descendente” que se assume para o estudo (teórico) da linguagem, constitui um percurso válido e necessário para pensar as propostas de ensino das línguas. Em concreto, para o ISD, ensinar uma língua é ensinar a usar uma língua em situações de interação social. É isso o que Bronckart chamou há mais de vinte anos uma “abordagem didática ideal”, que implicaria “iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de textos e que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizado” (Bronckart 1999: 86).

---

<sup>5</sup> Note-se que no texto de Voloshinov (traduzido para o espanhol, neste caso) é utilizada a expressão “gêneros das atuações discursivas”. Essa expressão remete para as formas concretas que assumem as práticas de linguagem (ou as “atuações discursivas”). Nesse sentido, o termo apropriado dentro do aparato nocional do ISD é “gêneros textuais”. Para uma discussão mais detalhada sobre a opção pelo uso do termo “gênero textual” em lugar de “gênero discursivo”, ver Bronckart (2004) e Miranda (2012), entre outros.

Neste sentido, e na mesma linha da abordagem descendente é necessário colocar no centro do procedimento de ensino a noção de gênero textual (que, como vimos, ecoa a noção voloshinoviana antes citada de “gêneros das atuações discursivas” ou de “formas de enunciados concretos”). Para o ISD, os gêneros constituem “instrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo” (Bronckart 1999: 103 e, também, Schneuwly 1994). Aliás, como sublinha Bronckart (1999: 103): “O conhecimento dos gêneros define o espectro das ações de linguagem possíveis. [...] A apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. E [...] é nesse processo geral de apropriação que se molda a pessoa humana”.

A relevância e centralidade dos gêneros para o ensino de línguas vem sendo defendida pelos pesquisadores interacionistas desde os anos 1990, mas nem sempre a proposta do trabalho com gêneros foi bem compreendida. Uma questão que importa frisar neste sentido é que adotar o gênero como objeto de ensino não implica ficar apenas em reflexões contextuais ou de formatação geral dos textos, o que significaria descuidar o estudo das dimensões propriamente semióticas e linguísticas. De fato, já há vários anos, Bronckart e Dolz (2007: 158) explicitavam:

[...] la **finalidad general** de la enseñanza de lenguas apunta al **dominio de los géneros**, en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social/comunicativa, y a los aprendizajes relativos a la sintaxis o al léxico como apoyo técnico para esa finalidad global.

Quer dizer, todo trabalho didático com gêneros deve ser sustentado, também, por um saber “técnico”, mais concretamente “linguístico”, mas esse saber está subordinado à capacidade de uso ou domínio (na compreensão e/ou na produção) de gêneros textuais diversos.

Nesta perspectiva, o objetivo último do ensino de línguas é que os alunos possam desenvolver as suas **capacidades de linguagem**. Essas capacidades são definidas como “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (Dolz e Schneuwly, 2004: 52) e são classificadas em três ordens de fenômenos: 1) **Capacidades de ação**, que implica poder adaptar a produção textual às características do contexto e do referente; 2) **Capacidades discursivas**, que correspondem a saber mobilizar modelos discursivos apropriados ao gênero em questão; 3) **Capacidades linguístico-discursivas**, que dizem respeito ao domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas.

É importante observar que, tal como se formula em Miranda (2015), na perspectiva interacionista, os gêneros constituem, ao mesmo tempo, *objeto* e *objetivo* do ensino de línguas e esse duplo papel acarreta necessariamente um conjunto de desafios que é preciso levar a sério; dentre esses desafios, destacamos a necessidade de, nas propostas de ensino, não alterar a natureza fluida (ou dinâmica), complexa e heterogênea dos gêneros.

Para o trabalho didático com gêneros textuais, no quadro do ISD foram propostos alguns instrumentos de intervenção que já contam com uma longa trajetória de desenvolvimento e experimentação: os modelos didáticos dos gêneros e as sequências didáticas. Os **modelos didáticos** constituem descrições das características particulares dos gêneros que podem ser objeto de ensino; enquanto que as **sequências** são um dispositivo didático, de base vygotskiana, que configura um procedimento para o ensino de um gênero em várias etapas. Inicialmente, as sequências foram propostas como um conjunto organizado de atividades progressivas com o intuito de desenvolver a capacidade de produção de textos de um determinado gênero em língua materna (Dolz, Noverraz & Schneuwly 2004: 95), mas o mesmo dispositivo já foi retomado para o ensino de línguas estrangeiras e, também, para o ensino da compreensão de textos de um determinado gênero.

É importante mencionar que estes instrumentos da engenharia didática (modelos e sequências) não são os únicos dispositivos que se utilizam em uma aula interacionista. Ou ainda, e por outras palavras, nem é “obrigatório” trabalhar com sequências didáticas, nem o uso de outros recursos de ensino (fichas de atividades, roteiros de leitura, tarefas, etc.) ficam fora de uma aula interacionista. O caráter interacionista da aula vem dado por um conjunto de características que não ficam apenas nos recursos e dispositivos. Antes, importa levar em consideração outros aspectos: o lugar e as formas que assume a interação entre professor, alunos, artefatos (ou instrumentos) e objetos de ensino; a consideração e retomada dos conhecimentos prévios dos alunos; a criação de oportunidades para a observação, a reflexão e a sistematização dos fenômenos em estudo; o caráter situado das práticas de linguagem que se estudam e das propostas de produção; o percurso descendente das análises; o trabalho com textos e outros recursos autênticos (ou seja, que existem fora da sala de aula); etc.

## 2. O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

### 2.1. A ÁREA DO ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS

Se quiséssemos determinar a origem do interesse pelo estudo das línguas em contextos específicos, teríamos de nos remontar à Antiga Grécia e ao Império Romano, quando a aprendizagem de uma língua de outros povos tinha a finalidade de facilitar as transações comerciais. Porém, é necessário assinalar que o conceito de ensino formal de línguas para fins específicos se consolidou na segunda metade do século XX, mais precisamente nos anos sessenta, quando se inicia um movimento pedagógico no campo do ensino de línguas estrangeiras que se denominou *English for Specific Purposes* (ESP) – por ter sido o inglês a primeira língua estudada com propósitos específicos. Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos experimentaram uma grande expansão econômica, científica e tecnológica e, como consequência, surgiu a demanda, por parte de profissionais de diversas áreas, de falar uma língua comum. É assim que o inglês, que se encontrava em uma posição favorável, passa a se converter nessa língua para a comunicação internacional (Alcalá e Antuña, 2009), surgindo, assim, o que se convencionou chamar de Inglês Instrumental.

Mas, o que é que caracteriza o ensino de línguas para fins específicos? Para tentar responder esta questão, partimos dos diferentes termos que se têm utilizado para conceituar e delimitar o objeto de ensino deste tipo de cursos. Os primeiros em dar uma definição para ensino de línguas centrado em finalidades específicas foram Hutchinson & Waters (1987), ao definirem *English for Specific Purposes* (ESP). Assim, os autores definem o seu objeto de estudo a partir do que consideram que o ESP não é: 1) Não consiste no ensino de variedades especializadas/diferenciadas da língua geral, já que o fato de utilizar a língua em contextos específicos não implica considerar essa língua como especial ou diferente; 2) Não consiste no ensino do léxico – tecnicismos – ou gramática para um grupo de pessoas com necessidades específicas; 3) Também não consiste em uma forma especial de ensino de línguas, em uma metodologia especial ou em um tipo de material específico.

Para esses autores, o ensino de línguas para fins específicos (ESP) é uma abordagem de ensino de línguas estrangeiras (LE) centrada nas necessidades do aluno, pois consideram relevante saber com que finalidade o aprendiz usará a língua, bem como a motivação que ele tem em aprender essa dada língua, uma vez que se parte da

seguinte interrogação: para que e por que o aprendiz precisa aprender essa língua estrangeira? (Hutchinson & Waters, 1987: 19). Assim, podemos dizer que é a partir dessa inquietação que começa o processo de planejamento de cursos de línguas para fins específicos (e não apenas do inglês).

Em artigo publicado em 2008, Vian Jr (2008:143) aponta que a análise das necessidades é o que caracteriza o ensino de línguas para fins específicos e o diferencia do ensino de línguas para fins gerais. Todavia, o autor assinala que os aprendizes de cursos para fins gerais possuem necessidades também. Porém, os aprendizes dos cursos para fins específicos são, geralmente, mais conscientes delas. Por este motivo, Hutchinson & Waters (1987) indicam que não é a existência das necessidades que distingue os cursos, mas sim a conscientização que se tem sobre elas.

Vian Jr (2008) chama a atenção, ainda, para o caráter processual da análise das necessidades. Para ele, esta não deve ser considerada apenas no início de um curso específico, mas deve ser revista no seu desenvolvimento, isto é, no decorrer das aulas, como um processo contínuo. Este levantamento pode ser feito através de um conjunto de ferramentas, técnicas e procedimentos, tais como entrevistas abertas e estruturadas, enquetes, questionários, estudos de caso, *shadowing*, entre outras maneiras de coletar informações pessoais, linguísticas, profissionais, atitudinais dos alunos, bem como dados necessários sobre o pressuposto de tempo do curso, local onde se desenvolverá, material didático a adotar e/ou elaborar, etc. Desse modo, por se tratar de uma abordagem baseada nas necessidades dos alunos, as decisões didáticas deverão ser formalizadas com base nestas apreciações, ou seja, é a partir da análise da situação de aprendizagem concreta e da observação do contexto de uso da língua na situação-alvo que se formulação os objetivos que se pretendem atingir e se realizará a seleção, organização e sequenciamento dos conteúdos e a seleção e organização das atividades e estratégias mais apropriadas para atingir os objetivos, bem como a seleção de técnicas e instrumentos de avaliação. Para toda essa tarefa, é fundamental, aliás, o papel dos conhecimentos e da experiência do professor.

Em relação à análise das necessidades, cabe mencionar, também, a proposta de Labella-Sánchez (2016). A autora, com intuito de abordar a problemática do ensino de espanhol para fins específicos no âmbito do ramo imobiliário, apresenta uma articulação entre a perspectiva sócio-retórica de Bazerman (2005) e o Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz & Schneuwly 2004), colocando no centro da questão a

identificação do sistema de gêneros vinculados à atividade dos estudantes. Esta análise permite identificar os gêneros que constituirão objeto de ensino.

Por outro lado, e para estabelecer maiores precisões em torno do conjunto de termos que são usados geralmente como sinônimos em pesquisas sobre ensino de línguas para fins específicos – línguas especiais, tecnoleto, linguagem científica, linguagem setorial, linguagem especializada –, Alcalá e Antuña (2009) circunscrevem as possibilidades e estabelecem uma diferença entre o conceito de Línguas de Especialidade (LESP) e o de Línguas para Fins Específicos (LFE). Assim, as autoras recorrem a considerações de Cabré e Gómez de Enterría (2006:12) para quem as LESP são subsistemas de recursos específicos, linguísticos e não linguísticos, usados em contextos que se consideram especializados por suas condições comunicativas, ao passo que as LFE constituem o mesmo conjunto de recursos, mas do ponto de vista da análise de seu uso em “âmbitos temáticos-funcionais precisos” e de seu processo de ensino-aprendizagem.

Como apontam Arman e Lentino (no prelo), talvez a maneira menos controversa de definir o ensino de línguas para fins específicos seja delimitando os objetivos que deram origem a este tipo de cursos, isto é, colocar a ênfase nos “fins” que se pretendem atingir. Para tanto, devemos observar, primeiramente, a esfera de utilização da língua (ou, em termos interacionistas, os âmbitos de atividades de linguagem) para identificar, assim, as necessidades comunicativas dos destinatários, pois é a partir dessas necessidades que são definidas as finalidades dos cursos. Desse modo, ao compararmos os objetivos de cursos para fins gerais com os de fins específicos, advertimos que tradicionalmente tem sido assinalado o fato de os primeiros terem como propósito desenvolver as quatro habilidades linguísticas – compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita – para abranger necessidades de comunicação geral; ao passo que os segundos, têm por finalidade potenciar uma(s) habilidade(s) linguística(s) sobre a(s) outra(s) para atender necessidades de comunicação especializadas. De fato, foi a partir desta distinção clássica de objetivos que surgiu a classificação de cursos para fins específicos – cursos acadêmicos e cursos profissionais –, destinados a pessoas que precisam usar a LE para desenvolver sua atividade num âmbito disciplinar e/ou profissional concreto, como podem ser as Ciências Médicas, o Direito, o Turismo, o Comércio, a Psicologia, a Engenharia, entre outros.

Contudo, consideramos que é necessário questionar e repensar esta delimitação tradicional do ensino de línguas para fins específicos, muito presente ainda no quadro da educação superior argentina, pois vale avançar, como sublinha Pasero (2020), em um “alargamento das competências”, conforme as práticas de compreensão e produção requeridas no contexto universitário. Nesse sentido, concordamos com Rodríguez (2017:184) em entender o ensino de línguas para fins específicos como um recorte nas práticas de compreensão e produção na LE de acordo com as necessidades linguísticas de um campo profissional ou um campo do conhecimento com o intuito de poder interagir adequadamente em situações de comunicação concretas<sup>6</sup>. Já no Brasil, Beato-Canato, situada como nós na linha interacionista e a partir de sua experiência como professora de inglês, também aponta que a finalidade do ensino de línguas para fins específicos é contribuir para que o aprendiz desenvolva capacidades para agir socialmente em situações acadêmicas e/ou profissionais específicas (Beato-Canato, 2011:854).

## *2.2. O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NA ARGENTINA*

No Brasil, a área do ensino de português para fins específicos inclui tanto experiências sobre o português como língua materna (ver, por exemplo Cintra e Passarelli, 2008), quanto sobre o português como língua estrangeira (por exemplo, Ramos e Marchesan, 2013). Na Argentina, como é óbvio, essa área só identifica um segmento do ensino de português como língua estrangeira.

Mas, para falar sobre o ensino de português para fins específicos na Argentina, é importante distinguir as práticas, por um lado, das denominações, por outro. Isto porque, no contexto argentino, a prática do ensino de língua portuguesa para atender a finalidades específicas é anterior ao uso da designação de “português para fins específicos”. Aliás, neste país só recentemente começamos a encontrar trabalhos acadêmicos e/ou didáticos que utilizam essa denominação (ver, por exemplo, Rodríguez, 2017; Arman e Lentino, no prelo; e ainda o livro chamado de “PFE manual

---

<sup>6</sup> Nas palavras do autor, e falando concretamente sobre o ensino de português para fins específicos: “o PFE [se caracteriza] por efectuar un recorte en las prácticas de comprensión y producción en LE de acuerdo a las necesidades lingüísticas de un ámbito laboral o campo del conocimiento para lograr, de este modo, intercambios efectivos y adecuados en situaciones de comunicación específicas” (Rodríguez 2017, 184).

de português para fins específicos: manual de português orientado a hotelaria e gastronomia” de Dayan e Sauco, 2013.).

Então, deixando momentaneamente fora o problema do nome, podemos considerar que as práticas de ensino de português para fins específicos iniciaram no país nos anos 1970 ou ainda antes em âmbitos de formação universitária. Apenas para citar um exemplo, a disciplina “Português” faz parte da oferta de línguas desde a criação do Departamento de Idiomas Modernos da Universidade Nacional de Rosário – departamento esse nascido na década de 1970, com o intuito de centralizar a oferta de línguas para os estudantes de todas as Faculdades dessa Universidade<sup>7</sup>.

Nos anos 1990, e a partir da criação no Mercosul, o interesse pela língua portuguesa cresce de maneira notável na Argentina. Nessa década são criadas muitas das Licenciaturas em Português que ainda hoje formam os professores de português como língua estrangeira nas universidades argentinas e, também nesse período, muitas disciplinas de língua portuguesa são incorporadas em cursos diversos de formação superior não universitária, a saber, cursos de: Hotelaria, Turismo, Comércio Exterior, entre outros.

Imbuídas do espírito geral do seu tempo (e na esteira, também, do ensino de outras línguas estrangeiras), as disciplinas de português nos departamentos das universidades (e, eventualmente mais tarde, em alguns institutos superiores<sup>8</sup>) foram assumindo a partir dos anos 1980 uma orientação específica para a leitura. Esse recorte limitando o ensino às capacidades de compreensão de textos escritos era justificado em parte pelo pressuposto de tempo das disciplinas (um quadrimestre<sup>9</sup>, um ano ou dois anos), pela quantidade de alunos em sala de aula (que podia superar amplamente o número desejável para conseguir o desenvolvimento das capacidades de produção oral, por exemplo) e pela ideia de que o estudante aprendia a língua estrangeira para aceder a bibliografia na língua original.

Contudo, nos últimos anos, essa tendência de recortar o ensino de línguas só a capacidade de leitura começou a ser debatida nos próprios centros de ensino e nos eventos acadêmicos. Em artigo recente, e já antes referido, Pasero (2020) sublinha que a preferência pela leitura esteve sustentada, em parte, no prestígio da cultura letrada

---

<sup>7</sup> Importa mencionar, porém, que, de acordo com Pasero (2020: 68, n. 1) existem experiências anteriores nas Universidades de La Plata (1943) e de Buenos Aires (1959).

<sup>8</sup> De fato, vale esclarecer que em muitos institutos superiores (por exemplo, os institutos orientados à área do turismo) nunca se chegou a propor um recorte que se limitasse apenas à compreensão escrita.

<sup>9</sup> Vale esclarecer que, na organização universitária argentina, as disciplinas podem ser “quadrimestrais” ou “anuais”.

das décadas anteriores e indica três razões que, de alguma maneira, impulsionam uma nova tendência para o “alargamento das competências”: 1) a internacionalização dos estudos superiores; 2) a emergência de novas tecnologias e 3) a necessidade de incluir os alunos com deficiência visual (Pasero 2020: 68).

No caso específico do ensino de português, a realidade atual apresenta um panorama diverso, com centros de ensino que ainda privilegiam o ensino da leitura e com instituições que propõem recortes por área temática que não se limitam apenas ao desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos escritos.

Neste sentido, identificamos três grandes grupos de cursos e/ou disciplinas de português para fins específicos na Argentina, levando em consideração a classe de objetivos visados, a saber: 1) **Acadêmicos** (nas Universidades, nos departamentos de LE que recebem alunos dos diferentes cursos da graduação, ou nos Cursos de Pós-graduação); 2) **Profissionais** (em institutos, em universidades ou em empresas: áreas do comércio e a empresa, hotelaria e turismo, etc.); e 3) **Realização de atividades específicas em um prazo próximo** (em institutos e em universidades ou, ainda, em aulas particulares, por exemplo, para viagens turísticas, preparação para do exame CELPE-Bras, etc. ).

No item seguinte, apresentamos os critérios de planejamento de uma disciplina de português para um curso de Doutorado. Esse caso servirá como exemplo dos aportes que a perspectiva interacionista fornece para a concepção e implementação de uma proposta didática concreta na área do ensino de português para fins específicos.

### **3. O DESENHO DE UMA DISCIPLINA DE PFE: APRESENTAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA**

#### *3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO*

Para a conclusão dos cursos de pós-graduação da Universidade Nacional de Rosario, na maior parte dos casos, é requisito comprovar conhecimentos em língua estrangeira, o que pode ser feito por meio da realização de exames de proficiência. Cada programa define os requisitos, podendo ser exigidos um ou dois níveis de língua. A Escola de Línguas da Faculdade de Humanidades e Artes (UNR) organiza, aplica e avalia provas de proficiência em inglês, francês, português e italiano para os diferentes programas. Por se tratar de exames requeridos no nível da pós-graduação, o objetivo comum nesses exames é avaliar a capacidade de compreensão na leitura em língua

estrangeira, com vistas à realização efetiva das atividades de aprendizagem e pesquisa no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado.

A experiência que apresentamos aqui é realmente singular, pois se trata de uma proposta de ensino de português elaborada especificamente para o programa de Doutorado em Educação da Universidade Nacional de Rosário, que neste ano 2020 recebe alunos da Argentina e do Uruguai. Para o caso da disciplina “Português”, os doutorandos estão distribuídos em duas turmas de aproximadamente 22 pessoas, separadas de acordo com o país de origem. É importante comentar, aliás, que a disciplina é desenvolvida nesta ocasião, em meio à pandemia da Covid-19. Esse contexto particular fez com que tivéssemos de tomar várias decisões didáticas inovadoras, em pouco tempo, para assim, por um lado, poder desenhar uma proposta e um material que respondesse às necessidades particulares dos destinatários e, por outro lado, conseguir adaptar a disciplina para a situação nova do ensino remoto. Para a implementação da disciplina contamos com um pressuposto de tempo de 40 horas/relógio (com a avaliação incluída), distribuídas em uma carga horária semanal de 8 horas, envolvendo atividades síncronas e assíncronas.

É necessário destacar que apesar de termos tido, em nossa atuação como professoras de PLE e PFE, experiência ensinando português em cursos de pós-graduação, o desenvolvimento das aulas nunca tinha sido exclusivamente através da modalidade virtual. Nos casos anteriores, a disciplina era ministrada, especificamente, por exemplo, para doutorandos na área da Linguística e das Línguas – o que para nós implicava, aliás, uma grande familiaridade com a área de conhecimento – e sempre de forma presencial, com um uso raro da internet na sala de aula (por não dispormos na faculdade de acesso facilitado à internet nem de computadores suficientes à disposição dos estudantes).

### *3.2. DECISÕES DIDÁTICAS*

Situadas na perspectiva interacionista que sintetizamos acima, o planejamento da nossa disciplina inicia por uma reflexão sobre os objetivos visados e uma caracterização das práticas sociais e de linguagem que devem ser objeto de ensino e aprendizagem neste contexto. Este constitui o primeiro passo para definir o caminho “descendente”, que começa, então, com o recorte das situações de interação social que almejamos abordar, depois continua com a seleção de gêneros textuais e do tipo de

trabalho didático que realizaremos (levando em consideração “modelos didáticos de gêneros” adequados), para, finalmente, definir os conteúdos propriamente linguísticos que deveremos abordar.

No caso particular da disciplina em questão, como já vimos, sabemos que os estudantes são doutorandos da área da Educação, o que implica reconhecer de início um recorte disciplinar que, contudo, continua sendo amplo e diverso. Nesse sentido, é preciso ainda selecionar áreas temáticas e problemáticas particulares dentro do campo educativo, mas isso só pode ser feito a partir da “análise das necessidades” dos estudantes, que, neste caso, só poderá ser concretizada na primeira semana de aulas. Com efeito, para obter dados específicos e poder construir um perfil dos doutorandos – que nos permita terminar de selecionar e/ou produzir os materiais de ensino – elaboramos uma enquete diagnóstica a ser aplicada no primeiro dia de aulas.

Sem ter ainda o perfil dos doutorandos completamente delimitado, definimos um recorte temático inicial o suficientemente amplo e transversal a fim de que resultasse significativo para todos os estudantes. Esse recorte levou em consideração, também, o pressuposto de tempo da disciplina (40 horas/relógio totais, como já mencionamos).

O primeiro recorte nos leva a decidir focar o campo da educação como área de atividade científica-acadêmica. O **objetivo geral** da nossa disciplina é, então, criar as condições para que os doutorandos desenvolvam capacidades de compreensão e produção textual em português, necessárias para intervirem em situações de interação próprias da comunidade acadêmica da área disciplinar da Educação.

Os **objetivos específicos** são definidos em função de escolhas particulares que respondem a diversas perguntas: o que queremos que os doutorandos possam fazer em cada etapa do processo? Que aspectos parciais vamos abordar nas nossas aulas? Quais as interações que vamos privilegiar? Que capacidades particulares esperamos que os doutorandos possam desenvolver? Em concreto, as respostas a essas perguntas delimitam um horizonte de trabalho que envolve, na nossa proposta, o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- Capacidades de ação, no âmbito acadêmico da área da Educação:

- identificar o gênero do texto em uso em uma interação acadêmica oral ou escrita;

- reconhecer e analisar os parâmetros relevantes relativos ao contexto socio-histórico e ao contexto situacional da produção/circulação de um texto (em particular, os papéis de enunciador e destinatário);
- compreender o conteúdo global e as informações específicas de um texto da área da Educação;
- produzir textos dos gêneros escritos e orais selecionados em situações diversas: fichas, apontamentos, esquemas, curriculum vitae, biodata, e-mail de contato acadêmico e perguntas a partir de uma exposição de uma outra pessoa.

- Capacidades discursivas:

- reconhecer e descrever procedimentos próprios da escrita acadêmica da área: definição, delimitação de objetos e objetivos, citação, exemplificação, enumeração, colocação do ponto de vista próprio e alheio, contra-argumentação, hierarquização dos argumentos, estabelecimento de conclusões, etc.;
- analisar na compreensão e escolher na produção o plano de texto adequado ao gênero;
- identificar e diferenciar os tipos discursivos mobilizados em um texto (basicamente, distinguir as formas do “expor” e do “contar”)<sup>10</sup>;
- mobilizar modelos discursivos apropriados na produção de textos dos gêneros selecionados.

- Capacidades linguístico-discursivas:

- Analisar elementos linguísticos significativos para a compreensão textual (global e/ou local): os núcleos e os determinantes, os valores dos tempos verbais, a construção da referência anafórica e da referência dêitica, os mecanismos de conexão e segmentação do texto, os falsos equivalentes e as estruturas divergentes entre português e espanhol, etc.;

---

<sup>10</sup> Sobre a noção de “tipo discursivo” no quadro do ISD, ver Bronckart (1999, cap. 5) e Miranda (2008 e 2010), entre outros.

- Realizar operações linguístico-discursivas de produção adequadas e utilizar as unidades linguísticas necessárias para a produção dos textos dos gêneros selecionados. Por exemplo, utilizar adequadamente os mecanismos enunciativos necessários para a produção de e-mails de contato acadêmico e a formulação de perguntas em um debate acadêmico (as formas de tratamento auto e hétero-referencial, os cumprimentos, os pronomes interrogativos, os verbos *dicendi*, etc.).
- Identificar e utilizar vocabulário próprio da área.

Em relação aos **conteúdos**, realizamos um processo de escolha e organização que deu como resultado a proposta de três unidades temáticas ou eixos de abordagem.

A primeira unidade é dedicada ao tema da **apresentação pessoal** no âmbito acadêmico. Nessa unidade, são trabalhados para o desenvolvimento da compreensão leitora, entre outros, os gêneros curriculum vitae, biodata e apresentação de palestrante em evento científico. No âmbito da produção textual, os doutorandos deverão preencher um CV Lattes próprio e redigir uma biodata (própria e/ou alheia).

A segunda unidade é dedicada aos **eventos científicos**. Os gêneros escolhidos para o desenvolvimento das capacidades compreensivas são, entre outros, as chamadas de trabalho, os e-mails de contato acadêmico, resumos de comunicação e as comunicações. A produção textual é limitada à redação de e-mails de contato acadêmico.

A terceira unidade se organiza em torno a **publicações acadêmicas**. Para esse momento, os gêneros selecionados para o desenvolvimento da capacidade de compreensão e análise são, entre outros, as contracapas de livros, os verbetes, os resumos de artigo, as resenhas e os artigos científicos. Já a produção textual estará centrada na formulação de perguntas e na realização de sínteses.

Os conteúdos linguístico-discursivos são trabalhados em cada unidade, em função de necessidades particulares estabelecidas pelos próprios gêneros selecionados. Por exemplo, para o estudo da apresentação pessoal é necessário identificar e utilizar vocabulário próprio da vida acadêmica, verbos no presente e no pretérito do indicativo, um conjunto particular de conectores e de pronomes, etc. Por seu lado, para o estudo e a produção de e-mails de contato acadêmico e para a formulação de perguntas, é necessário conhecer e saber empregar formas de tratamento e cumprimentos específicos, frases declarativas e interrogativas, elementos de conexão e segmentação,

retomadas anafóricas, verbos no presente e no pretérito do indicativo e do subjuntivo, etc.

Em suma, concretizando o posicionamento interacionista que assumimos, a seleção e a progressão dos conteúdos léxico-gramaticais têm na nossa proposta um papel relevante como apoio técnico para a compreensão e/ou a produção dos textos. Não se trata de ensinar conteúdos léxico-gramaticais isolados e fora das situações de uso, como mero conhecimento declarativo, mas visamos a descrever e utilizar mecanismos linguísticos apropriados para o desenvolvimento das capacidades de compreensão, análise e produção de textos. No entanto, isto não significa a ausência de exercícios de análise e prática gramatical, nem a crença de que um texto é suficiente para apresentar todos os aspectos relevantes do sistema da língua. De fato, nas aulas também há necessariamente momentos para o trabalho concretamente gramatical, ou seja, para a observação, discussão e prática de questões relevantes da organização gramatical do português.

Em relação aos **recursos materiais e os instrumentos didáticos**, é importante frisar que o material é elaborado *ad hoc* para esta disciplina utilizando textos autênticos pertinentes para a área e adequados ao nível inicial dos estudantes. Isto é, partimos sempre de textos que circulam no âmbito acadêmico e científico da Educação (currículos, biodatas, resumos artigos científicos, palestras, etc.), mas criamos dispositivos próprios de exploração didática.

O fato de os doutorandos serem hispanofalantes facilita, como se sabe, o acesso a textos que para falantes nativos de outras línguas seriam extremamente complexos e inacessíveis. No nosso caso, os textos acadêmicos escritos em português constituem um material que facilita o acesso à língua estrangeira, dadas as áreas de proximidade interlinguística que se verificam nesse âmbito entre português e espanhol. Isto faz com que, em uma disciplina de 40 horas e mantendo a área temática no campo da Educação que é conhecido pelos estudantes, possamos trabalhar com um CV e uma biodata na primeira aula e consigamos trabalhar com artigos científicos completos nas últimas aulas.

Já no caso do trabalho com as capacidades de compreensão de textos orais (ou multimodais) e com as capacidades de produção textual (tanto oral, quanto escrita), a situação é diferente. Para trabalhar a compreensão auditiva, selecionamos textos acadêmicos que circulam na internet (no YouTube, particularmente) e que incluem não apenas o som, como também a imagem. Em concreto, trabalhamos com (recortes de)

eventos e gêneros científicos da área da Educação (congressos, conferências ou palestras, entrevistas, etc.). Por seu lado, para o desenvolvimento das capacidades de produção de textos, selecionamos um pequeno conjunto de gêneros (ou componentes de gêneros) que consideramos básicos para a participação dos doutorandos em práticas acadêmicas de sua disciplina, como já dissemos: o curriculum vitae, a biodata, o e-mail de contato acadêmico e a formulação de perguntas (escritas e/ou orais) para participar em um debate ou diálogo acadêmico. Este último recorte sobre a formulação de perguntas permite trabalhar sobre a situação de participação em um evento científico da área de conhecimento dos doutorandos, quer seja um evento presencial (no qual as perguntas costumam ser orais), que seja um evento virtual (em que as perguntas costumam ser escritas).

Para o desenvolvimento das atividades elaboramos fichas de análise de textos orais e escritos, que abordam aspectos vinculados ao contexto de produção e circulação dos textos, à organização discursiva e textual e aos mecanismos semiolinguísticos específicos (incluído, as questões léxico-gramaticais). Também propomos tarefas diversas de análise de textos, produção textual e, no fundo, de resolução de problemas de linguagem, recorrendo, para isso também, aos recursos disponíveis na Plataforma Moodle, onde ancoramos nossa aula virtual. O fato de a disciplina ser neste ano completamente virtual e à distância cria as condições ideais para utilizar recursos variados que, em certos casos, na modalidade presencial, podem ser de mais difícil acesso e gestão. De maneira que a maioria das tarefas inclui problemas de busca de informação, de consulta de sites diversos e de exploração de recursos acessíveis mediante dispositivos com conexão à internet.

Em função da quantidade de aulas e dos objetivos visados, decidimos não utilizar sequências didáticas para esta disciplina, a fim de podermos trabalhar sobre uma diversidade mais ampla de gêneros textuais. Mas em cada aula e em cada unidade temática propomos retomar saberes prévios em relação aos gêneros, para aprofundá-los, e, da mesma forma, reutilizar as categorias de análise e os conhecimentos discursivos e gramaticais que vão sendo apresentados. Isto é, embora não seja utilizando o dispositivo das sequências, mantemos a concepção interacionista do ensino e da aprendizagem, que defende a necessidade de ir fazendo progressões a partir dos conhecimentos que já se possuem e, também, dos saberes potenciais que podem ser desenvolvidos com a colaboração de alguém (neste sentido, ver o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, em Vygotsky, 2010: 252).

A **metodologia** da nossa disciplina apresenta, como já mencionamos, a particularidade de ser organizada completamente na modalidade virtual e à distância. De maneira que as **estratégias de ensino** envolvem atividades síncronas e atividades assíncronas. Considerando, aliás, que cada aula tem uma carga horária de 4 horas, a alternância entre os momentos síncronos e as tarefas assíncronas deve ser planejada com cuidado e levando em consideração a capacidade real de atenção e de interação que alunos e professoras podem manter no tempo de conexão e compartilhamento virtual. Por isso, cada aula propõe segmentos de trabalho conjunto ou em pequenos grupos, que se realizam de forma síncrona, mediante uma plataforma de videoconferência e segmentos de trabalho individual, que podem incluir atividades com ou sem conexão à internet.

Um aspecto que vale a pena explicitar é que a disciplina é totalmente ministrada em língua portuguesa. Os doutorandos, como é evidente, podem utilizar a língua espanhola para as suas intervenções orais nas aulas e para responder algumas das tarefas e exercícios. Mas as professoras utilizam o português para as explicações e para a apresentação das instruções de trabalho dos estudantes. Os doutorandos só devem desenvolver capacidades iniciais (ou básicas) de produção oral e escrita em língua portuguesa. Na medida das possibilidades, uma questão a trabalhar será a realização de práticas de leitura em voz alta, com o objetivo de poderem, se for o caso, concretizar uma participação como expositores em um evento fazendo essa classe de leitura de um texto.

Dado o pressuposto de tempo disponível e as características das línguas portuguesa e espanhola, a ênfase da disciplina está colocada no desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos escritos. Contudo, entendemos que as práticas acadêmicas contemporâneas não se limitam como antigamente à leitura de bibliografia em língua estrangeira, já que hoje elas incluem práticas de compreensão de textos orais, formas de articulação da oralidade e a escrita (como uma palestra que se apoia em uma apresentação em PowerPoint ou um programa semelhante), formas de escrita que não precisam de profundos conhecimentos da língua estrangeira (como no caso da redação de um CV) e formas de interação que podem ser eventualmente orais e eventualmente escritas (como no caso das perguntas endereçadas a um palestrante). Por isso, o planejamento da nossa disciplina não fica apenas nas atividades de leitura e avança sobre outras práticas de linguagem que poderão ser necessárias para os

doutorandos participarem da vida acadêmica na relação particular com o Brasil e os brasileiros.

A **avaliação** dos alunos se realiza levando em consideração as atuações dos doutorandos durante as aulas (tanto nas tarefas individuais quanto nas grupais) e com uma etapa final (na última aula) de síntese dos aspectos abordados. Nesse último dia, os alunos devem resolver de forma individual alguns problemas de análise e de produção textual, a partir de tarefas e situações, que incluem as questões trabalhadas na disciplina.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de apresentar, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, uma experiência de planejamento para a implementação, no ano de 2020, de uma proposta de ensino de português para fins específicos: uma disciplina, para o curso de Doutorado na área da Educação da Universidade Nacional de Rosário, Argentina. Em paralelo, esta apresentação permitiu sublinhar alguns aportes particulares da perspectiva interacionista sociodiscursiva para o desenho desse tipo de disciplina.

Como mencionamos, as nossas decisões didáticas se situaram explicitamente nos pressupostos dessa corrente teórica-epistemológica. Por isso, assumimos um olhar integral sobre a linguagem e o seu papel para o desenvolvimento humano, entendendo que um doutorando que precisa aprender uma língua estrangeira para consolidar sua formação acadêmica e profissional está em uma fase particular do seu desenvolvimento. Também, adotamos o caminho metodológico “descendente”: observamos, primeiro, o âmbito socio-histórico e cultural (do doutorando e da comunidade acadêmica brasileira da área da Educação) para selecionar, depois, os objetos de ensino propriamente linguísticos.

Assim, o planejamento da nossa disciplina passou por várias etapas, começando, como dissemos, com uma análise das práticas sociais e de linguagem envolvidas no âmbito da Educação para poder determinar as necessidades comunicativas dos destinatários da disciplina, o que implicou fazer um recorte das situações de interação social que almejávamos abordar. Em seguida, continuamos com a seleção de gêneros textuais necessários para agir em contexto acadêmico e com a

definição das atividades de intervenção didática. Finalmente, estabelecemos os conteúdos propriamente semiolinguísticos e gramaticais do português.

Por sua vez, no contexto desta experiência tivemos de repensar o objetivo largamente estabilizado no ensino de línguas para fins específicos no âmbito universitário argentino, que é o de colocar a ênfase na leitura em língua estrangeira. A nossa decisão foi direcionar a nossa prática para o desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem – de ação, discursivas e linguístico-discursivas – necessárias para agir, no caso, no âmbito de atividades acadêmicas e científicas próprias de um estudante de pós-graduação. Isso nos exigiu optar não apenas por gêneros escritos, como também por gêneros orais, uma vez que, como dissemos, as práticas acadêmicas contemporâneas não se limitam apenas à capacidade de compreensão de textos escritos.

Com nossas reflexões esperamos poder contribuir para o campo do ensino de português para fins específicos; não apenas para o desenho e implementação de propostas didáticas, mas para o desenvolvimento da teorização e pesquisa neste âmbito. Da nossa parte, pensamos que uma contribuição principal do Interacionismo Sociodiscursivo para a área do PFE é poder colocar o foco do planejamento do ensino no processo de desenvolvimento humano dos alunos. Por outro lado, um aporte de grande importância que traz esta perspectiva é compreender que a língua deve ser necessariamente estudada em seu contexto socio-histórico e cultural particular. Pensamos, finalmente, que várias outras contribuições poderão ser identificadas na síntese que trouxemos neste trabalho. Para um próximo trabalho, fica a análise da implementação da proposta e dos efeitos que isto pode produzir concretamente no desenvolvimento dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALCALÁ, Ana Isabel Rodríguez-Piñero; ANTUÑA, María García. *Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas*. Universidad de Cádiz, 2009.

ARMAN, Joana; LENTINO, Julieta. *Portugués para fines específicos: contribuciones para el diseño de cursos*. In: MIRANDA, Florencia (org.). *Problemas y prácticas del lenguaje desde el punto de vista del Interacionismo Sociodiscursivo*, no prelo.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. *O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 4, 2011.

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. In: D. Riestra, S.M. Tapia & M.V. Goicoechea. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche: Ediciones GEISE, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. In *Texto!* vol. XIII, 1. Disponível em [http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart\\_rastier.pdf](http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf), 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. O projeto e os objetos da linguística geral de Saussure. *Traduzires*, vol. 2, no. 1, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul.; DOLZ, Joaquim. La noción de competencia: su pertinencia para el aprendizaje de las acciones verbales. In: BRONCKART, Jean-Paul. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

BULEA, Ecaterina. Nuevas lecturas de Saussure. In: RIESTRA, Dora (org.). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010.

CABRÉ, María Teresa; DE ENTERRÍA, Josefa Gómez. La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global. *Ibérica*, v. 13, 2007.

CINTRA, Anna Maria; PASSARELLI, Lílían. Português para fins específicos: retomando à análise de necessidades. *Leitura*, 42, 2008.

COSERIU, Eugenio. Sistema, norma y habla. In: *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 1978.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. *DELTA*, 32.1, 2016.

DAYAN Andrea; SAUCO; María Griselda. PFE manual de português para fins específicos: manual de português orientado à hotelaria e gastronomia. Buenos Aires: Federación Empresaria Hotelera Gastronómica de la República Argentina, 2013.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; MOSQUERA, Santiago. La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 21, 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias. Tese de doutorado apresentada à UNISINOS, 2016. Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5247>

MIRANDA, Florencia. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In: LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, Antónia; MIRANDA, Florencia (orgs.). *Formação docente: textos, teorias e práticas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

MIRANDA, Florencia. Géneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo: que relações? *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies* 1, 2008.

MIRANDA, Florencia. Los géneros: una perspectiva interaccionista. In: SHIRO, Marta.; CHARAUDEAU, Patrick.; GRANATO, Luisa (eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, 2012.

MIRANDA, Florencia. Textos e géneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização. Lisboa: FCG-FCT, 2010.

PASERO, Carlos Alberto. Innovación, internacionalización y nuevas tecnologías: ampliación de competencias en cursos de lenguas extranjeras en el nivel universitario argentino. *Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias*, v. 1, n. 1, 2020.

RAMOS, André Gonçalves; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 12, n. 2, 2013.

RODRÍGUEZ, Marco Antonio. Interculturalidad, prácticas discursivas y TIC: consideraciones desde la enseñanza del portugués con fines específicos (PFE). In: GARÓFALO, Silvana (comp.). *Las lenguas en la universidad: hacia una nueva realidad plurilingüe: comunicaciones de la I Jornada Lengua, Cultura e Identidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Lingüística Geral. São Paulo: Cultrix, 1971.

SAUSSURE, Ferdinand. Escritos sobre lingüística general. Barcelona: Gedisa, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In REUTER, Yves.: *Les interactions lecture-écriture*. Berne: Peter Lang, 1994.

VIAN JR, Orlando. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. *the ESPECIALIST*, v. 29, n. 2, 2008.

VOLOSHINOV, Valentin N. El marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires: Godot, 2009.

VYGOTSKY, Lev. Pensamiento y lenguaje. Madrid: Paidós, 2010.