

## Artigos

### Texto, discurso e gramática no ensino de português como língua estrangeira: um caminho didático para uma abordagem articulada

#### *Text, discourse and grammar in teaching Portuguese as a foreign language: a didactic path towards an articulated approach*

Florencia Miranda<sup>1,2</sup>

#### RESUMO

*O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de articulação entre texto, discurso e gramática enquanto objetos de ensino de línguas. Especificamente, propomos um possível caminho didático para a abordagem articulada desses objetos no caso do ensino de português como língua estrangeira para estudantes hispanofalantes. Também comentamos alguns efeitos dessa intervenção. O trabalho assume o quadro teórico-epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 1997, 2019), abordando sua vertente didática (Dolz et al. 2009), e retomando os trabalhos de Bronckart (2016) e Bulea Bronckart (2015) sobre o problema do ensino da gramática. Para tanto, apresentamos resultados parciais de uma pesquisa realizada no âmbito de um projeto que aplicou uma proposta de intervenção didática em um curso de pós-graduação. Nesse âmbito, analisamos dados de um corpus pedagógico que inclui, por um lado, os materiais didáticos utilizados nas aulas para o ensino de gêneros textuais que tematizam a “apresentação pessoal” (biografia e e-mail de contato acadêmico) e, por outro lado, as produções textuais dos estudantes reunidos durante os ciclos letivos 2020, 2021, 2022 e 2024. O corpus inclui, também, comentários dos estudantes recolhidos mediante enquetes.*

**Palavras-chave:** didática das línguas; Interacionismo Sociodiscursivo; texto; gramática; português para fins específicos.

1. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-6907-1398>. Email : [florenciamiranda71@gmail.com](mailto:florenciamiranda71@gmail.com)
2. Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

## ABSTRACT

*The objective of this work is to present a proposal for articulation between text, discourse and grammar as objects of language teaching. Specifically, we observed a possible didactic path for an articulated approach to these objects in the case of teaching Portuguese as a foreign language to Spanish-speaking students. We also comment on some effects of this intervention. The work assumes the theoretical-epistemological framework of Sociodiscursive Interactionism (Bronckart 1997, 2019, among others), addressing its didactic aspect (Dolz et al. 2009), and continuing the work of Bronckart (2016) and Bulea Bronckart (2015) on the problem of teaching grammar. To this end, we present partial results of a research carried out within the scope of a project that applied a didactic intervention proposal in a postgraduate course. In this context, we analyzed data from a pedagogical corpus that includes, on the one hand, teaching materials used in classes to teach textual genres that focus on “personal presentation” (biadata and academic contact email) and, on the other hand, the textual productions of students collected during the 2020, 2021, 2022 and 2024 academic cycles.*

**Keywords:** *language didactics; Sociodiscursive Interactionism; text; grammar; Portuguese for specific purposes.*

## 1. Introdução

As noções de *texto*, *discurso* e *gramática* constituem objeto de debate no campo da didática das línguas. Esse debate não diz respeito apenas à definição dos conceitos, mas também (e sobretudo) ao lugar que essas noções devem ou podem preencher em diversas situações de ensino. Assim, por exemplo, é possível encontrar propostas específicas para uma “didática do texto” ou para uma “didática da gramática”. Além disso, na didática das línguas, há o interesse de aprofundar a discussão sobre como esses três objetos se relacionam no ensino. Isto implica pensar, por exemplo, se existem relações de interdependência entre eles, se algum deles se subordina a outro(s) e, ainda, se as propostas didáticas devem considerar relações hierárquicas ou sequenciais entre esses objetos.

O presente trabalho está situado na perspectiva teórica e epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 1997, 2016, 2019; Bulea Bronckart 2015 e Dolz, Gagnon e Mosquera 2009, entre outros) e propõe abordar a articulação entre *texto*, *discurso* e *gramática* no ensino de por-

tuguês como língua estrangeira para estudantes hispanofalantes. Para isso, apresento os primeiros resultados de uma pesquisa de intervenção realizada na *Universidad Nacional de Rosario*, na Argentina. Trata-se de um estudo em que se propõe observar os efeitos produzidos no desenvolvimento de estudantes adultos<sup>3</sup>, a partir do desenho e da implementação de um curso de português com fins acadêmicos.

Os objetivos específicos deste trabalho são os seguintes: em primeiro lugar, refletir acerca das articulações possíveis e/ou necessárias entre *texto, discurso e gramática* enquanto objetos de ensino de línguas; em segundo lugar, mostrar um possível caminho didático para a abordagem articulada desses objetos e, em terceiro lugar, observar alguns efeitos que essa proposta pode produzir no desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes adultos.

## 2. Características do estudo e da situação didática

O estudo foi realizado no âmbito de um projeto de pesquisa intitulado “Interação discursiva, gêneros textuais e dispositivos didáticos no campo das línguas estrangeiras” que está em andamento no período 2023-2026 na Faculdade de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosario (Argentina). Esse projeto integra uma equipe de pesquisadores que se interessam pelo campo das línguas estrangeiras e propõem a articulação entre uma área de análise linguístico-discursiva e uma área de intervenção na didática das línguas (Miranda 2017a, 2017b).

No presente trabalho, apresento alguns dados recolhidos em um primeiro momento da pesquisa realizada no âmbito de um curso de pós-graduação. Trata-se de um curso de português língua estrangeira que se oferece para estudantes de pós-graduação da Faculdade de Humanidades e Artes da UNR. No caso particular que aqui comentarei, o curso foi oferecido especificamente como disciplina para o Doutorado em Educação. Este curso, que se oferece várias vezes por ano, tem uma duração de 60 horas/relógio, distribuídas em momentos síncronos (através da plataforma Zoom) e assíncronos (com atividades e materiais apresentados na plataforma Moodle). É interessante comentar que até 2019, esse curso era oferecido apenas na

---

3. Utilizo em todo o trabalho a forma do masculino para falar de estudantes, mas deixo explícito aqui que sempre estou incluindo estudantes sem distinção de gênero nessa expressão.

modalidade presencial. Mas, a partir da pandemia de COVID-19, passou a ser oferecido na modalidade virtual (também chamada de “presencialidade remota mediada por tecnologias”).

Nos casos específicos de onde os dados foram recolhidos, as turmas estavam conformadas por aproximadamente 20 estudantes iniciantes (ou falsos iniciantes), adultos, doutorandos da área de educação. Todas as pessoas que frequentaram o curso eram hispanofalantes (da Argentina, do Uruguai e do Equador). Os dados comentados aqui foram reunidos durante os ciclos letivos de 2020, 2021, 2022 e 2024.

Este estudo se realiza a partir de um corpus pedagógico que inclui: 1) os materiais didáticos utilizados nas aulas para o ensino de gêneros textuais que tematizam a “apresentação pessoal” (biografia, curriculum vitae escrito, vídeo-curriculum e e-mail de contato acadêmico); 2) produções textuais dos estudantes e 3) comentários dos estudantes recolhidos mediante uma enquête.

### 3. Breves considerações teóricas

O quadro do Interacionismo Sociodiscursivo constitui uma perspectiva integral sobre a linguagem e desde suas origens mostra um interesse particular pelo ensino e aprendizagem de línguas (ver Miranda 2012). Nessa perspectiva, a didática das línguas é entendida, tal como definem Dolz, Gagnon e Mosquera (2009: 118), como “uma disciplina que estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas e as complexas relações entre os três polos do triângulo didático: professor, aluno e língua ou línguas ensinadas” (tradução minha). Nessa disciplina, e como também sublinham os mesmos autores, uma questão central é definir que objetos devem ser ensinados. Assim, os autores se perguntam: “¿Qué aspecto merece privilegiarse, el de las prácticas, el de las conductas, el de los saberes tradicionales, el de los nuevos conocimientos?” (Dolz, Gagnon e Mosquera 2009: 120). É nesse sentido que aqui também nos questionamos: o que se deve ensinar em uma aula de língua? Qual o lugar dos textos, dos discursos e da gramática no ensino de línguas?

Escolho esses três objetos (textos, discursos, gramática) porque assumo que eles constituem parte dos recortes que se podem realizar a partir do objeto complexo que chamamos de “língua”. Isto é, ensinar uma língua implica fazer recortes do objeto. Esses recortes dizem respeito à própria concepção

de língua que é assumida. Na perspectiva interacionista sociodiscursiva em que me situo, esses três elementos fazem parte de toda proposta de ensino de línguas, porque se entende que toda língua “*entra em ação como discurso*” (Saussure, 2004: 237) e que a língua sempre se realiza empiricamente em textos (sempre concretos, situados e complexos<sup>4</sup>). Além disso, toda língua apresenta uma dimensão de sistema – ou talvez, melhor, constitui um polisistema, como esclarecia Wandruzka (1980: 112)<sup>5</sup>. É a essa dimensão de “sistema” que me refiro aqui com a noção de gramática.

Se pensarmos nas finalidades do ensino de línguas, Dolz, Gagnon e Mosquera (2009: 125) identificam três, a saber: 1) Comunicar, isto é, produzir e compreender textos diferentes de forma oral e escrita; 2) Refletir sobre a língua e a comunicação, descobrindo seus mecanismos; 3) Construir referências culturais; o que implica descobrir e compreender os valores do patrimônio cultural. Como vemos, nessas três finalidades se pressupõem os textos, os discursos e a gramática da língua.

Em um trabalho de finais da década de 1990 e publicado em tradução para o espanhol alguns anos depois. Bronckart e Dolz colocam como finalidade principal do ensino de línguas o desenvolvimento da capacidade para lidar com gêneros textuais diferentes. Nesse sentido, os autores explicitam que: “[...] *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*”, Bronckart e Dolz ([1999] 2007: 158).

Essa definição pode deixar uma zona de dúvidas quanto à relação entre textos e gramática. De fato, a expressão “apoio técnico” pode parecer que se coloca a gramática em segundo plano ou em um nível secundário relativamente aos gêneros e, portanto, aos textos. Na verdade, é importante esclarecer que não é possível uma abordagem da textualidade e da genericidade sem levar em consideração a gramática da língua. Por isso, não se pode entender como uma relação hierárquica. O próprio Bronckart, alguns anos depois, explicita que é preciso abandonar a ideia da existência de uma hierarquia entre as finalidades do ensino da gramática e o ensino da “expressão” (ou seja, da produção textual). Nesse sentido, o autor afirma

4. Sobre a noção de texto na perspectiva do ISD, ver Miranda (2010 e 2023)

5. “Cada lengua es un polisistema sociocultural de constantes y variantes” (Wandruzka, 1980: 112).

que convém assumir uma concepção “igualitária, interacional e integrada” dessas duas finalidades. Nas palavras do autor: “[...] *il convient d’abandonner la hiérarchie qui s’est établie entre finalités de l’enseignement de la langue (selon laquelle la grammaire doit être au service de l’expression) et d’adopter une conception égalitaire, interactionnelle et intégrée de ces finalités*”, Bronckart (2016: 11). Além disso, essa concepção implica, segundo o autor, “[...] considerar diferentes tempos didáticos para o tratamento de fenômenos que, embora interdependentes, são, no entanto, de naturezas diferentes” (Bronckart, 2016: 11, tradução minha).

Nessa mesma linha de pensamento, Bulea Bronckart (2015: 43) afirma:

*[...] nous plaiderons pour l’instauration d’une relation de « services réciproques » entre les deux domaines majeurs de l’enseignement des langues : effectuer d’abord un travail d’examen des textes et de développement de « compétences textuelles » qui soit notamment utile au travail spécifique de constitution de ressources grammaticales ; exploiter ensuite certaines de ces ressources grammaticales dans des phases plus élaborées de développement des compétences textuelles.*

É importante sublinhar, então, que a relação entre texto, discurso e gramática pode se entender em uma perspectiva de interdependência e de integração, mas que na ação didática isso não impede definir momentos para a abordagem particular de um ou de outro objeto. Ora, uma questão que se coloca é qual seria um caminho didático possível para a abordagem da interdependência dos fenômenos?

Para refletir sobre isso, convém mencionar que na perspectiva interacionista se defende que o objetivo último do ensino de línguas é que os alunos possam desenvolver 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). Assim, são identificadas três classes de capacidades: 1) *Capacidades de ação*, que implicam adaptar a produção/recepção textual às características do contexto e do referente; 2) *Capacidades discursivas*, que se referem a poder mobilizar modelos discursivos apropriados ao gênero em questão; 3) *Capacidades linguístico-discursivas*, que correspondem a dominar as operações psicolinguísticas e o emprego/reconhecimento das unidades linguísticas.

#### **4. Desenho e implementação de um curso de português como língua estrangeira**

Tal como se mencionou acima, os dados que apresento aqui surgem no contexto de um projeto de pesquisa coletivo que se articula com uma proposta de intervenção didática. Essa proposta é concretizada na oferta de um curso de português como língua estrangeira para a pós-graduação, tal como já foi descrito. Neste momento, cabe explicitar algumas das decisões e ações que foram sendo realizadas com base no Interacionismo Sociodiscursivo. Uma apresentação mais pormenorizada dessa proposta foi apresentada em Miranda e Arman (2020), mas vale a pena agora sintetizar alguns dos elementos fundamentais do desenho e da implementação desse curso.

Em primeiro lugar, para iniciar o desenho dos dispositivos, das atividades e dos materiais didáticos, realizamos uma caracterização da situação de ensino-aprendizagem (quem são os estudantes? Para que querem ou devem aprender a língua? Qual o pressuposto de tempo? Que modalidade de ensino é possível ou obrigatória (presencial, remota, a distância assíncrona...)? Etc.). Além disso, em consonância com a perspectiva interacionista de base, assumimos que o desenho do curso implica adotar uma abordagem descendente, partindo do social para o linguístico (Voloshinov [1929] 2009: 155), entendendo, ademais, que os gêneros textuais têm um papel central no ensino e aprendizagem de línguas e que os conhecimentos linguísticos apresentam um papel técnico insubstituível, já que esses conhecimentos são necessários para a produção e a compreensão textual.

Em segundo lugar, entendemos que o curso de português como língua estrangeira para hispanofalantes deve assumir um enfoque comparativo, interlinguístico e intercultural. Também consideramos fundamental partir dos conhecimentos e das experiências prévias dos estudantes e defender o lugar central da interação para o ensino (no sentido da contribuição basilar de Vygotsky 1995).

Em terceiro lugar, defendemos que o curso deve organizar os dispositivos, as atividades e os materiais didáticos em torno de experiências verossímeis (ou mesmo reais) de uso da língua e que se deve apelar ao recurso permanente a amostras autênticas da língua (textos escritos, orais e multimodais). Para tanto, é necessário elaborar instrumentos e materiais próprios para o ensino da língua, por exemplo, “modelos didáticos dos gêneros” (De Pietro e Schneuwly 2003), “sequências didáticas” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) e outros dispositivos de intervenção tais

como fichas didáticas, roteiros de leitura, apostilas etc. Nesse sentido, um dos dispositivos em que estamos trabalhando no âmbito do nosso projeto é a “unidade didática sistêmica” (Miranda e Pafumi, 2024). Esse dispositivo propõe a organização de um conjunto de conteúdos linguísticos-discursivos-textuais a partir da identificação de uma prática social (e não apenas de um único gênero textual como no caso da sequência didática e dos itinerários), articulando a abordagem de vários gêneros textuais.

Na sequência destas considerações, para o planejamento do curso propomos um percurso que apresenta os seguintes passos:

1. Caracterização situada do curso: descrever as características principais da instituição, a duração e a carga horária, os destinatários, a quantidade de docentes, as possibilidades de encontros presenciais ou virtuais e de uso de recursos, entre outros aspectos.
2. Definição de objetivos: identificar o que se espera que os estudantes sejam capazes de fazer no fim do curso e em cada etapa.
3. Seleção de conteúdos: escolher os objetos de ensino em três níveis.
  - 1) Atividades sociais e de linguagem envolvidas (Que práticas? Que ações? Em que contextos? Que temas?)
  - 2) Gêneros textuais
  - 3) Aspectos linguísticos-discursivos (e semióticos, em geral)

O curso oferecido como disciplina para o Doutorado em Educação foi desenhado visando atingir o seguinte objetivo geral: “Criar as condições para que os/as estudantes do curso de Doutorado desenvolvam capacidades de compreensão e produção textual em português, necessárias para intervir em situações de interação próprias da comunidade acadêmica da área da Educação”.

Quanto aos conteúdos, a proposta para esse curso foi um planejamento em três unidades temáticas. A **primeira unidade** aborda o tema “*apresentação pessoal no âmbito acadêmico*”. São trabalhados os seguintes gêneros textuais: curriculum vitae, biodata, apresentação de palestrante em evento científico, notícia e entrevista do âmbito acadêmico, e-mail de contato acadêmico. Nessa unidade, os conteúdos discursivos e linguísticos abordados são os seguintes: características do discurso interativo e discurso teórico<sup>6</sup>;

6. A classificação dos discursos em quatro tipos (*discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração*) é uma proposta elaborada no quadro do interacionismo sociodiscursivo. Para uma apresentação dessa tipologia, ver Bronckart (1997: cap. 5).

vocabulário próprio da vida acadêmica, verbos no presente e no pretérito do indicativo, pronomes, formas de tratamento, artigos, preposições e contrações. É sobre parte dessa primeira unidade que realizarei minhas observações no presente trabalho.

Já a **segunda unidade** se debruça sobre os “*eventos científicos*” e se trabalha com os seguintes gêneros textuais: chamada de trabalho, e-mail de contato acadêmico, site de evento, resumo de comunicação e comunicação de evento. E, finalmente, a **terceira unidade** aborda o tema das “*publicações científicas e acadêmicas*” e explora alguns dos seguintes gêneros textuais: contracapa de livro, verbete, resumo de artigo, resenha, artigo científico, capítulo de livro, nota/síntese de publicação e comentário.

## 5. O caso do ensino de dois gêneros: desenho didático, problemas e proposta de intervenção

Para refletir sobre a relação entre *texto*, *discurso* e *gramática* na aula de português, comento, a seguir, uma proposta específica para o estudo dos gêneros **biodata** e **e-mail de contato acadêmico**. Como já se mencionou, esses dois gêneros são trabalhados na primeira unidade. A **biodata** surge na sequência da leitura e elaboração do Curriculum Vitae (CV) da Plataforma Lattes do Brasil. Ou seja, os estudantes tomam contato com esse gênero em uma situação de leitura dos CV. É importante observar que no período em análise (cursos oferecidos nos anos 2020, 2021, 2022 e 2024), a grande maioria dos estudantes disse desconhecer o gênero biodata ou que ainda não tinha tido a necessidade ou a oportunidade de produzir um texto desse gênero na sua língua materna (espanhol). Assim, só uma minoria de estudantes tinha alguma experiência de produção textual desse gênero.

Em relação ao gênero **e-mail de contato acadêmico**, a proposta se vincula a uma atividade em que os estudantes assistem, no YouTube, a uma mesa redonda (real) de umas Jornadas organizadas por um Grupo de Pesquisa de uma Universidade brasileira. Depois, criamos uma situação ficcional, na qual os estudantes recebem um e-mail de convite para participar em uma reunião desse Grupo. Nesse e-mail, além do convite, recebem um pedido para enviarem também uma apresentação pessoal.

### *5.1. Proposta de ensino de dois gêneros: biodata e e-mail de contato acadêmico*

Para o estudo da biodata, as atividades realizadas foram as seguintes: primeiramente, uma leitura e uma análise de algumas biodatas de educadores e pesquisadores do Brasil; depois, foi proposta a redação da biodata de um pesquisador a partir de um conjunto de dados acadêmicos que deviam ser articulados (títulos, cargos, áreas de interesse etc.) e, finalmente, se solicitou a elaboração da biodata própria.

A leitura e análise das primeiras biodatas permitiu abordar as seguintes questões:

1) As situações de produção, de circulação e de recepção possíveis desses textos (CV Lattes, livros, apresentação de palestrantes etc.).

2) As características discursivas e composicionais globais, incluindo certos mecanismos enunciativos das biodatas. Em concreto, foram analisados aspectos tais como o caráter expositivo do texto e a ocorrência de um discurso autônomo (dominando o “discurso teórico” e com ocorrência eventual de “narração”), a organização do plano do texto (em particular, a sequenciação dos tópicos apresentados), a redação em um parágrafo breve e o emprego da terceira pessoa.

3) Características linguísticas recorrentes no gênero: presença de vocabulário associado à esfera da academia e da ciência, verbos na terceira pessoa do singular e no presente do indicativo (eventualmente, no pretérito perfeito), artigos, preposições e contrações do português brasileiro. Estes aspectos foram observados, também, a partir de um olhar comparativo com a língua espanhola.

A primeira atividade de produção textual foi proposta depois dessa atividade de análise. Os estudantes deviam elaborar a biodata de um pesquisador. Eles não tinham o nome dessa pessoa, mas um conjunto de dados acadêmicos. Depois de produzir a biodata, deviam pesquisar quem era essa pessoa. Uma vez produzidos esses textos, foi proposta uma leitura grupal das biodatas, observando pontos de contato e diferenças na redação, além de identificar possíveis erros de português. Essa etapa foi continuada por uma série de tarefas de estudo de aspectos linguísticos-discursivos selecionados.

A segunda atividade de produção textual foi a redação da biodata própria. O objetivo pragmático ou comunicativo dessa atividade era elaborar um documento com todas as biodatas das pessoas da turma, como forma de apresentação e conhecimento geral do grupo. Depois dessa produção, também se realizaram tarefas de exploração e prática de mecanismos da língua portuguesa, retomando e aprofundando aspectos que se mostraram mais fracos nas produções dos estudantes. Após isso, reversões das biodatas próprias (ou seja, versões corrigidas individualmente) foram reunidas no documento para compartilhar com a turma.

Por outro lado, a produção do gênero e-mail de contato acadêmico foi situada, como já se mencionou, em uma atividade semi-ficcional, que partiu da aproximação a um Grupo de Pesquisa através de um vídeo disponibilizado no YouTube. A proposta de produção de um e-mail foi completamente ficcional e surgiu da leitura de um texto produzido ad hoc (o texto “convite” que servia como comando para a produção textual). Antes de avançar nessa tarefa de produção textual, os estudantes fizeram uma leitura e análise de alguns e-mails de contato acadêmico autênticos, nos quais se apresentavam diversas situações (convites para participar em bancas e congressos ou para avaliar ou produzir trabalhos acadêmicos, pedidos de biodatas, agradecimentos pela participação em atividades acadêmicas, etc.) e que permitiram observar diferentes aspectos discursivos e linguísticos, por exemplo: a ocorrência do discurso interativo, as formas da primeira pessoa e as formas de tratamento interlocutivo, as expressões ritualizadas utilizadas nesse gênero, etc.

No próximo item, observaremos e comentaremos alguns exemplos de produções realizadas por estudantes nessas três etapas de produção textual.

### *5.2. As primeiras produções: identificação de problemas de escrita*

Os exemplos que apresento aqui foram selecionados do conjunto de textos que conformam o corpus para a pesquisa. Não observaremos, neste trabalho, um caso transversal (isto é, textos produzidos pela mesma pessoa em diferentes etapas), mas veremos uma exemplificação de textos de estudantes diferentes, produzidos nas etapas que comentei no item anterior. Os primeiros três textos são exemplos de biodatas alheias, os seguintes três textos são as primeiras versões das biodatas próprias e os três últimos são casos de e-mails.

### **Texto 1: produção de biodata alheia**

*Possui graduação em Direito pela Universidade de Coimbra (1963) e pós-graduação pela Universidade de Berlim (1964). Em 1970 aprovó sua tese de mestrado “As Estruturas Sociais do Desenvolvimento e o Direito” pela Yale University e em 1973 conclusão de doutorado em Sociologia do Direito em la mesma universidade. Entre 1985 e 2011 foi fundador e diretor – Centro de documentação 25 de Abril. Atualmente é Professor Catedrático Jubilado pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e foi Distinguished Legal Scholar pela Universidade de Wisconsin-Madison. Também é Diretor Emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Anteriormente foi Global Legal Scholar pela Universidade de Warwick e Professor Visitante do Birkbeck College da Universidade de Londres. Suas áreas de experiência são: sociologia do direito, sociologia política, epistemologia, estudos pós-coloniais, e sobre os temas movimentos sociais, globalização, democracia participativa, reforma do Estado, direitos humanos. Também é poeta e seu nascimento foi em 15 de novembro de 1940 em Coimbra, Portugal.*

### **Texto 2: produção de biodata alheia**

*Nasceu em 5 de novembro de 1940 em Coimbra, Portugal. Em 1963 concluiu a Licenciatura em Direito pela Universidade de Coimbra. E um poeta. Em 1964, estudos de pósgraduação pela Universidade de Berlim. Em 1970 defesa da dissertação de mestrado “As estruturas sociais do desenvolvimento e do direito” na Universidade de Yale. Em 1973 completou seu doutorado em Sociologia do direito pela Universidade de Yale. Entre 1985 e 2011, e fundador e director Centro de Documentação 25 de abril. Atualmente e Professor Catedrático Jubilado pela Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra e Jurista Distinto pela Universidade de Wisconsin-Madison. E também Director Emerito Centro de Estudos Sociais pela Universidade de Coimbra. Coordenador Científico, Observatorio Permanente da Justiça Portuguesa. Anteriormente Global Legal Scholar Universidade de Warwick e Professor Visitante Birkbeck Collage pela Universidade de Londres. Tem experiência na área de Educação e sociologia do direito, sociologia política, epistemologia, estudios poscoloniais e questões de movimentos sociais, globalização, democracia participativa, reforma do Estado, direitos humanos.*

### **Texto 3: produção de biodata alheia**

*Possui graduação em Direito da Universidade da Coimbra, Portugal (1963) e doutorado em Sociologia do Direito pela Universidade Yale (1973). Foi fundador*

*e diretor da centro de documentação 25 de Abril entre 1985 e 2011. Atualmente é Professor Catedrático Jubilado na Faculdade de Economia - Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar na Universidade de Wisconsin-Madison. É Director Emérito da Centro de Estudos Sociais da Universidad du Coimbra, Coordenador Científico da Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Anteriormente foi Global Legal Scholar da Universidade de Warwick e Professor Visitante na Birkbeck College da Universidade de Londres. É Poeta e possui experiência nas áreas da sociologia do direito, sociologia política, epistemologia, estudos pós-coloniais, e sobre os temas movimentos sociais, globalização, democracia participativa, reforma do Estado e direitos humanos.*

#### **Texto 4: primeira<sup>7</sup> produção de biodata própria**

*[NOME] possui graduação em Educação como pelo [INSTITUIÇÃO] (2001 e 2002), mestrado em Educação com ênfase em Avaliação pela [INSTITUIÇÃO] (2014), especialização em dificuldade do aprendizagem (2015-2016). Atualmente, doutoranda em educação pela Universidade do Rosário, Argentina (2021). É professora de ensino fundamental em primeiro ano e professora de investigação educacional, e aprendizagem e inclusão no Instituto de formação em Educação em [CIDADE, PAÍS] em [INSTITUIÇÃO]. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: dificuldades do aprendizagem, compartilhando sua experiência com Estudantes do formação em Educação, contextos educativos vulnerável, e investigação na aula para a melhoria dos processos afetivos e de aprendizagem.*

#### **Texto 5: primeira produção de biodata própria**

*Eu sou um professor de inglês no [INSTITUIÇÃO] onde eu ensino a língua inglesa e fonética e fonologia. Eu possuo graduação em inglês pelo [INSTITUIÇÃO] (2013). Eu sou especialista em Didática do ensino superior pela [INSTITUIÇÃO] (2016). Eu sou mestre no ensino do inglês como língua estrangeira pela [INSTITUIÇÃO] (2018). em educação pela Universidade Nacional de Rosario.*

#### **Texto 6: primeira produção de biodata própria**

*[NOME], é graduada em Enfermagem pela [INSTITUIÇÃO]. Pós graduada em Metodologia da Investigação em 1997 pela [INSTITUIÇÃO] y em Mestría em Administração de serviços de Enfermagem (2014). Possui pós-graduação lato*

---

7. Indico aqui que se trata de uma primeira versão, porque, tal como expliquei acima, as biodatas próprias são reelaboradas depois de realizar uma série de tarefas e exercícios sobre aspectos discursivos e linguísticos selecionados.

*sensu em Saúde coletiva y Educação Universitária. Tem experiência na gestão universidade. Foi vice diretora, diretora de escola y vice decana da Faculdade. Atualmente é professora titular e pesquisadora [INSTITUIÇÃO] e líder do grupo de pesquisa. As produções principais se relacionam com educação y trabalho, condiciones de trabalho, características labora lês y currículo.*

### **Texto 7: produção e-mail de contato acadêmico**

Caros colegas, recebam um cordial saudação, o motivo deste e-mail é primeiramente agradecer o convite ao grupo de pesquisa, em anexo enviei minha apresentação solicitando um abraço fraterno antes do evento e até o dia agendado

Sinceramente:

[NOME]

Professor da [INSTITUIÇÃO]

### **Texto 8: produção e-mail de contato acadêmico**

*Bom día prezado colega:*

*Escrevo en primo lugar para agradecer el contacto y la benvinda na próxima reuniao de Grupo de pesquisa sobre o Afeto. Al igual que ustedes me encuentro feliz de participar.*

*A continuacaon escrevo um breve texto de apresentacao pessoal para compartilhar com os outros colegas.*

*Meu nome é [NOME], teno 31 anos e sou do [CIDADE, PAÍS].*

*Eu sou profesor de Biología e educacao primaria. Atualmente me encontro trabalhando em ambos os néveis com 8 anos de antiguidade.*

*Um grande abraco, vejo voce em breve.*

*Mouito obrigado.*

### **Texto 9: produção e-mail de contato acadêmico**

*Boa noche,*

*Prezada Vanja*

*Escrevo para agradecer a incitação à participação à reunião virtual do Grupo de Pesquisa sobre o Afeto.*

*A continuação envio meu apresentação pessoal.*

*Meu nome é [NOME], é professora de ensino inicial na [INSTITUIÇÃO], graduada em ensino inicial y fundamental, sou doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação, tenho especiação em Capacidades pedagógicas para a inovação na educação infantil e experiência na área de Didática y currículo de educação infantil.*

*Atenciosamente*

Em uma primeira leitura, podemos observar que todos os textos apresentam problemas de escrita em português. Antes de vermos isso em mais detalhe, vale lembrar que a escrita das biodatas alheias (textos 1, 2 e 3) constituiu a primeira redação de um texto desse gênero, enquanto no caso das biodatas próprias (textos 4, 5 e 6) já tinham a experiência da redação da biodata alheia. No caso dos e-mails (textos 7, 8 e 9), essa foi a primeira produção de um texto desse gênero em português para todos os estudantes.

As dificuldades observadas nos textos do corpus, e exemplificadas aqui nos nove textos anteriores, podem ser classificadas nos seguintes grupos: 1) Interferências; 2) Erros linguísticos de português; 3) Desconhecimento de outros fatores ou elementos da produção textual. Vejamos alguns exemplos dessas dificuldades selecionados dentro de cada grupo.

### 1) Interferências:

Nos textos ocorrem interferências de duas classes:

a) Interferências do português com a língua materna (espanhol) no léxico e na gramática (morfologia, sintaxe) ou, ainda, na ortografia. Por exemplo:

- *Nasceu en 5 de novembro*
- *do aprendizagem*
- *compartindo sua experiência*
- *Mestria em Administração*
- *em Salude coletiva y Educação*
- *vice decana da Faculdade*
- *para agradecer el contacto y la benvinda*
- *A continuacaon escrevo*
- *Al igual que ustedes me encuentro feliz de participar.*
- *Atualmente me encontro trabalhando*
- *recebam um cordial saudação*
- *Boa noche*
- *e educacao primaria*

b) Interferências do português com outras línguas estrangeiras (inglês e italiano, principalmente)

- *docente da scola*
- *Eu sou um professor de inglês*
- *Escrevo en primo lugar*

## 2) Erros linguísticos do português (que não se explicam por interferência de outra língua):

- a) no emprego das contrações e preposições
  - *doutoranda em educação pela Universidade*
- b) lexicais
  - *a incitação à participação*
- c) concordância
  - *diretor da centro de documentação*
  - *contextos educativos vulnerável*
  - *envio meu apresentação pessoal.*
- d) pontuação
  - *[NOME], é graduada em Enfermagem*
- e) ortografia
  - *Tambein é poeta*
  - *Atualmente e Professor Catedrático*
  - *Pôs graduada em*
  - *ambos os néveis*
- f) regência
  - *participação à reunião virtual*
  - *Tem experiência na gestão universidade*

## 3) Desconhecimento de outras características da produção textual, a saber:

- a) do gênero textual (características, formatação, expressões ritualizadas, etc.)
  - Ver redação em seis parágrafos do Texto 2
  - *em anexo enviei minha apresentação solicitando um abraço fraterno antes do evento e até o dia agendado*
  - *Um grande abraço, vejo voce em breve. Mouito obrigado.*
- b) dos tipos discursivos mobilizados pelo gênero (confusão entre interativo/teórico). O caso mais evidente dessa confusão é o emprego da primeira pessoa no lugar da terceira pessoa para a redação da biodata ou da terceira pessoa para a apresentação pessoal dentro do e-mail.

- *Eu sou um professor de inglês no [INSTITUIÇÃO] onde eu ensino a língua inglesa e fonética e fonologia. Eu possuo graduação...*
- *Meu nome é [NOME], é professora ..., graduada em ..., sou doutoranda*

c) de aspectos culturais (por exemplo, do sistema educacional brasileiro e das equivalências com o próprio; o ainda da denominação dos cargos no sistema educacional)

- *docente da scola primaria e inicial*
- *Foi vice diretora, diretora de escola y vice decana da Faculdade.*

Como se pode observar, muitos problemas de escrita podem ser atribuídos a interferências com a língua materna. Mas, além disso, ocorrem nestas produções outros problemas que também precisam ser trabalhados explicitamente e que não podem ser compreendidos como interferências da língua espanhola. Por exemplo, o emprego da preposição “por” na expressão “*doutoranda em educação pela Universidade*” não se baseia em uma estrutura do espanhol.

É interessante observar nestes exemplos como alguns problemas de escrita vão diminuindo de uma tarefa para as seguintes. Assim, por exemplo, as dificuldades no uso de artigos, preposições e contrações vão sendo menores com o avanço das tarefas. Esse tema é trabalhado explicitamente na atividade de leitura anterior, mas na produção de uma biodata alheia ainda vemos algumas confusões ou mesmo a omissão de preposições e contrações. Também vemos nessas biodatas alheias (textos 1, 2 e 3) que há dificuldades no emprego das formas verbais do presente e do pretérito do indicativo. Esses problemas não estão tão presentes nas duas tarefas seguintes (produção de biodata própria e produção de e-mail).

Vale pensar neste momento quais os conteúdos linguísticos, discursivos, textuais e culturais que precisam ser retomados e aprofundados depois de cada uma dessas tarefas para desenvolver a capacidade de produção desses gêneros textuais. Nesse sentido, vemos aqui que alguns dos eixos que ainda precisam de aprofundamento são, entre outros:

a) Na biodata:

- a ausência de marcas de primeira pessoa (discurso interativo / relato interativo) e a mobilização de formas da terceira pessoa (discurso teórico / narração)
- ampliação de vocabulário do campo profissional, em especial, do âmbito acadêmico e educacional

- b) Nos e-mails de contato acadêmico:
- Expressões ritualizadas recorrentes no gênero
  - Emprego de organizadores textuais (por exemplo, “a seguir” ou “em anexo”)
- c) Em ambos os gêneros:
- Ortografia / Acentuação
  - Pontuação
  - Regência nominal e verbal
  - Concordância

### *5.3. Proposta de intervenção didática para o desenvolvimento da capacidade de produção textual*

Quer na etapa prévia a estas produções comentadas acima, que na etapa que deu origem a essas produções, ou ainda nas etapas posteriores, o caminho didático proposto apresenta sempre o mesmo formato, que pode ser sintetizado no seguinte esquema:

**Esquema 1** – caminho didático proposto



O caminho de intervenção didática que se propõe neste curso de português apresenta semelhanças com a estrutura e a concepção da sequência didática ((Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004); porém, diferencia-se em que no nosso dispositivo intervêm vários gêneros ao mesmo tempo e em que a finalidade não é apenas a produção de textos, mas também a compreensão. Ou seja, o dispositivo implementado – que em um outro trabalho denominamos “unidade didática sistêmica (UDS)” (Miranda e Pafumi, 2024) – é aplicado a uma unidade temática completa e articula a abordagem de vários gêneros, considerando tanto as capacidades de compreensão como as de produção textual, em um formato de “rede”. Assim, o caminho que estou comentando aqui constitui um *segmento* ou um recorte da “unidade didática sistêmica” (já que esta última coincide com a “unidade temática 1” do planejamento antes apresentado).

Este *segmento* da nossa *unidade didática sistêmica*, então, inicia com um trabalho sobre a leitura de textos autênticos vinculados a assuntos de interesse do grupo de estudantes ou que abordam temas transversais a experiências prévias (ou futuras) dos estudantes. O acesso a exemplares autênticos de textos dos gêneros que se quer produzir (neste caso, biodatas e e-mails) permite observar as situações de produção textual (isto é, a relação texto-contexto) e, também, identificar aspectos discursivos e linguísticos que chamam a atenção dos estudantes.

Depois dessa primeira reflexão, os estudantes produzem um texto do mesmo gênero. Como já explicitiei, no caso que estou apresentando, houve três tarefas de produção: uma primeira produção de biodatas alheias, em seguida, foi a produção das biodatas próprias e, finalmente, produziram os e-mails (sempre com trabalhos de leitura, análise e exercitação entre essas tarefas). A partir da leitura de textos em cada tarefa, a proposta é realizar atividades de reconhecimento e conscientização. Nesse momento, são propostas tarefas de sistematização de formas e usos. Além disso, se realizam tarefas de identificação de erros próprios e alheios.

Um dos aspectos abordados neste curso é uma reflexão orientada acerca da mobilização (e das características) do *discurso teórico* e do *discurso interativo* nos gêneros estudados (CV, biodata, e-mail de contato acadêmico, vídeo-curriculum e apresentação de palestrante). Embora não se utilizem esses nomes técnicos, os estudantes refletem sobre as particularidades discursivas e linguísticas da oposição entre um *discurso autônomo* e um *discurso implicado*, e entre *expor* e *contar*.

Além disso, são realizados exercícios variados de prática discursiva e gramatical, tais como a introdução e/ou a substituição de unidades em um texto, classificação de formas linguísticas, contraste de formas e usos entre português e espanhol, reconstrução de um texto a partir um conjunto de frases ou dados etc. Por fim, é proposta a produção de textos do mesmo gênero (ou gêneros próximos) em diferentes situações (simuladas ou reais).

#### *5.4. Os efeitos da intervenção didática e as avaliações dos e das estudantes*

Vale pensar agora em quais os efeitos que produz nos estudantes o caminho de intervenção didática proposto. Para isso, podemos ver exemplos de produções realizadas depois dessa intervenção e comprovar que a quali-

dade dos textos melhora no que diz respeito às características situacionais, à organização discursiva e ao emprego dos mecanismos linguísticos da língua portuguesa. Isso pode ser observado no Texto 10, que é uma versão reescrita da biodata própria apresentada no Texto 6.

### **Texto 10: reescrita de uma biodata própria**

*[NOME]. É professora de Filosofia pelo [INSTITUIÇÃO, CIDADE, PAÍS] e graduada em Enfermagem pela [INSTITUIÇÃO]. Pós-graduada em Metodologia da Pesquisa em 1997 pela [INSTITUIÇÃO] e Mestre em Administração de serviços de Enfermagem (2014) pela [INSTITUIÇÃO]. Possui pós-graduação lato sensu em Saúde coletiva e Educação Universitária. Tem experiência na gestão educativa. Foi coordenadora do Departamento de Enfermagem da [INSTITUIÇÃO] e vice-diretora da mesma Faculdade. Atualmente é professora titular e pesquisadora da área de Saúde Pública na [INSTITUIÇÃO] e líder de um grupo de pesquisa. As suas produções principais se relacionam com: Universidade e trabalho, condições de trabalho em enfermagem, currículo e avaliação curricular.*

O que se observa no processo de implementação da proposta didática não se limita ao fato de que os estudantes possam elaborar um texto com menor quantidade de erros. Na verdade, o que realmente interessa nesse processo é um conjunto de questões que se podem ver como efeitos da intervenção didática. Menciono, em particular, quatro desses efeitos, a saber: Em primeiro lugar, é possível observar um efeito de *conscientização dos problemas iniciais e o desenvolvimento de uma atitude de monitoramento*. Isto se observa no tipo de questionamento permanente dos estudantes, nas ações de revisão e nos debates que se colocam na aula. Em segundo lugar, vemos nos estudantes uma *valorização da necessidade do conhecimento gramatical declarativo para a produção textual*. Ou seja, a descrição de aspectos linguísticos surge de necessidades concretas de uso da língua e as tarefas dedicadas a aspectos léxico-gramaticais são valoradas positivamente pelos estudantes. Em terceiro lugar, também se verifica uma *valorização da realização de produções textuais verossímeis ou autênticas*. Isso pode ser comprovado, também, nas declarações de estudantes que apresento abaixo. Em quarto lugar, há um efeito visível de *desenvolvimento da capacidade de realizar uma transferência de saberes para outras situações de produção*. Essa capacidade fica evidenciada nas tarefas em que se propõe reutilizar conhecimentos previamente construídos. É o caso, por exemplo, da transferência de saberes entre a produção de uma biodata alheia e uma biodata

própria, e de uma biodata própria para uma apresentação pessoal dentro de um e-mail de contato acadêmico.

Por outra parte, quando acaba cada edição do curso, se aplica um questionário em que os estudantes devem avaliar o curso realizado. Esse questionário é enviado uma semana depois de finalizar o curso, e quando os estudantes já têm a avaliação final. Nas edições destes últimos anos, se observa que os estudantes têm avaliado positivamente a proposta didática, a metodologia e os dispositivos de ensino. Para confirmar essa observação, apresento no Quadro 1 a seguir alguns comentários levantados nesses questionários<sup>8</sup>.

#### Quadro 1 – Avaliações dos estudantes

- *La **metodología** fue **contextualizada** y acertada para los temas tratados ya que fueron enfocados hacia el **campo educativo**.*
- *Metodología **interactiva**, (...), actividades enriquecedoras y acordes al contexto, **contenidos interesantes** y acordes a los seminarios doctorales.*
- *Los contenidos trabajados fueron muy **pertinentes** a las necesidades del doctorado. Los encuentros fueron muy dinámicos y participativos.*
- *La articulación de los contenidos con la enseñanza de la lengua sin dejar de lado nuestro enfoque educativo fue muy importante.*
- *Excelente metodología con la que se logró que avanzáramos mucho en el manejo de la lengua en sus usos oral y escrito. Para cada clase se seleccionaron **textos acordes con el género académico en el que los doctorandos nos desenvolvemos, por lo cual me siento preparada para participar en eventos académicos de habla portuguesa**.*
- *Los **temas** seleccionados para darle significación al idioma han resultado muy **motivadores**. La organización en bloques con un eje cada uno, le ha dado coherencia al curso entero.*
- *Me ha resultado **muy interesante** trabajar sobre datos de otras universidades, realizar un curriculum, ver videos.*
- *Me gustó mucho la metodología usada, puesto que la docente seguía una **línea temática** en todos sus ejercicios, lo cual me permitió reforzar el **vocabulario** y aprender la **gramática** del idioma con mayor facilidad. Además, las actividades usaban **varios recursos** como textos, videos.*
- *La metodología utilizada fue pertinente y muy dinámica, los **contenidos** fueron **contextualizados** y enfocados a nuestro quehacer docente. Los materiales fueron muy acertados y al alcance de todos los estudiantes. Las actividades nos permitieron conocer la vida académica de muchas personas dedicadas a la investigación. Los contenidos desarrollados permitieron **conocer el idioma portugués de una forma muy practica y vivencial** que nos permite entenderlo de una mejor manera.*

8. Mantenho os comentários na língua espanhola que utilizaram os estudantes para responder os questionários de avaliação do curso.

Como se pode ver no Quadro 1, nas avaliações que os estudantes realizam, se destacam alguns aspectos de forma recorrente, a saber: 1) A “metodologia” do ensino<sup>9</sup>; considerada interativa, contextualizada, pertinente e dinâmica; 2) Os conteúdos selecionados; qualificados como interessantes, pertinentes, motivadores, acessíveis, contextualizados, coerentes e articulados; 3) Os recursos e materiais didáticos; avaliados como interessantes, bem selecionados e acessíveis.

## 6. Considerações finais

A implementação da proposta didática apresentada e comentada neste trabalho permite evidenciar e demonstrar empiricamente alguns aspectos que na teoria já se vêm afirmando nos últimos anos. O primeiro aspecto a considerar é que nesta experiência demonstramos que a abordagem descendente adotada permite prever o tipo de unidades e questões linguísticas (e especificamente gramaticais) que será preciso trabalhar nas aulas, em função do gênero, dos textos e das situações propostas. Nesse sentido, o trabalho com biodatas e com e-mails de contato acadêmico se mostra pertinente para um curso de português como língua estrangeira para estudantes de pós-graduação. No trabalho com biodatas podemos prever desde o início, e com base na experiência, que será necessário estudar particularmente o vocabulário do campo semântico vinculado à academia e às atividades profissionais, o funcionamento dos artigos, preposições e contrações, bem como certos verbos no presente e no pretérito do indicativo.

Por outro lado, e como também observamos, o tratamento articulado das dimensões *textuais*, *discursivas* e *gramaticais* produz efeitos positivos no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Isto demonstra que o trabalho com foco nos gêneros textuais não implica a ausência de momentos específicos de exercitação, prática, reflexão e sistematização gramatical. Pelo contrário, o foco nos gêneros pressupõe e exige esses momentos.

Na análise de produções textuais dos estudantes, verificamos que a variedade de problemas linguísticos – gramaticais, lexicais, ortográficos, enunciativos etc. – que ocorrem nas primeiras produções não se explicam apenas por desconhecimento do sistema da língua portuguesa, mas também

---

9. Retomo aqui o termo “metodologia”, utilizado pelos estudantes e também no próprio questionário. Esse termo reúne elementos tais como os dispositivos didáticos implementados, as atividades propostas e o tipo de interação em sala de aula.

por desconhecimento de aspectos socioculturais, por interferência com a língua materna e com outras línguas ou, ainda, por desconhecimento das características próprias do gênero textual.

Finalmente, confirmamos neste trabalho que os estudantes avaliam positivamente a metodologia de trabalho proposta e o dispositivo com o caminho didático representado no esquema [texto A] → [discurso e gramática] → [texto B], indicando as seguintes qualidades: 1) O foco em áreas temáticas e gêneros textuais próprios do campo da Educação (que neste caso era a área do curso de Doutorado); 2) A abordagem articulada dos conteúdos temáticos, discursivos e gramaticais; 3) O acesso a textos e comunidades “reais”; 4) O desenvolvimento de capacidades para agir em situações concretas (orais e escritas) fora da sala de aula.

### Conflito de interesses

*A autora declara não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo e assume responsabilidade total pelo conteúdo do artigo.*

### Disponibilidade de dados

*O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.*

### Referências bibliográficas

- Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé, Lausanne-Paris.
- Bronckart, J. P. (2016). Que faire de la grammaire et comment en faire? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (169-170). <https://doi.org/10.4000/pratiques.2959>
- Bronckart, J.P. (2019). L’interactionnisme sociodiscursif. *Activité langagière, textes, états de langue*. In Bronckart, J. (2019). *Théories du langage: Nouvelle introduction critique*. Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.bronc.2019.01>
- Bronckart, J. P., & Dolz, J. (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. In J. P. Bronckart. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila. p. 147-165.
- Bulea Bronckart, E. (2015). La grammaire est-elle une compétence ?. *Le français aujourd’hui*, 191, 35-44. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0035>

- De Pietro, J.F., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, n. 3, p. 27–52.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*, vol. 21 117-14.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, & J. Dolz et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Miranda, F. (2010). *Textos e gêneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Miranda, F. (2012). Los géneros: una perspectiva interaccionista. In M. Shiro, P. Charaudeau, & L. Granato (eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Iberoamericana / Vervuert. p. 69-86.
- Miranda, F. (2017a). Análise interlingüística de gêneros textuais: contribuições para o ensino ea tradução. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 33(3), 811-842. <https://doi.org/10.1590/0102-445056244276863621>
- Miranda, F. (2017b). Análisis comparativo (interlingüístico) de textos y géneros: cuestiones epistemológicas y metodológicas”. In G. Cariello, G. Ortiz, J. Miranda, D. Bussola, & F. Miranda (orgs.). *Tramos y tramas VI. Lenguas, literaturas, culturas e interdisciplina. Estudios comparativos*. Laborde. p. 107-113.
- Miranda, F. (2023). Textos e gêneros textuais como objetos (de ensino) complexos: uma reflexão sobre o lugar da dimensão histórica nas intervenções didáticas. In L. Graça, M. Gonçalves, L. Bueno, & E. Lousada (orgs.). *Estudos de homenagem ao Professor Doutor Joaquim Dolz*. Pontes Editores. p. 151-170.
- Miranda, F., & Arman, J. (2020). Uma proposta de português para fins específicos na perspectiva interacionista sociodiscursiva. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 202.
- Miranda, F., & Pafumi, L. (2024). Textos y dispositivos didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras en contexto universitario. In P. Navarro; A. Frischknecht, & D. Riestra (comp.). *VIII Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Universidad Nacional de Río Negro.
- Saussure, F. (2004). *Escritos de linguística geral*. Editora Cultrix.
- Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Godot.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wandruzca, M. (1980). *Interlingüística*. Gredos.

Recebido em: 11.07.2024

Aprovado em: 17.10.2024