

Recursos Pedagógicos em PFE: Entre a língua e a prática dos saberes

Pedagogical Resources in PFE: Between Language and Knowledge Practices

Ana Vieira Barbosa¹, Paula Cristina Ferreira²

¹ ESECS-IPLeiria; CELGA/ILTEC-UC

² ESSE-IPSantarém; CELGA/ILTEC-UC; CIEQV

Abstract

The present study aims to share some reflections that arose during the necessity to produce pedagogical resources. These resources are produced within the framework of Portuguese Language for specific purposes, relying on strategies such as the educational path and others that focus on the study of vocabulary and text genres. The materials produced are being applied in a public Portuguese higher education institution, with students learning Portuguese as a foreign language and for specific purposes. To meet the target audience, the pedagogical resources, as exemplified, are constructed based on the needs of the students, considering the development of their linguistic proficiency in an immersive context, and focusing on the specialized areas of Economics and Management. The relevance of the educational path, centred on the comprehension and analysis of textual genres, specialized vocabulary, and prototypical linguistic structures, foresees that the communicative competence, both oral and written, of students is realized primarily in the academic context of Portuguese speakers/writers for specific purposes.

Keywords: Teaching path, Portuguese as a foreign language, Portuguese for specific purposes, pedagogical resources.

Resumo

O estudo que se apresenta visa a partilha de algumas reflexões surgidas no processo de produção de recursos pedagógicos, no quadro do português para fins específicos, e que convocam estratégias como o percurso didático focando o estudo do léxico e dos géneros textuais. Os materiais produzidos estão em aplicação numa instituição pública portuguesa do ensino superior, junto de estudantes aprendentes da língua portuguesa enquanto língua estrangeira e para fins específicos. De modo a ir ao encontro do público-alvo, os recursos pedagógicos, que se exemplificam, são construídos com base nas necessidades dos estudantes, considerando o desenvolvimento da sua proficiência linguística, em contexto imersivo, e com foco nas áreas de especialidade Economia e Gestão. A relevância do percurso didático, centrada na compreensão e análise de géneros textuais, no léxico de especialidade e nas estruturas linguísticas prototípicas, prevê que a competência comunicativa, oral e escrita, dos estudantes se efetive sobretudo no contexto académico de falantes/escreventes de português para fins específicos.

Palavras-chave: Percurso didático, português língua estrangeira, português para fins específicos, recursos pedagógicos.

1. Introdução

O ensino de português língua estrangeira (PLE) reveste-se de muitas variáveis que constituem um desafio para os docentes que se veem na necessidade de ser dotados de grande plasticidade. A diversidade dos

estudantes, de objetivos e de conteúdos exige grande flexibilidade ao docente bem como a utilização de recursos pedagógicos orientados para as especificidades de cada contexto de ensino-aprendizagem. O mercado editorial oferece muitas propostas de manuais, contudo cada um destes contextos coloca o docente perante a necessidade de complementar estes materiais com aqueles que ele próprio produz para melhor se adequar ao seu grupo de estudantes, objetivos e conteúdos definidos.

Importa considerar que os contextos de ensino-aprendizagem e os objetivos, não só os definidos pelo docente para o curso como também os que o próprio estudante estabelece para si, têm impacto no processo de ensino-aprendizagem, nos recursos pedagógicos a utilizar e nos resultados alcançados (ou a alcançar) pelo estudante.

O trabalho que se apresenta desenvolve-se em torno de um desses contextos particulares, cuja especificidade conduziu à necessidade de produzir recursos pedagógicos dada a sua inexistência no mercado. A produção desses recursos pedagógicos conduziu a uma reflexão sobre o ensino de uma língua estrangeira, sobre o ensino de uma língua para fins específicos e a sua articulação com o ensino em imersão linguística que aqui se partilha. Na produção dos recursos didáticos, destacou-se o estudo-aprendizagem do léxico e dos géneros textuais, aos quais se dedica uma secção.

2. Uma língua para fins específicos

A reflexão empreendida funda-se no conhecimento do que é e de como se processa o ensino de uma língua para fins específicos. A primeira língua a merecer uma abordagem “para fins específicos” foi o inglês, na sequência da sua crescente hegemonia verificada após a Segunda Guerra Mundial.¹ Na segunda metade do século XX, a língua inglesa foi-se estabelecendo como a língua de comunicação nas áreas da tecnologia e do comércio (Hutchinson & Waters, 1991), mas também da ciência. Deste modo, o estudo e aprendizagem da língua passam a efetuar-se igualmente com o propósito de utilizar o inglês em situações de comunicação associadas a essas áreas.

O ensino de inglês como língua estrangeira acaba por se ramificar de modo a criar espaço para um ensino de língua que se norteia pelos interesses e necessidades específicos dos estudantes. Surgem então cursos de língua cujos recursos pedagógicos e conteúdos linguísticos selecionados passam a considerar os interesses específicos dos estudantes visando satisfazer o que estes entendem ser as suas necessidades de comunicação em inglês como língua estrangeira. O reconhecimento da especificidade de certos contextos de ensino-aprendizagem dá origem ao inglês para fins específicos, a par do ensino do inglês como língua estrangeira.

Entende-se que o “ESP should properly be seen not as any particular language product but as an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for learning.” (Hutchinson & Waters, 1991, p. 19). O inglês para fins específicos é, portanto, uma abordagem ao ensino orientada para a identificação e satisfação das necessidades específicas dos seus aprendentes. Configura-se como um olhar seletivo que recolhe propriedades da língua (estruturas, léxico, géneros textuais) que se verificam em determinados contextos de uso (definidos por uma área profissional e/ou do conhecimento), tendo em vista o seu ensino no quadro mais vasto de uma língua estrangeira.

A conceção do inglês, ou de qualquer outra língua, “para fins específicos” como um modo de abordar o ensino centrado nas necessidades dos estudantes mantém-se atual:

a Língua para Fins Específicos é uma abordagem ao ensino de língua e não um produto linguístico, em que «all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning», na senda da

¹ Na verdade, a aprendizagem de uma língua para fins específicos é bem mais antiga. No Império Romano, por exemplo, a língua grega também foi aprendida para aceder aos textos dos autores gregos e na Idade Média o latim desempenhou um papel idêntico em relação aos autores romanos. No entanto, apenas na segunda metade do século XX se formaliza o conceito e se desenvolvem estudos sobre o ensino de língua para fins específicos.

análise de necessidades advogada por Munby (1978). É este mesmo ponto de vista que partilhamos. (Martins, 2020, p. 34)

O que se afirma para o inglês para fins específicos pode transpor-se para o português para fins específicos, entendido como uma abordagem ao ensino do português como língua estrangeira que tem como foco as razões pelas quais os aprendentes estudam a língua. Estas razões determinam todo o processo de ensino, nomeadamente os métodos adotados, os conteúdos linguísticos e não linguísticos abordados e os recursos pedagógicos que sustentam o processo.

Apesar da atualidade desta conceção, ela tem recebido escassa atenção não apenas nos recursos pedagógicos disponíveis, mas também nos documentos orientadores do ensino de línguas estrangeiras. Disto mesmo dá conta Martins (2020) ao afirmar que “Os dados apurados permitem-nos observar a pouca expressividade da língua para fins específicos nos documentos orientadores para o ensino de línguas, revelando a sua clara orientação para o ensino da língua corrente.” (p. 32). Contudo,

podemos dizer que o Português para Fins Específicos começa a ganhar algum terreno no contexto do ensino de língua, como evidencia o aumento no número de ocorrências dos termos «Língua/Português para Fins Específicos» em documentos mais recentes, como é o caso do *CEFR Companion* (2018) ou, a nível nacional, do *Guia para o ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA) no contexto da Educação Não Formal (ENF)* (...). Encontram-se, por outro lado, referências indiretas à língua para fins específicos, através da menção a objetivos, contextos ou domínios específicos no *Referencial Camões PLE* (2017), uma tendência já identificada na maioria dos documentos. (Martins, 2020, p. 36)

Efetivamente, o ensino de português para fins específicos é uma realidade cada vez mais presente em sala de aula.

2.1. As traves-mestras de uma língua para fins específicos

Como indicado, há duas linhas que desde o início estruturam a conceção de uma língua para fins específicos: a abordagem ao ensino de uma língua estrangeira e a consideração das necessidades do estudante.

As especificidades da abordagem de uma língua para fins específicos prendem-se com a consideração das necessidades dos estudantes, que pretendem desenvolver proficiência linguística num determinado contexto profissional ou académico. Isto é, mais do que saber falar a língua, pretendem usá-la proficientemente na sua atividade profissional ou na sua vida académica. Para ir ao encontro destes interesses a conceção de programas, de atividades e de recursos didáticos, assim como a seleção de conteúdos linguísticos e não linguísticos não podem equivaler a conceção e seleção levadas a cabo no contexto de ensino de uma língua estrangeira. Trata-se, portanto, não apenas de “an approach to language teaching wich prioritises learner needs”, mas também de uma abordagem que “uses activities of particular disciplines as well as language, skills, discourses, and genres associated with these activities” como defende Lesiak-Bielawska (2018, p. 18).

A questão da abordagem é um ponto fulcral que se enraíza no ensino de uma língua estrangeira, e, neste contexto particular, o que define uma língua para fins específicos é todo o processo de ensino que se orienta. fornecer ao estudante as ferramentas linguísticas que lhe permitem comunicar eficientemente em determinado contexto profissional ou académico.

A segunda trave-mestra de uma língua para fins específicos é a consideração das necessidades dos estudantes, “Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need. The foundation for all ESP is the simple question: Why does this learner need to learn a foreign language?”, como corroboram Hutchinson e Waters (1991, p. 19). De facto, as respostas que se encontrarem para esta questão irão nortear todas as decisões futuras, que deverão ser orientadas para a satisfação das necessidades identificadas. Dada a sua relevância para o conceito de língua para fins específicos, o conceito de necessidade requer uma reflexão um pouco mais alongada.

Como vem sendo indicado, as necessidades dos aprendentes configuram-se como ~~a~~ uma das traves-mestras de uma língua para fins específicos. Esta afirmação coloca algumas dificuldades. Desde logo, a ideia subliminar e difícil de aceitar de que há estudantes que têm necessidades e outros que não têm e ainda a questão de compreender como é possível aceder ao entendimento das necessidades dos estudantes.

Se todos os estudantes têm necessidades, em que medida pode este ser um fator caracterizador de uma língua para fins específicos? A diferença reside na consciência que os estudantes têm das suas necessidades. Um estudante de língua estrangeira para fins genéricos reconhece a importância e utilidade de dominar proficientemente uma língua estrangeira ainda que não seja capaz de prever em que situações ela lhe irá ser útil. Já um estudante de uma língua para fins específicos sabe em que contextos comunicacionais (pessoais ou profissionais), sobre que temáticas, com que interlocutores irá, com grande probabilidade, utilizar a língua que aprende. O seu foco de aprendizagem é naturalmente orientado para essas necessidades que antevê.

Para satisfazer as necessidades de aprendizagem reconhecidas pelo estudante, “el PFE caracterizado 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, p. 184). As necessidades, enquadradas numa determinada área do conhecimento ou contexto laboral, são o elemento que molda todo o trabalho de ensino de uma língua para fins específicos. Os objetivos do processo de ensino-aprendizagem passam por utilizar eficientemente a língua estrangeira em situações de comunicação que têm a especificidade de se enquadrarem numa determinada área do saber. Portanto, o estudante necessita de desenvolver competências linguísticas, de adquirir vocabulário e de compreender e produzir textos que lhe permitam concretizar interações eficazes no seu contexto laboral ou académico. Aprender a língua para fins específicos é, também, de certa forma e em certos contextos, desenvolver conhecimentos sobre a área do saber em foco.

Neste cenário, primeira tarefa que se coloca ao docente de uma língua para fins específicos é compreender o que os estudantes sentem como necessário, aquilo que valorizam como objeto de estudo relevante. Deste conhecimento por parte do docente decorre que:

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 formularão 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. (Miranda & Arman, 2020, p. 522)

Compreender as necessidades dos estudantes permite um trabalho orientado para os seus interesses e expectativas. Essa orientação é um elemento fortemente motivador na medida em que o aprendente da língua tem consciência da relevância dos conteúdos linguísticos abordados e verifica a sua aplicabilidade e funcionalidade na(s) sua(s) área(s) de interesse,

For learners, the need analysis in ESP hope affects their learning motivation because the direction of English learning becomes clearer, more relevant, and in line with the skills of the students on what they want to improve. In this way, it will be easier for students to learn English, in master vocabulary related to Economics, such as pronunciation and grammatical structure of English”. (Noviasmy & Hassanah, 2025, p. 142)

O importante papel motivador que desempenha a satisfação das necessidades dos estudantes decorre do facto de estas determinarem todo o processo de ensino-aprendizagem. As necessidades devem definir as decisões tomadas na preparação de um curso ou de uma unidade curricular. Tal como dá conta Flowerdew (2013) ao afirmar que “needs analysis, carried out to establish the “what” and the “how” of a course, is the first stage in ESP course development, followed by curriculum design, materials selection, methodology, assessment, and evaluation” (p. 325).

São muitos e variados os modos de aferir as necessidades dos estudantes. Neste trabalho não nos alongaremos sobre este ponto uma vez que, no caso particular em que nos movemos, este trabalho de aferição estava, de certo modo, realizado *a priori*.

Em suma, a aquisição, o empenho e o desempenho, numa língua para fins específicos decorrem da identificação das necessidades dos aprendentes que, conseqüentemente, norteiam as decisões pedagógica do docente. Os objetivos são definidos e “as decisões didáticas” tomadas, considerando as competências a desenvolver em situações de comunicação bem definidas dentro de uma área do saber. Além das competências linguísticas várias, devem ainda considerar-se géneros textuais e vocabulário associados a essas situações bem como os conteúdos gramaticais que sustentam o desenvolvimento dessas competências. A aprendizagem de língua decorre de forma que o estudante verifica a utilização dos conteúdos linguísticos no quadro de uma área de especialidade na qual tem interesse.

3. Recursos pedagógicos: contexto e produção

O foco do texto que se apresenta são os materiais em construção dirigidos aos estudantes do 2.º ano do curso de Relações Comerciais China-Países Lusófonos (RCCPL), da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria), que se encontram em mobilidade, em contexto de imersão linguística. depois de terem concluído o 1.º ano na Universidade Politécnica de Macau (UPM).

A sua vinda para a ESECS, durante um ano letivo, visa um aperfeiçoamento das suas competências em língua portuguesa (cujo estudo foi iniciado na UPM), articulando-as com a aquisição de conhecimentos em quatro áreas específicas do saber, Economia, Comércio, Gestão e Direito. Estas áreas do saber são o cerne do curso e aquelas nas quais, depois de diplomados, os estudantes exercerão a sua atividade profissional. A aprendizagem sobre estas áreas do conhecimento e da língua portuguesa ocorre de forma simultânea e articulada em contexto de imersão linguística. Entre outras unidades curriculares, os estudantes frequentam as de Português para a Economia e de Português para o Comércio, no primeiro semestre, e Português para a Gestão e Português para o Direito, no segundo.

Contudo, para os estudantes de RCCPL em mobilidade, a língua portuguesa desempenha vários papéis: meio para a comunicação quotidiana, objeto de estudo e também instrumento para estudar e conhecer as quatro áreas de especialidade. O curso contempla unidades curriculares que se enquadram no português para fins específicos, mas também de unidades curriculares de carácter genérico, nas quais se faz uma abordagem do ensino de português como língua estrangeira. Conseqüentemente, o curso não pode ser pensado numa ótica exclusiva do português para fins específicos. No entanto, isso não se verifica com as UC de Português para..., que são declaradamente UC de português para fins específicos. É, aliás, esse o quadro no qual se elaboraram os recursos didáticos em referência e que mereceu uma reflexão sobre a sua aplicação.

Os objetivos estabelecidos para as unidades curriculares enfatizam a aprendizagem da língua, uma vez que, nos anos seguintes, os estudantes irão desenvolver as suas aprendizagens em torno das áreas de especialidade do curso tendo o português como língua de comunicação. Os programas das unidades curriculares foram desenhados partindo da ideia de que “mais importante do que utilizar a língua para comunicar de forma correta e rigorosa é aprendê-la para comunicar de forma eficaz e eficiente. É necessário conhecer todas as competências a desenvolver, bem como todo o contexto alargado e plural que envolve a situação de comunicação em si.” (Estrela & Ferreira, 2023, p. 141). Neste caso, “a situação de comunicação em si” prende-se não apenas com a aprendizagem da língua portuguesa, mas, e sobretudo, com a sua aprendizagem para um uso proficiente em contextos profissionais relacionados com as quatro áreas do saber referidas. Portanto, a “forma eficaz e eficiente” é a da eficácia comunicativa nesses contextos. Findo o curso que frequentam, os estudantes não serão profissionais de língua portuguesa, mas profissionais capazes de exercer em língua portuguesa as suas funções nas áreas da Economia, do Comércio, da Gestão e do Direito.

Não deve esquecer-se que “Una situación comunicativa específica requiere unas formas discursivas adecuadas, determinadas por la especificidade de los elementos que intervienen en un proceso de

comunicación” (Cabré, 1993, p. 126). Neste sentido, as particularidades expostas fizeram necessária a produção de recursos pedagógicos que se coadunem com este contexto académico particular e imersivo. Importa considerar de igual modo as necessidades dos estudantes que integram um trinómio em que cada elemento se encontra em aquisição e desenvolvimento concomitante (cf. Figura 1).

Figura 1. Aquisição linguística em PLE em contexto imersivo (Fonte: autoria própria)



Este processo torna-se francamente exigente pois, por um lado, existe a necessidade de integração, socialização e comunicação através de uma língua estrangeira, decorrente do contexto de imersão linguística, e, por outro lado, visa-se a apropriação de um conhecimento linguístico específico com conceitos de especialidade e géneros fundamentais para as quatro áreas do curso (Economia, Comércio, Gestão e Direito). O que significa que as competências recetivas, de *input*, e as competências expressivas, de *output*, têm de ocorrer em simultâneo, pois a proficiência na compreensão de textos, orais e escritos, a expressão e discussão, também oral e escrita, de conteúdos é uma constante.

A mais elementar das necessidades de aprendizagem destes estudantes é a aprendizagem do português em contexto de imersão linguística. Esta circunstância requer o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais. Nesta perspetiva, não se fala, a rigor, de português para fins específicos, mas de português como língua estrangeira em termos gerais. Há que considerar, no plano do curso, as necessidades de quem, durante um ano letivo, tem de viver em Portugal.

Relativamente às unidades curriculares de Português para a Gestão e de Português para a Economia, a tarefa de identificação das necessidades dos estudantes está facilitada pela circunstância em que decorre o processo de ensino-aprendizagem, e que já foi exposto.

O trabalho realizado nestas unidades curriculares enquadra-se no estudo-aprendizagem de português para fins específicos nas suas áreas do saber. Os objetivos/necessidades estão definidos à partida: os estudantes deverão desenvolver a sua proficiência em língua portuguesa por forma a, nos dois anos seguintes, prosseguirem os seus estudos de Gestão e de Economia em língua portuguesa. No futuro mais longínquo, serão profissionais a exercer a sua atividade profissional nestas áreas e em língua portuguesa. No desenho das unidades curriculares, estes objetivos/necessidades requerem a aprendizagem de conceitos de especialidade, o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral e escrita nestas áreas e o domínio de estruturas linguísticas. Se se considerar que uma das especificidades de uma língua para fins específicos “is not the content, but the context in which language is used” (Lesiak-Bielawska, 2018, p. 21), verifica-se aqui uma aproximação dos materiais produzidos, enquanto recursos pedagógicos, ao quadro do ensino de uma língua para fins específicos.

Os estudantes do curso necessitam efetivamente da língua portuguesa para aceder aos conteúdos das áreas de especialidade, que são, de facto, o seu principal objetivo de aprendizagem. No futuro, estes alunos serão profissionais da área do comércio e a língua portuguesa será mais uma ferramenta de trabalho. Deste modo, o

português, que é o seu principal foco e objeto de estudo apenas durante um ano, configura-se na realidade como um instrumento, primeiro, de aprendizagem e, futuramente, de desempenho profissional. Assim, o objetivo de aprendizagem a desenvolver com estes estudantes “is about language teaching rather than the teaching of discipline-specific content, which is merely seen as a carrier of the selected language input.” (Lesiak-Bielawska, 2018, p. 19). É então este o princípio norteador dos recursos pedagógicos preparados: durante o ano que estão em imersão linguística, os estudantes dedicam-se à aprendizagem da língua portuguesa no contexto das suas áreas de estudo; as áreas de especialidade do curso serão estudadas nos anos subsequentes, em língua portuguesa. As palavras de Noviasmy e Hassanah (2025) sobre esta questão, quando aplicada ao inglês, reforçam o nosso posicionamento:

It is very useful to students to explore the fields of science they are learning to use English, particularly ESP. Good English skills enable the students to understand information sources that use English, such as specialized books, the Internet, and academic journals. In addition, English skills are very useful when finding a job, so it is necessary to improve learner’s English skills for future career activities. (p. 141)

Os postulados anteriores são verdadeiros quando aplicados ao português, língua na qual os estudantes realizam a sua formação e na qual irão exercer as suas atividades profissionais. Um bom domínio da língua estrangeira é um instrumento para a aprendizagem das áreas de especialidade e também uma ferramenta a usar em contexto laboral dessas áreas.

3.1. Produção dos recursos pedagógicos

O ensino de português para fins específicos a estudantes oriundos da China tem ganhado relevo devido à conjuntura económica que tem colocado os falantes destas duas línguas em situações de interação comercial. Por essa razão, o ensino de português a estes estudantes não pode orientar-se simplesmente para o ensino como língua estrangeira, antes deve adotar uma abordagem que dê resposta às necessidades dos estudantes. Este mesmo entendimento se encontra em Martins (2021):

não só o português, como o mandarim, são encarados como línguas de negócios, sendo urgente a devida integração de tais realidades no ensino de língua estrangeira, de modo a desfazer barreiras, facilitando a aculturação por parte dos sino-falantes a residirem Portugal e a concretização de negócios com os países lusófonos, em resposta aos interesses dos investidores chineses. Numa ótica plurilingue, o ensino de PLE deve, como tal, dar primazia quer às competências culturais, quer à língua para fins específicos, em contexto académico, considerando as necessidades dos estudantes universitários chineses, e em contexto profissional, particularmente no domínio da economia e dos negócios. (p. 2429)

A construção dos recursos pedagógicos tem como propósito a criação de materiais que proporcionem aprendizagens aos estudantes que lhes serão necessárias, num futuro próximo, em contexto académico e, posteriormente, em contexto laboral. Promove-se uma aprendizagem da língua portuguesa que capacite os estudantes para o seu uso em contextos específicos.

A produção dos recursos pedagógicos rege-se ainda pelo pressuposto de que o conhecimento linguístico é fundamental para uma aprendizagem sólida da língua.

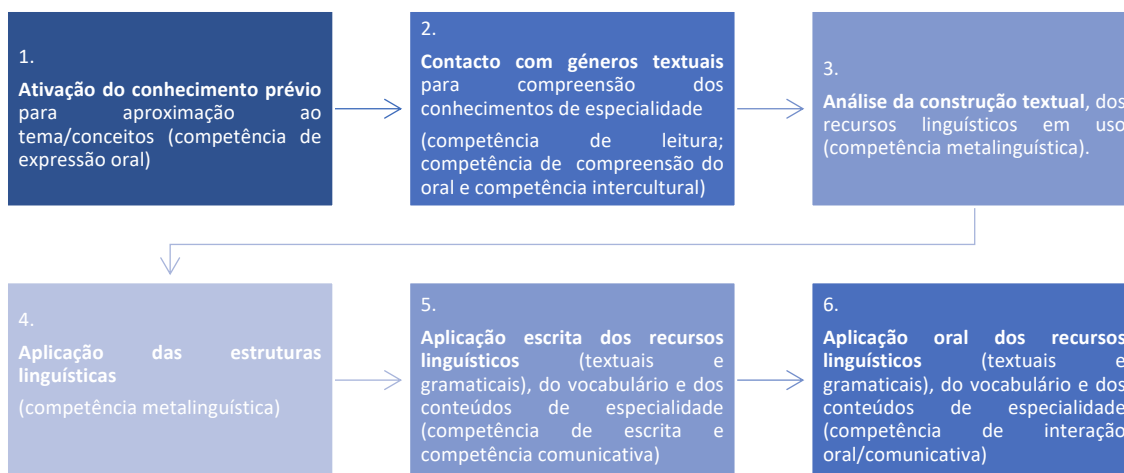
não deve, de facto, descurar-se o ensino explícito das estruturas linguísticas, preventiva ou reativamente, ou seja, deve fornecer-se aos aprendentes, quer *input* positivo explícito, que *input* negativo (corretivo), implícito e explícito. [...] o ensino deve proporcionar aos aprendentes abundante *input* positivo implícito, quer através de textos autênticos, quer por via de textos modificados (de um modo que torne, por exemplo, salientes estruturas particulares). [...] proporcionar oportunidades de uso efetivo de LNM, nomeadamente através de atividades de *output* e de interação” (Martins et al., 2023, p. 55).

Na elaboração dos recursos pedagógicos, o ensino explícito das estruturas linguísticas é uma constante. Sem esquecer que os estudantes em formação não serão profissionais das línguas, considera-se que apenas o conhecimento explícito fornece ferramentas de autocorreção, de aperfeiçoamento das produções orais ou escritas e ainda de compreensão oral e escrita. Embora as autoras se refiram sobretudo do ensino explícito da gramática, a caracterização que fazem dos *inputs* é aplicável também aos que se ligam às áreas de especialidade assim como aos dos *outputs* produzidos nesse âmbito.

3.1.1. Português para fins específicos e percurso didático

Por forma a conseguir uma articulação equilibrada entre gramática e conteúdos de especialidade, a estrutura dos recursos pedagógicos elaborados convoca a proposta de percurso didático preconizada por Jorge (2019) e que se apresenta sob a forma de esquema (cf. Figura 2.).

Figura 2. Percurso didático em Português para fins específicos (Fonte: autoria própria)



De modo sucinto, pretende-se que o estudante contacte com estruturas textuais modelo, mentoras e prototípicas, lendo ou ouvindo, nas quais importa perceber e ter a consciência da intenção comunicativa do género textual em foco, a sua estrutura e quais as marcas linguísticas que o efetivam. Defende-se que o percurso didático deve partir das competências recetivas, dos *inputs*, escritos e orais, com conteúdos de língua e de especialidade para as competências expressivas, de *output*, e de maior complexidade.

A título exemplificativo, de seguida, descreve-se a aplicação de uma atividade² de Português para a Gestão e enunciam-se os objetivos pedagógicos considerando as etapas da compreensão/expressão do oral (Reyner, 2011; Sá, 2018): pré-escuta, a escuta e a pós-escuta.

As atividades de pré-escuta aplicadas assumem, por norma, o propósito de ativar o conhecimento prévio dos estudantes, verificar e listar vocabulário já apropriado e em uso, e, consequentemente, nortear o raciocínio do estudante para a temática a ser explorada na fase da escuta, pois o docente assim o planificou. Esta pré-escuta, que antecede o visionamento, é composta por um pequeno diálogo com duas questões centrais: i) Durante o fim de semana, onde foram às compras? ii) Preferem lojas grandes ou pequenas, supermercados ou mercearias?

Seguidamente, as atividades de escuta são implementadas com recurso à escuta orientada, ou seja, os estudantes conhecem as questões *a priori*, e durante o contacto com o documento autêntico, registam as


² Material retirado dos recursos pedagógicos elaborados para a unidade curricular de Português para a Gestão.

respostas sob a forma de tomada de notas. Importa referir que, neste contexto de aprendizagem de uma língua para fins específicos, é relevante (ou preferível) que os estudantes contactem com registos audiovisuais uma vez que:

- i. a riqueza do registo audiovisual possibilita aos estudantes acederem à informação requerida a partir de um discurso oral e a partir de imagens em movimento que podem também responder às questões colocadas. Importa que se promova a atenção auditiva e a atenção visual.
- ii. Os ficheiros audiovisuais permitem, em princípio, um maior contacto com a cultura do país de imersão, promovendo a competência intercultural e fazendo pontes entre a cultura do país de partida (origem) e de chegada (de imersão).


Nesta fase da escuta, importa que o docente coloque questões com níveis de dificuldade diferentes para ir ao encontro da heterogeneidade dos estudantes, e para progressivamente introduzir questões e vocabulário mais complexos e que exigem uma maior proficiência linguística. Note-se que as questões de a) a f) são mais elementares, são sobre informações factuais, contrariamente às questões g) e h) que exigem avaliação crítica da situação apresentada. Nesta linha de pensamento, as questões da pergunta 1.1. requerem não só interação verbal em tempo real como a ativação de conhecimentos de especialidade, pois todas as questões o requerem (cf. Figura 3).

Figura 3. Recursos pedagógicos elaborados para a UC de Português para a Gestão (Fonte: autoria própria)



1. Visualize o vídeo sobre A Pérola do Bolhão, mercearia do Porto aberta desde 1917, <https://www.youtube.com/watch?v=GrnoY24ucwY>. Antes do visionamento, leia as questões para que possa tomar notas.

Responda às questões oralmente.



a) Quem inaugurou a mercearia?
b) Há quantos anos trabalha o senhor?
c) Quando abriu, que produtos comercializava a mercearia?
d) Por que começou a vender outros produtos?
e) O que vende agora?
f) Por que vai a senhora àquela mercearia?
g) Qual a opinião da senhora sobre o queijo?
h) Atualmente, quais são os principais clientes?

<https://lifecooler.com/artigo/dormir/a-perola-do-bolhao/411116>

1.1. Leia as questões e troque impressões com os seus colegas.

a) Conseguiram identificar que tipo de produtos são comercializados?
b) Do ponto de vista empresarial como caracterizaria a mercearia?
c) Que relação existe entre a mercearia e os seus clientes?
d) Que relação existe entre a mercearia e a comunidade em que está integrada?

Após esta exploração, com registo do léxico e de estruturas linguísticas mais significativas, os estudantes ativam os seus conhecimentos sobre as áreas da Gestão e da Economia.

Na fase da pós-escuta, o estudante é colocado perante o desafio de expor, escrevendo ou falando, uma opinião informal sobre os tópicos referidos no vídeo, vejam-se as questões 1. g), 1.1. c) e d). Este exercício antecipa a posterior análise e elaboração de textos de opinião.

A produção textual escrita surge em penúltimo lugar por se considerar que a apropriação do género (Bronckart, 2012) e da proficiência linguística convoca a recursividade, enquanto característica relevante neste contexto de aprendizagem. Note-se que o estudante-escrevente pode retroceder, consultar o dicionário aquando do ato de escrita e reformular; já a espontaneidade e o imediatismo da expressão e interação orais pedem ao estudante-falante outra destreza que, apesar da possibilidade de recorrer à autocorreção no momento, ou, eventualmente, a alguma pausa no discurso, nunca lhe permitirá ter tempo sem perturbar a sua face. Logo, e por estas razões, as atividades de expressão/interação oral de maior fôlego constam do final do percurso, deste modo, o estudante dispõe de tempo para que haja apropriação e maturação, conduzindo à proficiência linguística efetiva aquando da verbalização.

A produção de um texto de opinião alcança-se depois da análise textual e da aprendizagem de recursos linguísticos neles recorrentes. O estudante vai sendo convocado a ler e a ouvir opiniões, a expressá-las de diversas formas e com distintos graus de complexidade e fundamentação. Por fim, dispõe dos conhecimentos necessários para a elaboração de um texto de opinião, escrito e oral, estruturado e fundamentado. Do percurso didático que se apresenta a produção (escrita e oral) constituem respetivamente a penúltima e última etapas.

3.1.2. Português para fins específicos e léxico

O estudo de uma área do conhecimento é, ainda que não exclusivamente, o estudo do seu léxico, por essa razão:

é nas ciências do léxico, em particular a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia, que encontramos metodologias de tratamento do conhecimento especializado e dos textos de especialidade de importância para a aprendizagem de língua estrangeira e para Fins Específicos, que Lewis reconhece ao destacar o trabalho sobre o léxico, o recurso a textos de diferentes domínios de saber e a importância do uso do dicionário em sala de aula. (Martins, 2020, p. 33)

De facto, o desenho das unidades curriculares implica a criação de estímulos para a aprendizagem de um conjunto de termos das áreas de especialidade considerados fundamentais para a prossecução dos estudos no ano letivo seguinte. Entende-se o termo na perspetiva de Cabré (1993):

Los términos, que son las unidades de base de la terminología, designan los conceptos propios de cada disciplina especializada.

Aparentemente, los términos no parecen diferir mucho de las palabras, considerados desde una perspectiva formal o semántica; pero se diferencian notablemente de ellas se aportamos criterios pragmáticos y comunicativos. (p.169)

No sentido de satisfazer esta necessidade, as unidades curriculares apresentam atividades como a elaboração de glossários, redação de definições e determinação de famílias de palavras e campos lexicais. Estas atividades não só possibilitam a aprendizagem do léxico como são oportunidades para a aprendizagem de conteúdos linguísticos.

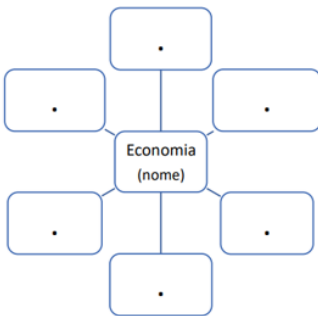
As famílias de palavras permitem trabalhar a formação de palavras, tal como a formação de nomes deverbais, e a redação de definições é uma oportunidade para estudar a estrutura da frase simples. O estudo da sufixação acarreta conhecimentos que implicam a estrutura da frase. Os sufixos atribuem um género aos nomes que formam, o que tem implicações na concordância nominal, e esses nomes acarretam frequentemente um grupo preposicional que reflete a estrutura argumental do verbo de base.

Os campos lexicais, neste contexto e estudo, apresentam três valências: treino de determinada classe de palavras; o alargamento do léxico de especialidade e a consolidação da estrutura sintática, uma vez que por norma é solicitada a construção de frases com recurso às palavras do campo lexical criado.

Os glossários surgem nos recursos da unidade curricular enquanto pontos de sistematização e organização de léxico novo que foi necessário, e ativado, nas diferentes atividades tanto de compreensão do oral como de compreensão leitora, para que sejam assimilados e venham a ser convocados para as atividades expressivas, ou seja, de escrita e oralidade. Deixam-se dois exemplos extraídos dos recursos pedagógicos aplicados à UC de Português para a Economia.

Figura 4. Recursos pedagógicos: Campo lexical e glossário (Fonte: autoria própria)

2. Complete os esquemas com palavras associadas à Economia. O esquema 1 será composto por nomes.



2.1. Apresente oralmente a razão pela qual escolheu essas palavras.
2.2. Escolha duas das palavras do esquema, escreva duas frases.

Glossário - Economia	
Salário = vencimento, ordenado, rendimento mensal de um trabalhador	Despesa = gasto; valor que se usa para pagar algo
Dinheiro suficiente = verba adequada para pagar algo	Poder económico = disponibilidade financeira
Economias = poupanças; pé-de-meia	Pagar = remunerar; dar o valor do produto/serviço
Orçamento = quantia disponível para; custo previsto de algo	Saldar a dívida = pagar valor em atraso;
Preço = valor de bem ou serviço no ato do pagamento/compra	Subsídio (de férias) = auxílio; valor atribuído para determinado fim
	Patrão = chefe; proprietário

Estes exemplos retirados dos recursos pedagógicos, com foco no léxico e na gramática, dão corpo ao conhecimento social, verbal e cognitivo, enquanto constituintes do percurso didático (em torno do texto, oral e/ou escrito, e das marcas típicas de determinado género) e representantes da constante e vívida interação entre a dimensão social/laboral/académica, a dimensão da comunicação verbal e a dimensão cognitiva, que é (e pretende ser) transformadora do meio do estudante, na medida em que os constructos textuais se conceptualizam e operacionalizam (Gouveia & Santos, 2022). Neste sentido, importa relevar o facto de o estudo da gramática, no contexto do percurso didático, em particular com recurso ao método indutivo, não se circunscrever apenas à aquisição de conhecimentos conceptuais, mas desenvolver as capacidades metalinguística, de análise e reflexão sistemática sobre a língua (Rodrigues *et al.* 2021).

3.1.3. Português para fins específicos e géneros textuais

O léxico de especialidade é apenas uma pequena parte do estudo da língua para fins específicos pelo que se devem considerar também outras dimensões como a questão textual, a compreensão e a produção, orais e

escritas. Considera-se a existência de géneros textuais que surgem com maior frequência nestas áreas e são estes que se procura explorar nos recursos didáticos produzidos.

A definição de género textual é uma questão complexa. Neste trabalho segue-se uma orientação que tem sido aplicada nas línguas para fins específicos:

Swales (1990) proposes a definition of genre which has been extremely influential in ESP genre studies. He describes genre as a class of communicative events with some shared set of communicative purposes. The communicative purpose of a genre is recognized by the people who use it who, in turn, establish the constraints on what is generally acceptable in terms of how the text should be written or spoken, what issues it will address, and how it can do this. (Paltridge, 2013, p. 347)

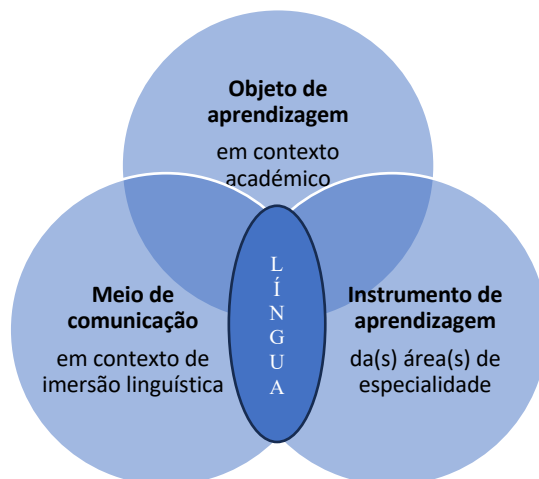
A seleção dos géneros a abordar nos recursos pedagógicos norteia-se pela criação de situações de comunicação com objetivos comunicacionais idênticos aos dos contextos internacionais reais. Procurou-se abordar géneros que fazem parte do quotidiano dos profissionais das áreas da Gestão e da Economia como, por exemplo, a carta de candidatura, a entrevista de emprego, o inquérito de satisfação, a infografia.

O estudo dos diferentes géneros textuais pretende que os estudantes sejam capazes de aceder aos textos que ouvem e leem, mas também que saibam quando e como utilizá-los. Considera-se que, tal como Paltridge (2013), “genre-based classrooms need to focus on both genre awareness and genre acquisition; that is, learners need to be given strategies for responding to new and different tasks and situations (genre awareness), at the same time as they need to acquire the genres that are important to them (genre acquisition)” (p. 356). A audição e/ou leitura e análise de textos exemplificativos dos diversos géneros visa o conhecimento de um texto prototípico, mais do que a aquisição de um conjunto rígido de regras para a sua produção. O conhecimento do género visa não apenas que o estudante o reconheça e produza, mas também que o faça com flexibilidade, com capacidade de proceder a ajustes, adaptações e transposições para outras temáticas e contextos. À semelhança de Tardy (2006), apud Paltridge (2013), entende-se o género textual como “a more social construct which shapes and is shaped by human activity” (p. 79) e, portanto, não suscetível de reger por princípios excessivamente rígidos.

A abordagem dos géneros textuais no quadro do português para fins específicos possibilita não apenas a aprendizagem das estruturas gramaticais do português, em situações de uso concretas, mas também a utilização de vocabulário (que inclui os termos e vocabulário recorrente na área do conhecimento e/ou género textuais abordados) e a realização de interações enquadradas nas áreas do saber em foco, fomentando o seu conhecimento. Na senda de Armand & Miranda (2020), entende-se que “todo trabalho didático com géneros 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 géneros textuais diversos” (p. 519), promotores da “análise das propriedades estruturais e funcionais das ações verbais (e dos géneros usados para a sua realização), considerando-as um produto da socialização”, tal como se preconiza no Interacionismo Sociodiscursivo (Barbeiro *et al.*, 2022, p.79)

A produção de recursos didáticos para as duas unidades curriculares de Português para a Gestão e de Português para a Economia conduziu a uma reflexão sobre o peso do conhecimento linguístico na aprendizagem de uma língua para fins específicos, bem como ao modo como esse conhecimento se articularia com as outras aprendizagens necessárias: a aprendizagem de uma área do saber e a capacidade comunicativa, escrita e oral, nessa área. Verifica-se que é importante, tal como Martins *et al.* (2023, p. 55) preconizam “proporcionar oportunidades de uso efetivo de LNM, nomeadamente através de atividades de *output* e de interação.”, na medida em que a língua, neste caso a portuguesa, assume três dimensões: língua-objeto de aprendizagem, língua-instrumento de aprendizagem para aceder aos conhecimentos de especialidade e língua-meio de comunicação em contexto de imersão linguística, Figura 4. A especificidade de uma abordagem de ensino da língua para fins específicos não pode ignorar o facto de essa língua ser, também, uma língua utilizada para fins genéricos.

Figura 5. Três dimensões da língua em contexto de PFE (Fonte: autoria própria)



4. Considerações finais

A adoção de uma abordagem de português para fins específicos orienta o foco do trabalho para vocabulário, géneros textuais e situações de comunicação que se coadunam com as áreas do saber em estudo, tendo por objetivo que os estudantes sejam falantes de português competentes em interações comunicativas nessas áreas do saber. A definição dos conteúdos programáticos e o desenho dos recursos pedagógicos decorrem da identificação das necessidades dos estudantes. Estas necessidades estabelecem um contexto de ensino bastante particular, decorrente das características da licenciatura que frequentam.

Uma dessas particularidades reside na circunstância de imersão linguística em que os estudantes se encontram. A língua portuguesa não pode ser apenas uma língua para fins específicos pois na realidade quotidiana dos estudantes é a língua do seu dia a dia.

A imersão social e linguística, tendo em vista o desenvolvimento de competências comunicativas e profissionais em determinados campos do saber, em que estes estudantes realizam o seu processo de aprendizagem, exige ao professor a construção de recursos pedagógicos estruturalmente coesos, adaptados e flexíveis ao contexto académico e requer dos estudantes uma adaptabilidade ímpar a este processo de edificação dos saberes de especialidade e de uma língua estrangeira que se constrói através de percursos didáticos que articulam, por um lado, compreensão e produção, e por outro, competências metalinguísticas estruturantes.

Referências

- Albuquerque, D. B. (2022). A elaboração de materiais didático de PLA para fins específicos na universidade. *Letrônica*, 15(1), 1-13. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2022.1.41120>
- Barbeiro, L., Caels, F., & Silva, P. (2022). Géneros escolares e aprendizagens. In *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises* (pp. 71-79). Grácio Editor.
- Bronckart, J. P. (2012). *Atividades de linguagem, textos e discursos*. EDUC.
- Cabré, M. T. (1993). *La Terminología*. Editorial Atártida / Empúries
- Caels, F., Oliveira, L., Barbeiro, L. F. & Gomes, S. (2018). *Língua portuguesa aplicada à gestão*. Instituto Politécnico de Macau.

- Estrela, A., Magarreiro, V. & Ferreira, P. S. (2023). Das expectativas à diferenciação: Percursos de construção de materiais didáticos no ensino superior. In C. Castro & A. Madeira (coords.), *Desenvolvimento de materiais didáticos para português como língua não materna: Experiências e desafios* (pp. 137-154). Lidel.
- Flowerdeu, L. (2013). Needs analysis and curriculum development in ESP. In B. Paltridge & S. Starfield (eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 325-346). John Wiley & Sons Inc.
- Gouveia, C. & Santos, J. (2022). Texto e contexto. Que relações?. In P. Silva, L. Barbeiro, F. Caels, C. Gouveia, J. Santos, C. Marques & C. Barbeiro (Orgs.), *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises*. (pp. 13-50). Grácio Editor.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1991). *English for specific purposes: A learning-centred approach* (6.^a ed). Cambridge University Press.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade: Relato de percurso didático. In *Atas do 13.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português* (pp. 60-70). Associação de Professores de Português
- Lesiak-Bielawska, E. D. (2018). *Teaching and researching English for specific purposes*. Akademicka.
- Martins, C., Santos, I. & Pereira, I. (2023). Desenho instrucional para a aprendizagem e o ensino do português como língua não materna: Entre assunções teóricas e o real pedagógico. In C. Castro & A. Madeira (coord.), *Desenvolvimento de materiais didáticos para português como língua não materna: Experiências e desafios* (pp. 45-60). Lidel.
- Martins, S. D. (2020). Português para fins específicos no século XXI: Estatuto e contributos para o desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. *Prolingua*. 15(1), 28-38. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2020v15n1.52190>
- Martins, S. D. (2021). Português para fins específicos: um investimento no desenvolvimento de competências plurilingues no mundo globalizado. In M. Teixeira, T. C. Tavares, A. R. Gorgulho, M. J. Macário & P. Rodrigues (org.), *Anais do VI Simpósio Mundial de estudos da língua portuguesa: Da união à diversidade* (pp. 2420-2437). Instituto Politécnico de Santarém.
- Miranda, F. & Arman, J. (2020) Uma proposta de português para fins específicos na perspectiva interacionista sociodiscursiva. *ReVEL*, número especial 18(17), 514-538. www.revel.inf.br
- Reyner, I. (2011). Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta. *Opus*, 17(2), 77-106.
- Rodrigues, S.; Viegas, F. & Oliveira, C. (2021). Ensinar gramática. Percursos que se criam, caminhos que se trilharam. In *Linguística – revista de estudos linguísticos da Universidade do Porto*. Número especial, 2021. (pp. 499-533)
- Rodríguez, M. A. (2017). Interculturalidad, prácticas discursivas y TIC: Consideraciones desde la enseñanza del portugués con fines específicos (PFE). In S. Garófalo (comp.), *Las lenguas en la universidad: Hacia una nueva realidad plurilingüe. Comunicaciones de la I Jornada Lengua, Cultura e Identidad* (pp. 183-192). Universidad Nacional de Quilmes.
- Sá, C. (2018). *Técnicas de comunicação oral e escrita* (Col. Educação e Formação: Cadernos Didáticos, n.º 2). UA Editora.