

O ensino de Inglês para fins específicos em cursos de ensino superior no Brasil: uma perspectiva crítica

Teaching English for specific purposes in courses of tertiary education in Brazil: a critic perspective

Sandra Regina Coracini  

srcoracini@gmail.com

Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, Brasil.

Elisa Seerig  

eseerig@gmail.com

Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, RS, Brasil.

Clarissa de Menezes Amariz  

clarissa.amariz@gmail.com

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.

Resumo

O Inglês para Fins Específicos surgiu mundialmente como resultado de demandas para a comunicação em língua inglesa em ambientes profissionais, ocupacionais e acadêmicos e se consolidou como um subcampo na Linguística Aplicada. No Brasil, na década de setenta, se tornou mais conhecido por Inglês Instrumental, componente curricular ainda mantido em diversos cursos superiores no qual a ementa objetiva a leitura. Mas, o contexto de prática de universidades mais interiorizadas carece de propiciamentos na língua para que aprendizes possam alcançar o desenvolvimento de aprendizagens para leitura. Neste artigo, sintetizamos o percurso do desenvolvimento da abordagem no mundo e no país e aludimos uma prática em correlação com a do Inglês Geral, já que o nível de especificidade de um curso pode ser uma questão contestável ao estabelecer e diferenciar os objetivos de ambas as abordagens. Para tentar sanar possíveis carências de proficiência para a leitura em língua inglesa, este artigo sintetiza o percurso do Inglês para Fins Específicos, faz uma correlação com o Inglês Geral e defende uma Análise de Necessidades, ponto de partida de um curso para fins específicos, que leve em conta as peculiaridades dos percursos formativos dos aprendizes, suas necessidades e desejos de aprendizagem, em uma perspectiva crítica de línguas para fins específicos.

Palavras-chave: Inglês para Fins Específicos; Ensino-aprendizagem de inglês; Análise Crítica de Necessidades.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 15/01/2023

Aprovação do trabalho: 01/07/2024

Publicação do trabalho: 02/10/2024



10.23925/2318-7115.2024v45i5e57124



Abstract

English for Specific Purposes emerged worldwide as a result of demands for communication in English in professional, occupational and academic environments and has consolidated as a subfield in Applied Linguistics. In Brazil, in the seventies, became better known as Inglês Instrumental, a curricular subject present in several higher education courses in which the syllabus aims reading. However, the students from universities more located in the countryside of the country may lack language skills for the complex process of reading in a foreign language. In this article, we summarize the development path of the specific purposes approach in the world and in the country, and allude to a practice mingled with General English teaching, since the level of specificity of a course can be contestable issue when establishing and differentiating the objectives of both approaches. With the purpose of trying to diminish possible students' shortcomings in English, we also advocate for a critical needs analyses taking into consideration the learner's language developments, learning needs and wishes.

Keywords: English for Specific Purposes; General English Teaching; Critical Needs Analysis.

1. Introdução

O Inglês para Fins Específicos (IFE) é um domínio no ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional na Linguística Aplicada (LA), que se destaca por contemplar as necessidades de aprendizagem de determinado grupo alvo em uma situação específica de uso da língua. O IFE, no ensino superior brasileiro, ainda é muito oferecido como o componente curricular de graduação, Inglês Instrumental, e o enfoque das ementas tende a ser orientado para a compreensão leitora, deixando de lado os demais aspectos de interação¹ da língua. É amplamente aceito que o desenvolvimento de conhecimentos no ensino-aprendizagem da língua inglesa é relevante para que acadêmicos possam atender as suas necessidades atuais e futuras. A primeira está relacionada com a aprendizagem da língua para que tenham acesso a publicações nos gêneros de divulgação científica. A segunda, são situações de interação comunicativa que poderão enfrentar no dia a dia nas suas profissões (Basturkmen, 2010; Grynyuk, 2016).

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (CEFR), sobre o nível de competência em línguas adicionais, aprendizes universitários deveriam adentrar os bancos acadêmicos com o nível B1 em inglês, mas este não é o cenário em muitas das universidades brasileiras. As respostas quanto ao nível de competência na língua, aos interesses e as

1 Nos referimos em aspectos de interação da língua de ler, falar, escutar e escrever em substituição ao termo habilidades.

necessidades de comunicação dos aprendizes, identificadas por meio de uma Análise de Necessidades (AN), uma forma de sondagem para que as práticas em sala de aula possam contemplar as reais necessidades dos aprendizes, expõe uma realidade diferente. Percebe-se que universitários originários de universidades mais interiorizadas no país, de forma geral, podem não estar preparados para a complexidade que demanda o processo de compreensão leitora em língua inglesa, mesmo que seja facilitado pelas estratégias de leitura preconizadas pelo Inglês Instrumental (Coracini, 2022).

Por isso, considerando-se que o rápido desenvolvimento da ciência, tecnologia e atividades econômicas vem tornando a abordagem do ensino de Línguas para Fins Específicos mais especializada no ensino-aprendizagem, para atender melhor às necessidades específicas dos aprendizes acadêmicos (Farea; Singh, 2024; Salmani-Nodaushan, 2020). E, para alcançar o nosso propósito de alicerçar uma prática pedagógica de forma a facilitar o processo de leitura, vislumbramos, em uma perspectiva crítica, o ensino-aprendizagem de Inglês Geral como uma forma intercambiável de oportunizar maior ajuste ao nível de proficiência de Inglês de aprendizes em nível acadêmico. Para alcançar o nosso propósito de oferecer a esse público uma prática mais abrangente, que contemple o desenvolvimento de conhecimentos em todos os aspectos de interação da língua, nesta revisão, primeiramente, buscamos compreender como a abordagem² do Inglês para Fins Específicos se consolidou como prática de ensino, refletiremos sobre a sua origem e os seus objetivos desde o seu surgimento e sobre como a área vem se adequando ao ensino-aprendizagem de Inglês Geral. Por fim, defenderemos práticas pedagógicas intercambiáveis, com as estratégias de leitura do Inglês Instrumental e o ensino-aprendizagem de Inglês Geral, com base em uma Análise Crítica de Necessidades para favorecer o desenvolvimento de aprendizagens em inglês no componente Inglês Instrumental em cursos superiores diversos no Brasil.

2 Hutchinson e Waters (1987) entendem o IFE como abordagem e não como método para o ensino de inglês, isso porque todas as decisões sobre práticas e conteúdo são fundamentadas na razão do aprendiz em aprender, projetadas de acordo com as necessidades e interesses dos aprendizes.

2. Das origens ao presente do ensino de Línguas para Fins Específicos

O ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE)³ existe, de maneira informal, desde que o ser humano começou a interagir com outras culturas (nos tempos do Império Greco-Romano, por exemplo), estabelecendo contato para trocas de mercadorias, ou mesmo como forma de exploração e dominação entre nações (Bloor, 1997; Vian Jr., 1999). O início formal dessa abordagem aconteceu no início do século XX, a partir da expansão de cursos de idiomas voltados para viagens internacionais. No entanto, a área se consolidou como um ramo de ensino-aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada a partir da década de 1960, devido à carência de cursos de idiomas voltados às intenções comunicativas de trocas culturais, sociais e econômicas entre diferentes nações (Vian Jr., 1999; Vilaça, 2010; Upton, 2012).

Historicamente, a Segunda Guerra Mundial (1939-45) e a crise do petróleo dos anos de 1970 contribuíram para a expansão de cursos em LinFE, sobretudo em língua inglesa. Isso se deve às mudanças sociais e econômicas ocorridas com esses episódios e o posterior restabelecimento da ordem mundial, que favoreceram a expansão da ciência, da tecnologia e do comércio em nível internacional. Logo, os Estados Unidos, país que melhor se estabilizou economicamente após essas crises, tornou-se potência mundial e, conseqüentemente, a língua inglesa surgiu como a língua franca para as comunicações no mercado de negócios e de trabalho, desde acordos e trocas comerciais ao desenvolvimento e propagação da ciência e da tecnologia pela comunidade científica (Hutchinson; Waters, 1987).

A expansão da língua inglesa como forma de comunicação no mundo globalizado passou a produzir uma geração de aprendizes que necessita se comunicar em inglês em diferentes situações, seja da vida cotidiana ou laboral. Embora haja adequação dos programas para o ensino específico em outras línguas tais como chinês, árabe e principalmente espanhol (Lima-Duarte; Gomes, 2019; Aguirre Beltrán, 2012), pelos motivos acima elencados, foi a abordagem em língua inglesa que impulsionou os estudos e pesquisas na área, colaborando para a expansão do ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (Howatt, 1984; Upton, 2012).

É também importante notar que

³ Ramos esclarece o que é um curso na área LinFE: é (re)definido como um curso baseado em necessidades dos alunos para contextos específicos, contendo linguagem, temas, conteúdos, relacionados às áreas de atuação, e complementado com conhecimento especializado que advém daquele(s) que são atuantes nos contextos específicos dessas culturas (denominados “insiders”) (2019, p. 37-38).

[...] uma das ironias da emergência do IFE é o seu sucesso em atender às necessidades de falantes não-nativos, fato que contribuiu para a posição dominante do inglês no mundo das ciências, das trocas acadêmicas internacionais e no mundo dos negócios (Swales, 2000, p. 67).

Além disso, as pesquisas com foco no discurso e estudos sobre a variação da fala e da escrita na área da linguística⁴ propiciaram o avanço do ensino para fins específicos, pois, se as características da linguagem diferem de uma situação a outra, é possível determinar as características linguísticas em diferentes situações de uso na comunicação (Hutchinson; Waters, 1987). Por essa razão, o ensino-aprendizagem para fins específicos é uma perspectiva distinta no ensino de idiomas, já que se baseia na identificação de características próprias das interações comunicativas necessárias a determinada área de estudo, profissão e/ou ocupação (Hutchinson; Waters, 1987; Hyland, 2009; Richards; Schmidt, 2010). O desenvolvimento de teorias para o ensino centrado no aprendiz e os estudos em Psicologia Educacional foram também essenciais para o desenvolvimento da abordagem (Lesiak-Bielawska, 2015) pois, o entendimento alcançado foi de que “centrada no aluno, a língua, metodologicamente, passa a ser ensinada para propósitos específicos dos alunos” (Ramos, 2019, p. 29).

No Brasil, foi no final da década dos anos 70 que a abordagem para fins específicos se tornou mais conhecida por meio do Programa de Linguística Aplicada (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que desenvolveu o Projeto Inglês Instrumental. O projeto, sob a supervisão e coordenação da Professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, incentivou o ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental nas mais diversas regiões e universidades do país, que foram pouco a pouco se apropriando e disseminando a abordagem e as estratégias de leitura de inglês (*skimming, scanning, predição, predição, síntese e análise, palavras-chave, cognatos, dentre outras*) (Rossini, 2016). Observa-se que a associação do Inglês Instrumental com a leitura, apesar de já ter sido superada no campo teórico, ainda perdura nas ementas de componentes curriculares nas universidades brasileiras (Coracini, 2022).

Ao analisarmos o desenvolvimento da abordagem para fins específicos, percebe-se que, inicialmente, era relacionada mais à análise de registro e análise retórica do discurso, mas com o

4 A linguística tradicional considerava a língua como um objeto a ser descrito e segmentado em fonemas, morfemas e palavras, a revolução linguística dos anos 70 trouxe a visão de língua como meio de comunicação usado em um contexto (Chalikandy, 2013).

passar do tempo ampliou seu escopo e se foi se tornando uma abordagem mais flexível. Os estudos e as pesquisas mais recentes têm também se debruçado sobre o contexto social. O propósito desse avanço foi o de combinar diversas perspectivas metodológicas para preparar aprendizes a operar adequadamente em uma situação alvo específica de comunicação de determinada língua adicional. No caso do ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos, ao passo que a abordagem vem se distanciando da prescrição daquilo que é específico em determinada área de conhecimento disciplinar para abarcar as necessidades dos aprendizes, ela se aproxima cada vez mais do ensino-aprendizagem do Inglês Geral (Belcher, 2004; Upton, 2012).

Para percebermos até que ponto podemos fazer uma analogia do ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos com o Inglês Geral, na próxima seção, vamos melhor distinguir as diferenças e o que pode ser considerado similaridades, ou não, entre uma e outra perspectiva.

3. O Inglês para Fins Específicos e o ensino-aprendizagem de Inglês Geral como uma alternativa possível em cursos superiores no Brasil

A principal diferença entre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) e do Inglês Geral (IG) está na natureza das necessidades dos aprendizes, ou na percepção dos professores sobre as necessidades dos aprendizes (Hossain, 2013). A pergunta que deveria nortear um professor de IFE nas suas práticas é feita pelos estudiosos Hutchinson e Waters (1987, p. 53): “Por que estes alunos precisam aprender inglês?” Essa se assemelha ao questionamento de Rajagopalan (2013, p. 65) sobre o ensino-aprendizagem de Inglês Geral: “Por que os alunos querem aprender uma língua adicional?” Na qual o autor reitera ser uma pergunta que raramente professores e pesquisadores empreendem, mas que deveria nortear currículos, conteúdos, metodologias e objetivos.

A nosso ver, as perguntas podem ser adequadas para qualquer curso, seja de Inglês Geral ou específico e que, usadas em concomitância, podem ser úteis para responder às reais necessidades de aprendizagem de aprendizes de Inglês para Fins Específicos, no caso aqui, o componente curricular Inglês Instrumental. A partir de nossa experiência em sala de aula, um outro questionamento relevante a se fazer é sobre a competência linguística que aprendizes apresentam, ou não, para a leitura de textos em língua inglesa. Isso porque a maioria desses acadêmicos em contextos de universidades mais interiorizadas podem não ter tido oportunidades significativas de aprendizagem e de prática da língua inglesa durante as suas

formações no Ensino Básico. Em verdade, com base em resultados de análises de necessidades, o cenário de competência para leitura e demais aspectos de interação em língua inglesa é válido para uma pequena parcela de aprendizes nesses tipos de contextos (Coracini, 2022).

No que se refere ao contexto de prática, qualquer atividade pedagógica de ensino em IFE deveria ser apresentada para o cenário específico no qual o aprendiz esteja inserido (Holme, 1996; Fiorito, 2005; Chalikandy, 2013). Nesse sentido, Hassan (2012, p. 4) defende que

[...] a abordagem IFE não prescreve o ensino de línguas descontextualizado, ou emprega recursos linguísticos isoladamente; os materiais instrucionais, preferivelmente, agregam gêneros do discurso profissional e social. Isso implica dizer que o Inglês para Fins Específicos é um subcampo do Inglês Geral, pois utiliza os mesmos princípios afetivos e cognitivos do ensino-aprendizagem de idiomas, apesar do foco, abordagem, procedimento e materiais serem diferentes.

Ramos (2019, p. 26) diz que as características particulares do IFE fazem com que a abordagem seja vista como “uma área separada, ou como uma das possíveis ramificações, do Ensino de Língua Inglesa uma via distinta aberta à metodologia e pesquisa próprias”. Apesar disso, tanto o IG quanto o IFE possuem o propósito de desenvolver aspectos de interação comunicativa dos aprendizes, mas se distinguem em relação à flexibilidade dos objetivos externos e internos do curso (Hassan, 2012).

Os objetivos externos estão relacionados aos usos da língua nas interações linguísticas cotidianas, tais como ser capaz de fazer compras ou lidar com situações que exigem o conhecimento do tipo de linguagem usada em determinada profissão/ocupação, perspectiva mais relacionada ao ensino-aprendizagem em IFE. Por outro lado, os objetivos internos são aqueles mais concernentes ao ambiente em sala de aula, relacionados ao aprimoramento das habilidades de pensamento, tais como: análise, memorização e de cunho mais social. Portanto, os objetivos em Inglês Geral são mais internos e são, geralmente, focados no desenvolvimento de conhecimentos relacionados aos quatro aspectos de interação da língua, com foco na ampliação do vocabulário e de estruturas gramaticais para o uso língua na situação informal do dia a dia, em contextos com amigos, família e colegas de trabalho (Basturkmen, 2010).

Para Basturkmen (2010) os objetivos externos sugerem uma visão instrumental⁵ da aprendizagem de uma língua sob o ponto de vista não-linguístico. A asserção da autora conduz a uma percepção no ensino-aprendizagem em IFE na qual a língua é uma ferramenta a ser utilizada nas atividades acadêmicas e/ou profissionais/ocupacionais de inserção dos aprendizes. Isso levando-se em consideração que o objetivo maior dos aprendizes em IFE é o de aprender interações linguísticas adequadas aos seus contextos de prática acadêmicas e profissionais (Basturkmen, 2010; Chalikandy, 2013).

Em síntese, em IG um curso é planejado para conversação e gêneros sociais, enquanto em IFE é direcionado para gêneros relacionados à esfera acadêmica ou profissional/ocupacional dos aprendizes. No que se refere a isso, há um certo impasse na diferenciação já que, de uma forma ou de outra, as concepções se inter-relacionam para abranger as necessidades dos aprendizes:

A linha divisória entre o Inglês para Fins Específicos e Inglês Geral nem sempre é clara, em que colocamos, por exemplo, um curso desenvolvido para um empresário coreano que deve assumir um cargo no exterior em um futuro próximo? Se a proficiência do aprendiz for muito baixa, grande parte do conteúdo do curso provavelmente será do tipo geral com ênfase em situações de sobrevivência (Barnard; Zemach, 2003, p. 306-7).

Os autores supracitados acrescentam que esse tipo de proposta deveria ser de abordagem IFE por ter objetivos claros e bem definidos. Porém, somente uma Análise de Necessidades informaria melhor o que incluir e como incluir em um curso. Por isso, uma questão controversa e muito discutida na área é quanto ao nível de especificidade. Esta dúvida está na essência de todo profissional de fins específicos ao se perguntar se um curso deve se concentrar nas habilidades e características da língua que são transferíveis às diferentes profissões e ocupações. Ou, se deve ser focado nos textos, competências e formas linguísticas que determinados aprendizes necessitam desenvolver (Upton, 2012; Hyland, 2002).

Para resolver o impasse de quão específico deva ser um curso em IFE, autores como Jordan (1997) Basturkmen (2010) e Upton (2012) apresentam dois tipos de perspectivas, a restrita e a ampla. A perspectiva restrita foca na especificidade, traço principal na distinção entre cursos IFE

⁵ De acordo com o dicionário Merriam Webster, a palavra instrumental (adj.) pode ser conceituada como: para servir a um propósito fundamental; um agente; uma ferramenta. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/instrumental>. Acesso em: 23 de out. 2019.

e cursos de IG, quanto mais específico é um curso, mais claramente se desloca para a necessidade de uso da linguagem articulada para contextos específicos. A perspectiva ampla, por conseguinte, pode ser delineada para um grupo de aprendizes de um curso com características mais gerais de especificidades, como por exemplo, cursos que envolvem a linguagem para propósitos acadêmicos, os chamados cursos de Inglês para Fins Acadêmicos. Uma vez que, em ambientes universitários, pode-se orientar um curso com base em práticas pedagógicas com estratégias do núcleo comum do ensino-aprendizagem de inglês relacionadas às aulas e atividades do meio acadêmico (Basturkmen, 2010; Upton, 2012).

Destaca-se ainda que os contextos de ensino-aprendizagem para fins acadêmicos, normalmente, ocorrem em ambientes onde o inglês é a língua adicional e professores precisam preparar esses aprendizes para tarefas complexas dos domínios acadêmicos, por exemplo a leitura de textos científicos. Portanto, uma perspectiva ampla para as práticas pedagógicas em cursos superiores pode ir ao encontro das necessidades dos aprendizes e facilitar o processo de desenvolvimento de aprendizagens em todos os aspectos de interação da língua. De outra forma, contextos mais específicos, relacionados às profissões e/ou ocupações se beneficiarão da abordagem com foco mais restrito. Belcher (2006) e Upton (2012) argumentam que o principal é saber quais são as necessidades de um grupo alvo de aprendizes para, posteriormente, determinar o enfoque.

Como apropriadamente a sua nomenclatura diz, Inglês para Fins Específicos (IFE), ou em inglês English for Specific Purposes (ESP) pode ser definido em termos de propósitos e especificidades necessárias a um determinado curso. Para Salmani-Nodoushan (2020) isso envolve a importância das necessidades dos alunos para que aprendam inglês e possam atender aos requisitos específicos da situação alvo de interação com a língua. Dessa forma, o IFE compreende (a) o propósito, (b) a especificidade, (c) a necessidade dos aprendizes, (d) a situação alvo e (e) autenticidade (Salmani-Nodoushan, 2020; Fiorito, 2019).

Para melhor entender as necessidades e o grau de especificidade de um curso, o quadro abaixo adaptado de Dudley-Evans e St. John (1998), representa posicionamentos em uma demonstração que vai desde aspectos mais gerais aos mais específicos.

Quadro 1: Continuum para tipos de cursos no ensino de línguas

+ Geral		+ Específico		
Posição 1	Posição 2	Posição 3	Posição 4	Posição 5
Cursos de Inglês para nível iniciante.	Cursos de Inglês Geral para níveis intermediário e avançado, com foco em habilidades específicas.	Cursos de Inglês Geral para propósitos acadêmicos e para negócios, com base em um núcleo comum de linguagem para habilidades não relacionadas a disciplinas ou profissões específicas.	Cursos de Inglês para áreas profissional e disciplinar amplas, por exemplo, cursos de escrita para relatórios para cientistas, engenheiros, área jurídica, medicina, reuniões/habilidades de negociação para profissionais da área de negócios.	Cursos de suporte acadêmico relacionado a uma área acadêmica particular ou cursos individuais para profissionais da área de negócios.

Fonte: Dudley-Evans e St. John (1998, p. 9) tradução e adaptação do original realizadas pelas autoras.

Dudley-Evans e St. John (1998) demonstram que é somente na posição 5 que um curso se torna realmente específico, mas qualquer classificação pode levar a sobreposição e confusão entre as posições. O importante, analogamente às posições dos autores, é que um curso em IFE seja direcionado às necessidades determinadas pela Análise de Necessidades dos aprendizes e da situação alvo e que as atividades práticas façam uso de materiais autênticos direcionados a área em que ocorre o curso. Além disso, é de fundamental relevância que cursos sejam flexíveis e adaptados às necessidades individuais ou do grupo à medida que elas surgirem (Dudley-Evans; St. John, 1998; Willians, 2014).

Basturkmen (2010) ressalta que um curso muito específico não garante suscitar motivação, pois nem sempre o foco dos aprendizes está na situação alvo que é desenvolvida em sala de aula. O uso de uma linguagem muito restrita pode limitar circunstancialmente os participantes, uma vez que aprendizes podem não apresentar a mesma necessidade, um conteúdo trabalhado pode ser relevante para uns, e não para outros. Além disso, existe uma variedade muito grande de áreas no meio acadêmico, ou mesmo diferentes profissões/ocupações para um professor lidar em profundidade com uma única perspectiva. Ainda, a demanda em pesquisar e preparar um curso altamente específico é considerável. Professores precisam de tempo para investigar o

discurso e as formas de comunicação de uma determinada área de profissão ou ocupação. (Basturkmen, 2010).

Belcher (2006) também se opõe a dicotomia mais específico ou menos específico ao concluir que a prática deveria se concentrar nas reais necessidades dos aprendizes. A difusão de cursos altamente especializados pode dar a impressão de que a perspectiva mais restritiva teria maior sucesso ao contemplar as subáreas do IFE. Ao contrário, a expansão de pesquisas em fins específicos tem demonstrado que é recomendável uma abordagem mais ampla para práticas pedagógicas que incluam as necessidades dos aprendizes e as características linguísticas abrangentes do discurso nas diversas áreas do conhecimento (Belcher, 2006).

Ainda em relação a especificidade de um curso, Hyland (2016) nos alerta sobre contextos em que aprendizes possam se apresentar mais à margem no ensino- aprendizagem de uma língua adicional. Por exemplo, contextos de países não falantes de inglês, no qual aprendizes, podem apresentar pouca proficiência em língua inglesa. Nesses casos um curso deve focar em uma combinação com Inglês Geral, são os chamados cursos híbridos, comuns em contextos acadêmicos, em face de uma realidade semelhante a qual abordamos neste artigo. Marcu (2020) salienta que a única solução para esses tipos de situação seria focar no desenvolvimento de aprendizagens básicas de comunicação na língua inglesa, ajustando o nível de desenvolvimento para alcançar os objetivos do curso.

Na prática para fins específicos, entende-se que a forma mais eficiente de perceber o contexto de ensino-aprendizagem em que o curso será ministrado, para focar no desenvolvimento de aprendizagens, é pela própria ferramenta inicial de um curso na área: a Análise de Necessidades (AN). Essa, é tida como pilar de sustentação de um curso para fins específicos, é realizada por meio de uma pesquisa detalhada que busca responder qual ou quais aspectos de interação da língua, e outras características de discursos específicos relacionadas às áreas de conhecimento acadêmico profissional/ocupacional, que devem ser priorizadas para orientar o conteúdo e as práticas pedagógicas. No entanto, com base em Belcher (2009, 2011, 2017), Benesch (2001), Hyland (2016), advogamos aqui por uma Análise Crítica de Necessidades (ACN) que possa não somente trazer à tona as necessidades, mas também interesses e direitos de aprendizagem, no sentido de colaborar para dirimir exclusões que podem ter ocorrido durante o percurso de aprendizagens da língua inglesa. A ACN ocorre longitudinalmente durante

o período do curso por meio de uma pesquisa mais detalhada que pode favorecer a escolha de materiais adaptados que contemplem os diferentes níveis de conhecimento da língua. Dessa forma, ao favorecer de modo mais efetivo o contexto de prática, o professor poderá manter a motivação para aprendizagens, intercambiando o ensino-aprendizagem de Inglês Geral e Inglês para Fins Específicos.

No que se refere à abordagem crítica para práticas de IFE em nível acadêmico, professores podem auxiliar aprendizes a participar efetivamente em uma comunidade de prática⁶, guiando-os às formas padrão do discurso social e acadêmico em língua inglesa. De acordo com Belcher (2017), a perspectiva crítica não somente introduz aprendizes a uma comunidade de prática, mas também os estimula a se tornarem criticamente reflexivos sobre seus próprios desenvolvimentos, suas necessidades e direitos. Ainda, as tecnologias do meio digital para o ensino-aprendizagem favorecem a autonomia nos estudos.

Assim, a abordagem crítica, tanto para a AN quanto para as práticas é capaz de prover formas de reflexão para que aprendizes estejam conscientes dos seus níveis de proficiência e possam desafiá-lo e transformá-lo (Hyland; Hamp-Lyons, 2002). Portanto, a perspectiva crítica (Benesch, 2001; Hyland, 2009; Helmer, 2013) em uma abordagem ampla no ensino-aprendizagem de inglês (Hassan, 2012; Hyland, 2016; Belcher, 2017) pode ser uma alternativa para promover o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas que também contemplem a leitura dos gêneros do discurso acadêmico em componentes curriculares para fins específicos em cursos superiores diversos no Brasil, Inglês Instrumental.

Considerações finais

Nos caminhos do desenvolvimento da abordagem para fins específicos, podemos constatar que a área vem se transformando para abarcar as reais necessidades e interesses de aprendizagem de aprendizes de determinado contexto de prática de ensino. No caso de cursos superiores brasileiros e o componente curricular para fins de leitura acadêmica, Inglês Instrumental, a especificidade de determinada área profissional demanda que professores de inglês estejam atentos para estabelecer os temas, os conteúdos formais, os materiais, os gêneros

6 Uma comunidade linguística, profissional ou de outro tipo, onde nas trocas linguísticas há preferência pelo uso de certas estruturas, rotinas, léxico e valores relativos à comunidade em questão (Swain; Kinnear; Steinman, 2015).

e os aspectos interativos da língua necessários de serem incrementados nas práticas. No entanto, nem sempre aprendizes acadêmicos estão prontos para a recepção e o desenvolvimento de aprendizagens mais especializadas em suas áreas, incluso a leitura de textos, constatação que somente uma análise de necessidades pode trazer à tona. No caso de um contexto de prática no qual aprendizes foram, de alguma forma, excluídos do ensino-aprendizagem de inglês durante as suas vidas escolares, uma análise de necessidades crítica pode se configurar como uma solução para as circunstâncias de poucos propiciamentos na língua que são enfrentadas por professores de inglês. Ao oferecer ao aprendiz algum controle sobre as suas próprias aprendizagens, a Análise Crítica de Necessidades como mediadora para as suas necessidades, os seus interesses e os seus direitos de aprendizagem podem despertar maior motivação, autonomia e empoderamento na e para aprendizagem. Além disso, uma abordagem ampla para práticas em Inglês para Fins Específicos, intercambiável com o ensino-aprendizagem de Inglês Geral, com materiais adaptados ao nível do conhecimento dos aprendizes, juntamente com temas de interesse de conteúdos acadêmicos disciplinares podem despertar maior motivação e autonomia para que aprendizes se responsabilizem por suas aprendizagens. Pensamos serem essas as possíveis direções para a tentativa de inclusão de aprendizes mais à margem no ensino-aprendizagem da língua inglesa e, conseqüentemente, inseri-los na prática de leitura de textos acadêmicos na comunidade de prática internacional.

Referências

AGUIRRE BELTRÁN, B. **Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos**: Comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Madrid: SGEL, 2012.

BASTURKMEN, H. **Developing courses in English for specific purposes**. University of Auckland: Macmillan, 2010.

BELCHER, D. Trends in Teaching English for Specific Purposes. **Annual Review of Applied Linguistics**. V. 24, 165-186, 2004.

BELCHER, D. **English for specific purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life**. *Tesol Quarterly*. V. 40. p.133-156, 2006.

BELCHER, D. **English for Specific Purposes in Theory and Practice**. Ann Arbor, University of Michigan Press, 2009.

BELCHER, D.; JOHNS, A. M.; PALTRIDGE, B. **New Directions in English for Specific Purposes Research**. University of Michigan, 2011.

BELCHER, D. Recent Developments in English for Specific Purposes. In: STOJKOVIĆ; TOŠIĆ; NEJKOVIĆ. **Synergies of English for Specific Purposes and Language Learning Technologies**. p. 2-19, 2017.

BENESCH, S. **Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice**. Routledge, 2001.

BLOOR, M. The English language and ESP teaching in the 21st century. In: **ESP in Latin America**. F. MEYER, A. BOLIVAR, J. FEBRES, M. B. SERRA (eds.) Universidad de los Andes. CODREPE, 1997.

CHALIKANDY, M. A. A Comprehensive Method for Teaching English for Specific Purpose. Buraimi, **AWEJ**. v.4. 2013.

CORACINI, Sandra Regina. **O desenvolvimento da autonomia e o empoderamento de aprendizes de inglês instrumental no contexto de graduação de fronteira sul do Brasil**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M.J. **Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary approach**. Cambridge: CUP, 1998.

FAREA, Wafa Ahmed; SINGH, Manjet Kaur Mehar. **A target English needs analysis on ESP course: Exploring medical students' perceptions of necessities at a Yemeni university**. 2024.

FIORITO, L. Teaching English for Specific Purposes (ESP). **UsingEnglish.com**, 2005.

FIORITO, Lorenzo. English for Special Purposes as a research field: From practice to theory. **International Journal of Language Studies**, v. 13, n. 4, 2019.

HASSAN, Abrar-ul, Shahid. **State-of-the-art review: Revisiting the ins and outs of ESP practice**. *Professional and Academic English*, v. 39, p. 4-11, 2012.

HELMER, A. K. Critical English for Academic Purposes: Building on Learner, Teacher, and Program Strengths. **Journal of English for Academic Purposes**. V. 12, 273-287, 2013.

HOSSAIN, Jamal. ESP needs analysis for engineering students: A learner centered approach. **Presidency University**, v. 2, n. 2, p. 16-26, 2013.

HOWATT, A. P. R. **A history of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HUTCHINSON T.; WATERS A. **English for Specific Purposes: A Learning- centred Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYLAND, K.; HAMP-LYONS, L. EAP: Issues and directions. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2002.

HYLAND, K. Specificity revisited: How far should we go now? **English for Specific Purposes**. V. 21. P. 385-395, 2002.

HYLAND, K. Specific Purpose Programs. In: LONG, M. H.; Doughty, J. C. **The handbook of language teaching**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2009.

HYLAND, K. General and specific EAP. In: HYLAND, K.; SHAW, P. **The Routledge Handbook of English for Academic Purposes**. London/New York: Routledge, 2016.

LESIAK-BIELAWSKA, E. D. English for Specific Purposes in Historical Perspective. **English for Specific Purposes World**, v. 46, p. 1-23, 2015.

MARCU, Nicoleta Aurelia. Designing functional ESP (English for Specific Purposes) courses. **Procedia manufacturing**, v. 46, p. 308-312, 2020.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

RAMOS, R. C. G. In: SILVA JÚNIOR, A. F. da. **Línguas para Fins Específicos: Revisitando Conceitos e Práticas**. São Paulo: Pontes, 2019.

ROSSINI, A. M. Z. P. **O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação em um curso de Inglês para Fins Específicos na área jurídica**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SALMANI-NODOUSHAN, Mohammad Ali. English for specific purposes: Traditions, trends, directions. **Studies in English Language and Education**, v. 7, n. 1, p. 247-268, 2020.

SWALES, J. M. Languages for specific purposes. **Annual Review of Applied Linguistics**, v.20, 59-76, 2000.

UPTON, Thomas A. LSP at 50: looking back, looking forward. **Ibérica** 23, 9-28, 2012.

VIAN JR, O. **Inglês Instrumental, Inglês para Negócios e Inglês Instrumental para Negócios**. D.E.L.T.A., Vol. 15, p. 437-457. N especial, 1999.

VILAÇA, M. L. C. **English for Specific Purposes: Fundamentos do Ensino de Inglês para Fins Específicos.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, N. 34, 2010.

WILLIAMS, C. **The future of ESP studies: building on success exploring new paths, avoiding pitfalls.** Open Edition Journals. N. 66. 137-150, 2014.