

ARTIGO ORIGINAL

## Práticas pedagógicas em Inglês para Fins Específicos: ressignificação com base nos letramentos críticos sob o viés sócio-histórico-cultural

*Pedagogical Practices in English for Specific Purposes: resignification based on critical literacy in a sociocultural historical perspective*

Sandra Regina Coracini<sup>1</sup>, Elisa Seerig<sup>2</sup>

<sup>1</sup>PPGLA/Universidade do Vale do Rio dos Sinos / Universidade Federal do Pampa - srcoracini@gmail.com

<sup>2</sup>PPGLA/Universidade do Vale do Rio dos Sinos / Instituto Federal do Rio Grande do Sul - eseerig@gmail.com

### Como citar o artigo.

CORACINI, S. R.; SEERIG, E. Práticas pedagógicas em Inglês para Fins Específicos: ressignificação com base nos letramentos críticos sob o viés sócio-histórico-cultural. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 20, n. 2, AG7, 2021.

### Resumo

O Inglês para Fins Específicos (IFE) é um ramo do ensino de inglês que despontou mundialmente nos anos de 1960 para o desenvolvimento dos aspectos de interação da língua (ler, falar, escrever, ouvir) direcionados aos propósitos de aprendizes acadêmicos e profissionais/ocupacionais nas mais diversas áreas do conhecimento. No Brasil, a abordagem surgiu nos anos de 1970 nas universidades como Inglês Instrumental, nomenclatura que tem sido substituída por Línguas para fins Específicos (LinFE), ou Inglês para Fins Específicos (no caso do Inglês). Na metodologia IFE, as decisões sobre as práticas pedagógicas e os conteúdos devem ser programados para se adequarem às necessidades e interesses de determinado grupo. Ao planejar um curso em IFE para aprendizes de contextos com menos oportunidades de aprendizagem da língua, consideramos a necessidade de desenvolver novas formas de letramentos nos ambientes de aprendizagem analógico e digital para despertar o senso ético e crítico de aprendizes nas respectivas culturas acadêmicas e profissionais. Portanto, este artigo, situado no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada, empreende uma reflexão para a ressignificação de práticas pedagógicas no componente Inglês para Fins Específicos em cursos superiores, alicerçado na análise de necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987; BELCHER, 2009), na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1978) e na perspectiva de multiletramentos de Kleiman e Sito (2016).

**Palavras-chave:** Inglês para Fins Específicos; Práticas Pedagógicas; Letramentos; Teoria sócio-histórico-cultural.

### Abstract

English for Specific Purposes (ESP) is a branch of English language teaching that emerged worldwide in the 1960s to fill a gap left by General English in the development of the aspects of language interactions (reading, speaking, listening, writing) oriented to academic and professional learners of an additional language in different areas of knowledge. In Brazil, the approach emerged in the 1970s and was named as *Inglês Instrumental* in universities, a nomenclature that has been replaced by *Línguas para Fins Específicos* (LinFE), or *Inglês para Fins Específicos* (IFE). In ESP methodology, decisions about practices and content must be programmed to suit the needs and interests of a given group (HUTCHINSON; WATERS,

**Apoio financeiro:** CAPES, IFRS.

Recebido em 30 Set 2021. Aceito em 03 Dez 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

1987). When planning an ESP course to learners from contexts with fewer learning opportunities in the additional language, we consider in this text the need to develop forms of literacies in the analog and digital learning environments to awaken the critical sense of the learners in academic and professional cultures. Therefore, this paper undertakes a reflection on pedagogical practices in ESP in higher education courses, based on Vygotsky's sociocultural historical theory (1978), and on Kleiman and Sito's (2016) perspective of multiliteracies and critical literacy.

**Keywords:** English for Specific Purposes; English practices; Literacy; Multiliteracy; Social-historical-cultural theory.

## 1 INTRODUÇÃO

A expansão da língua inglesa como principal meio de comunicação internacional para divulgação científica originou e continua a gerar necessidades de comunicação em inglês de aprendizes de cursos superiores brasileiros em diferentes gêneros de circulação na academia, da oralidade à leitura e escrita de textos científicos (HOSSAIN, 2013; UPTON, 2012). A incumbência de professores de Inglês para Fins Específicos<sup>1</sup>(IFE) nessa ciranda é desenvolver os aspectos de interação<sup>2</sup> (falar, ouvir, ler e escrever) na língua adicional para que aprendizes possam se incluir na comunidade de prática<sup>3</sup> científica internacional.

No entanto, não é tarefa fácil para professores em países como o Brasil, no qual, embora o inglês seja a língua adicional mais difundida e oferecida nas escolas do país, suas fronteiras terrestres propiciam a aprendizagem da língua espanhola<sup>4</sup>. Quem ministra aulas de IFE para acadêmicos em regiões fronteiriças do Sul do país observa a familiaridade que aprendizes têm com o espanhol e identifica que muitos deles nesse nível de educação formal podem não ter alcançado um bom desenvolvimento de aprendizagens para interagirem em inglês com gêneros do discurso no mundo acadêmico.

No ensino-aprendizagem de língua inglesa em nível superior, pressupõe-se que a internalização de conhecimentos no que se refere às "competências" (interativa, gramatical e textual) da linguagem já tenham sido integralizadas na formação básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), parágrafo 5º do Art. 26, a língua inglesa é ofertada a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, fazendo parte do currículo oficial dos sistemas formais de ensino, conforme expõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na experiência vivenciada pelas autoras deste artigo, a realidade de aprendizes de contextos universitários mais interiorizados, como o da fronteira, parece não corresponder ao longo percurso de aprendizagens em língua inglesa na formação básica<sup>5</sup>. O desenvolvimento dos fundamentos em língua inglesa e seus aspectos de interação aparenta ter ocorrido parcialmente para quem cursa, em específico, o componente curricular – obrigatório em alguns cursos superiores – IFE (ou Inglês Instrumental<sup>6</sup>).

<sup>1</sup> O Inglês para Fins Específicos é um domínio no ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional ou segunda língua (CHALIKANDY, 2013). A principal diferença entre o ensino-aprendizagem de IFE e do inglês geral está na natureza das necessidades dos aprendizes, ou de acordo com Hossain (2013), na percepção dos professores das necessidades dos aprendizes.

<sup>2</sup> Utilizamos a nomenclatura "aspectos de interação da língua" em substituição à nomenclatura "habilidades da língua" para adequação à teoria sócio-histórico-cultural.

<sup>3</sup> Definimos "comunidade de prática" como uma comunidade linguística, profissional ou de outro tipo, em que nas trocas linguísticas há preferência pelo uso de certas estruturas, rotinas, léxico e valores relativos à comunidade em questão (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2015). Aqui se refere à comunidade na qual o aprendiz deseja se inserir; neste caso, a comunidade científica.

<sup>4</sup> Entendemos que há desvalorização da aprendizagem de línguas adicionais de forma geral, nos currículos e práticas de educação básica; no entanto, as fronteiras geográficas com países de língua espanhola oferecem maiores oportunidades de contato e, desse modo, mais familiaridade com a língua.

<sup>5</sup> Deve-se também salientar as problemáticas da língua inglesa na Educação Básica: conforme observação da profª. Margarete Schlatter sobre o tema, na disciplina de Estudos de Currículo (UFRGS, 2020), o percurso escolar em inglês é "assistemático, com pouca/pouquíssima carga horária/objetivos difusos, em geral, focados em regras/muito tempo entre uma aula e outra/etc." Ou seja, também não seria suficiente para contemplar o que se espera na chegada ao Ensino Superior.

<sup>6</sup> A nomenclatura polêmica será comentada na próxima seção.

A inclusão desses aprendizes é um trabalho árduo que professores assumem no componente que tradicionalmente objetiva desenvolver o aspecto de interação em leitura de textos acadêmicos na língua inglesa. O ensino-aprendizagem que deveria suscitar engajamento e motivação converte-se, assim, em um processo mecânico, intimidante, lento e difícil. A pouca ou nenhuma proficiência na língua em questão pode acarretar em mais exclusões, não somente em sala de aula, mas também na comunidade de prática acadêmica e nas respectivas vidas profissionais.

A questão que se coloca é como superar essas dificuldades de forma a desenvolver em pouco tempo aprendizagens na língua, trazendo maior sentido ao componente para esses aprendizes mais à margem no ensino-aprendizagem de língua inglesa. À vista disso, verificamos a necessidade de resignificação de práticas no componente curricular. Com essa resignificação, almejamos, além do desenvolvimento de aprendizagens de ordem lexical, sintática e semântica na língua, a formação de leitores que se posicionem crítica e eticamente e compreendam, inclusive, as complexidades do mundo local e global que os cerca, tanto no meio digital como no analógico.

O contexto digital, que cada vez mais se insere na existência humana, vem influenciando o mundo analógico e modificando as formas de leitura e de comunicação, pela própria profusão de textos com ênfase na multimodalidade, e exige habilidades de saber pesquisar, explorar e selecionar informações. Igualmente, existe a imprescindibilidade de fomentar nos aprendizes o discernimento acerca de conteúdos falsos divulgados e expandidos na *Web*. Portanto, no desenvolvimento do aspecto de interação em leitura em língua inglesa, mesmo em nível acadêmico, professores poderiam investir em práticas pedagógicas para letramentos, para que aprendizes se posicionem como pesquisadores autônomos, éticos e críticos mediante essa realidade digital que é capaz de influenciar ações na realidade física.

Logo, este texto apresenta uma perspectiva menos específica para práticas no ensino-aprendizagem de IFE, contemplando o letramento crítico (KLEIMAN, 2014) sob um viés sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1978). Pensar em um currículo que se desloca do “instrumental”<sup>7</sup>, que compreende a linguagem como um fim (VILAÇA, 2010), para uma abordagem<sup>8</sup> mais voltada para o letramento crítico em leitura na perspectiva sócio-histórico-cultural, poderá facilitar a resignificação de sentidos para práticas pedagógicas no componente Inglês Instrumental em meio acadêmico.

Com o objetivo de refletir sobre um currículo que abarque o acima exposto, este trabalho, de viés teórico e bibliográfico, primeiro, discorre sobre a gênese do IFE no Brasil, esclarecendo as confusões conceituais que se estabeleceram na área. Depois, descreve a análise de necessidades, pesquisa estruturante de um curso com fins específicos, como norteadora para práticas pedagógicas em sala de aula. Por fim, apresentamos uma reflexão sobre leitura, letramento crítico e a perspectiva sócio-histórico-cultural.

## 2 O INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS COMO PONTO DE PARTIDA

O IFE, mais conhecido no país como Inglês Instrumental ou a sua sigla em inglês ESP (*English for Specific Purposes*), surgiu no Brasil na década de 1970 com o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a coordenação da professora Dr<sup>a</sup>. Maria Antonieta Celani, em colaboração com especialistas estrangeiros e de algumas universidades federais. O termo “instrumental” foi cunhado na época com base na concepção do ensino-aprendizagem do ESP. É importante elucidar que se estabeleceram no país confusões conceituais e terminológicas do instrumental devido a gênese da abordagem que, inicialmente, contemplou a necessidade do desenvolvimento da compreensão leitora para acadêmicos nas universidades brasileiras (CELANI *et al.*, 2005; RAMOS, 2009; 2019).

---

<sup>7</sup> A fim de esclarecimentos, neste estudo, utilizamos Inglês para Fins Específicos quando nos referirmos à abordagem em si, e Inglês Instrumental para nos referirmos ao componente curricular em cursos superiores.

<sup>8</sup> De acordo com Hutchinson e Waters (1987), o ESP deve ser visto como uma abordagem e não como um método.

Ao tentar esclarecer imprecisões, alguns autores usam os termos ESP e Inglês Instrumental, indistintamente, como sinônimos (RAMOS, 2005; VILAÇA, 2010; MARCHEZAN, 2012). Em relação às nomenclaturas e seus usos no Brasil, Marchesan (2012) afirma que os termos podem ser usados intercambiavelmente, pois o ensino instrumental e o ensino para fins específicos podem compreender a mesma concepção. Ainda segundo argumenta a autora, não há fundamentação teórica para a exclusividade do ensino-aprendizagem da compreensão em leitura em língua inglesa, visto que a abordagem pode abarcar não somente esse aspecto de interação, mas outras possibilidades que serão definidas com base em uma análise de necessidades (MARCHEZAN, 2012). Todavia, a professora Dr<sup>a</sup>. Rosinda Ramos, proeminente estudiosa na área no Brasil, tem objeções em utilizar o termo “instrumental” por entender que entraria em conflito com princípios de ordem teórica sobre a caracterização da língua/linguagem (RAMOS, 2019).

Dessa forma, para dirimir a associação do Inglês Instrumental com ensino-aprendizagem de leitura, pesquisadores da área no Brasil, por volta de 2010, adotaram a nomenclatura Línguas para Fins Específicos (LinFE). O termo foi (re)definido para dissociar a nomenclatura somente com o ensino-aprendizagem de leitura. Como também almejamos essa dissociação, adotamos, a partir do uso LinFE, a terminologia Inglês para Fins Específicos. A nosso ver, essa terminologia, empregada desde sempre fora do Brasil, seria a mais adequada para não haver associação do “instrumental”: nem com a proposta da língua como instrumento, nem com a leitura unicamente (RAMOS, 2005; 2009; 2019).

Ainda que estudos e pesquisas na área no Brasil tenham superado a visão do instrumental como leitura e tenham adequado a nomenclatura, é comum esbarramos com o componente curricular denominado “Inglês Instrumental” em cursos superiores, cuja ementa traz como objetivo principal justamente o desenvolvimento da compreensão leitora em língua inglesa. Embora práticas pedagógicas para o desenvolvimento da compreensão em leitura sejam uma alternativa em IFE, existem várias outras possibilidades de desenvolvimento de aprendizagens que deveriam ser determinadas pela análise prévia de necessidades de aprendizes de um determinado contexto de prática.

Portanto, mesmo com o objetivo já traçado em currículos e não o deixando de lado, tratamos aqui o componente em uma visão mais abrangente no ensino-aprendizagem de inglês em nível acadêmico, em conformidade com uma Análise de Necessidades (AN) do contexto onde o curso se desenvolve.

Ao falarmos sobre as necessidades de aprendizes, destacamos que “necessidade” é uma palavra-chave em LinFE desde os seus primórdios (anos de 1960 em escala mundial) como área de estudos e pesquisas na Linguística Aplicada e no ensino-aprendizagem de línguas adicionais. A AN é o elemento basilar e o ponto de partida para todo professor em vias de elaborar um curso de línguas para fins específicos. A AN propõe uma pesquisa detalhada sobre todos os aspectos que possam envolver e influenciar o ensino-aprendizado da língua e pode elencar características que revelam questões relacionadas ao contexto e subjetividades dos aprendizes. Pode ser realizada inicialmente e/ou durante o curso e, em uma perspectiva crítica (BELCHER, 2009; 2017; BENESCH, 2001; HYLAND, 2009; 2016), os dados advindos dessa análise identificarão tanto as necessidades como as carências, os direitos e os desejos de aprendizagem de um determinado grupo alvo (CELANI, 2008; BASTURKMEN, 2010; UPTON, 2012; HASSAN, 2012; FLOWERDEW, 2013; ANTHONY, 2018).

Por isso, é com base em uma AN advinda de um contexto de prática de fronteira, descrita aqui com poucos propiciamentos<sup>9</sup> para o desenvolvimento de aprendizagens em inglês, que a presente proposta se inspira. Trata-se de universitários no componente curricular Inglês

---

<sup>9</sup> O termo “propiciamento” (em inglês *affordance*) é concebido em aproximação com a definição de Van Lier (2004, p. 91), ou seja, “recursos disponíveis para a pessoa utilizar” [*Affordance refers to what is available to the person to do something with*], ou algo com potencial de ação que surge à medida que interagimos com o mundo físico e social. Por conseguinte, entendo, em consonância com Van Lier (2004), que propiciamentos são oportunidades no ensino e aprendizagem de uma língua que estão disponíveis no contexto, ou podem surgir como consequência da interação e mediação pedagógica e/ou ferramentas físicas, por exemplo, o uso das tecnologias de informação nas práticas pedagógicas.

Instrumental (que abarca aprendizes de diferentes cursos superiores), em que percebemos a necessidade de se desenvolver não apenas habilidades linguísticas de decodificação e compreensão em leitura, mas a formação de leitores na língua adicional sob o viés do letramento crítico (HYLAND, 2011) que habilite o aprendiz a participar ética e criticamente da comunidade de prática acadêmica – conforme elaboramos na seção seguinte.

### **3 INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E POSSIBILIDADES DE LETRAMENTOS CRÍTICOS ANALÓGICOS E DIGITAIS**

“A leitura faz parte do todo, que se chama letramento” (COSCARELLI, 2017, p. 68).

Essa epígrafe nos remete às duas questões que se entrelaçam e que iremos abordar nesta seção: leitura e letramento. Partimos do princípio de que a leitura é uma prática complexa subjetiva que exige do leitor não só habilidades de ordem cognitiva, mas também de conhecimentos linguísticos e de conhecimento de mundo para possibilitar a coconstrução, entre o texto e o leitor, de sentidos de conteúdo de um texto. Quanto a essa complexidade, Cafiero (2010, p. 86) destaca que a “leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos”. Por conseguinte, o leitor é sujeito interativo que atribui sentidos ao que lê, apoiado nas inter-relações que se estabelecem com a interatividade de suas habilidades cognitivas e suas próprias vivências, ou seja, o que ele sabe sobre o mundo e as informações contidas no texto. O resultado positivo dessa interação intramental possibilita que o leitor utilize as informações de um texto em novos processos de pensamento ou leitura (CAFIERO, 2010).

Do mesmo modo, Rojo (2004, p. 3) aponta que o processo de leitura consiste em “se colocar em relação ao discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos-textos” que são dependentes do contexto social do leitor, do autor e da interação que ocorre entre essas relações no texto. A compreensão e demais processos relacionados à leitura de determinado assunto abordado em um texto depende dessas inter-relações e, em grande parte, do conhecimento prévio do leitor. Assim, se o aprendiz não tem conhecimento sobre um tópico relativo a um texto, será mais dificultoso compreendê-lo ou mesmo formar uma opinião a respeito do assunto tratado, seja na língua materna ou adicional.

Por isso, entendemos que é pela intervenção pedagógica que se instiga a formação de sentidos de um texto, com práticas aplicadas para que aprendizes possam adquirir novos conhecimentos, interagir criticamente na sociedade e exercer a sua cidadania em um contexto cada vez mais complexo para a leitura da realidade do mundo. Entendemos que a leitura é fundamental no desenvolvimento de conhecimentos e, também, indispensável para a formação ética dos indivíduos, já que está diretamente relacionada ao desenvolvimento da criticidade. Acreditamos ser as formas de letramento uma das responsabilidades de professores de línguas adicionais.

Quanto ao papel do professor, Cafiero (2010) destaca que é o de auxiliar os aprendizes a usarem estratégias que estabeleçam as inter-relações fundamentais para dar sentido e facilitar a compreensão de um texto. Por isso a autora diz que é importante lançar mão de práticas que incentivem o aprendiz a “fazer perguntas, levantar hipóteses, confrontar interpretações, contar sobre o que leu e não apenas fazer questionários de perguntas e respostas de localização de informação” (CAFIEIRO, 2010, p. 86). A referida atitude mecanicista de perguntas e respostas, criticada por Cafiero (2010), pode ocorrer no ensino-aprendizagem de inglês que objetiva a compreensão leitora, em que o professor, por vezes, utiliza estratégias para que aprendizes identifiquem informações literais sobre determinado assunto. Mesmo assim, entendemos que estratégias de leitura são importantes para a decodificação daquilo que está implícito em um texto em língua inglesa; no entanto, vislumbramos mais do que o aparente. Como já citado neste artigo, visamos promover atividades que habilitem o aprendiz a desempenhar funções comunicativas para que possa participar criticamente da sociedade e da comunidade de prática acadêmica (RAMOS, 2019).

Consideramos essa perspectiva adequada para desenvolver em cursos superiores no componente curricular Inglês Instrumental.

Hunter e Cooke (2007) comentam da responsabilidade do professor de línguas de promover o desenvolvimento das habilidades de análise e de questionamento críticos sobre a realidade para que os aprendizes possam utilizar a linguagem como uma das formas de explorar o mundo que os cerca. Em contrapartida, percebemos que não é o que normalmente se observa no contexto de educação brasileira, mesmo em contextos de cursos superiores nos quais professores, por vezes, pressupõem que aprendizes já tenham prontidão para essas tarefas complexas. O que se observa em universidades mais interiorizadas é que, além da exclusão de aprendizes na língua inglesa, há a exclusão leitora, pois ler é uma habilidade ainda elitizada (ROJO, 2004). Em grande parte, práticas pedagógicas de professores em sala de aula no Ensino Básico não motivam seus aprendizes “escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos” (ROJO, 2004, p. 1).

Acreditamos que ao proporcionar essas condições de interação com o texto, conduziremos aprendizes ao que entendemos por letramento<sup>10</sup> crítico, ou letramentos para cidadania, de forma a reduzir as exclusões situadas em determinado contexto (ROJO, 2011). Considerando que nos deparamos com a mesma elitização da leitura (ROJO, 2004; 2011), no Ensino Superior é relevante a promoção de práticas de letramentos críticos como uma necessidade emergente e como um fenômeno vinculado ao processo sócio-histórico-cultural (BIONDO, 2012; DUBOC, 2011). Ao mesmo tempo que percebemos a necessidade do desenvolvimento de letramentos para aprendizes de cursos superiores, principalmente em contextos mais “esquecidos” no cenário brasileiro, também depreendemos, com base na nossa experiência, que a leitura em língua inglesa nessa esfera de ensino é, geralmente, fonte de interesse dos aprendizes, quando professores levam em consideração as necessidades e os desejos de aprendizagem. Essa abordagem mais ampla e com viés crítico no ensino-aprendizagem para fins específicos permite abarcar leituras, não somente relacionadas às áreas acadêmicas específicas, mas também sobre assuntos diversos dos contextos social, político e econômico, igualmente importantes para a formação de opiniões e o posicionamento crítico diante da realidade que se apresenta (STREET, 2018).

No que se refere ao contexto de prática e características, Kleiman (2014) nos adverte que as práticas pedagógicas para letramentos, geralmente, “não levam em conta o espaço e o tempo em que transcorrem, tampouco a historicidade dos sujeitos” (KLEIMAN, 2014, p. 74). Da mesma forma, acreditamos que práticas de letramentos deveriam ser inclusivas, ou seja, validar os aprendizes integralmente, suas opiniões, crenças, subjetividades e contextos em que interagem, para então encontrar formas de transformar realidades, muitas vezes, distorcidas que se apresentam na realidade analógica e digital.

Consideramos que o letramento digital é de fundamental importância no contexto pós-moderno recente, no qual há uma profusão de informações diversas sobre assuntos de importância social, econômica e política, mas nem sempre advindas de fontes confiáveis (COSCARELLI, 2017). Por isso, acreditamos que práticas com base no multiletramento crítico podem alavancar um processo de leitura mais questionador e produtivo ao formar leitores críticos capazes de escolhas apropriadas para se posicionar no mundo. É necessário que esses leitores possam descartar o que não seja fidedigno em ambientes digitais, ricos em diferentes tipos de gêneros e informações, mas, ao mesmo tempo, tão volúvel em certificação da realidade. No caso do desenvolvimento do aspecto de interação em leitura em língua inglesa no meio digital, é mister desenvolver práticas que enfoquem habilidades para a compreensão dos diversos gêneros que se apresentam nesse meio e que direcionem o aprendiz a encontrar informações confiáveis para o discernimento do que possa ser falso do verdadeiro, a fim de desenvolver bons leitores.

---

<sup>10</sup> “Letramento” vai além de mera decodificação de letras e signos, contemplando o contexto social em que a atividade de leitura e escrita acontece (STREET, 2003). O termo pode ser pluralizado devido a essas variadas situações.

À vista da exclusão e da historicidade social e cultural de ambientes de prática para compreensão em leitura, Kleiman e Sito (2016) sinalizam que, na última década, houve uma redefinição e ressignificação do conceito de letramento para o de multiletramento, no sentido de abranger duas dimensões: “a diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação” (multimodal) e “a diversidade linguístico-cultural” (KLEIMAN, 2016, p. 170).

Para Kleiman e Sito (2016, p. 170),

o conceito de multiletramento abrange essas duas dimensões, apontando que os textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico; ou seja, o letramento não tem a ver apenas com a escrita. (...) o conceito também nos lembra de que grupos que se diferenciam sociolinguística e culturalmente usam variedades, dialetos e línguas diversos para registrar experiências, fatos, dados memoráveis (...).

O conceito de “multiletramentos” de Kleiman e Sito (2016) abarca a diversidade sócio-histórico-cultural do contexto de aprendizagem de forma a diminuir a distância entre a educação formal e o conhecimento de mundo dos aprendizes, incluindo-os democraticamente como cidadãos ativos. A perspectiva multimodal para práticas acompanha as mudanças sociais e tecnológicas, remetendo aos diferentes tipos de gêneros textuais que nos são velozmente apresentados nos meios digitais e que vêm modificando as formas de leitura e de comunicação.

De acordo com Willians (2014, p. 7), “práticas pedagógicas tradicionais de leitura com um livro ou apostilas cederam lugar a uma perspectiva digitalizada multimodal onde vídeos e outras fontes disponíveis na internet têm revolucionado o processo de ensino-aprendizagem”. A Internet tem transformado a lógica da leitura impressa, que segue uma linearidade e sequência, abrindo espaço para a leitura imagética, com informações concomitantes de maior ou menor destaque no texto; lógica que oferece a multimodalidade de linguagens (KRESS, 2003).

Com base nas constatações sobre as circunstâncias contextuais de que se referem os autores supracitados, entendemos que um currículo para o letramento crítico deveria contemplar tanto o contexto digital quanto o analógico (GARCIA, 2017), sendo ambos importantes em uma abordagem de leitura. Enquanto o mundo analógico está repleto de experiências e interações culturais, a cultura digital oferece uma interação mais focada no uso de sons e imagens, em uma concepção multimodal. A escolha das práticas e estratégias em sala de aula para os letramentos, tanto em meio físico como em meio digital, vai depender daquilo que queremos enfatizar e quais habilidades queremos desenvolver com os aprendizes, independentemente do tipo de tecnologia utilizada para alcançar objetivos pedagógicos (GARCIA, 2017).

O meio digital oferece excelentes oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens, mas uma leitura bem-sucedida na Internet requer a tomada de decisões estratégicas sobre quais textos ler e sobre a sequência da leitura destes de acordo com os objetivos do leitor (CHO; AFFLERBACH, 2015), tomados aqui também como objetivos pedagógicos. Para formar bons leitores na Internet, é necessário desenvolver práticas que os orientem a participar ativamente do processo de forma autônoma, ao aceitar ou rejeitar um *link*, integrando informações das leituras (COSCARELLI, 2017). De fato, “lidar com informações de múltiplas fontes não é um processo simples” (COSCARELLI, 2017, p. 71), mas investigativo, de busca, de seleção e de articulação com informações relevantes para a integralização e organização de aprendizagens. Para que isso ocorra, é necessária uma organização de práticas pedagógicas que apresentem “situações em que os alunos vão pesquisar e desenvolver habilidades de navegação e compreensão de textos, assim como a criação e o compartilhamento de novos textos” (COSCARELLI, 2017, p. 75).

Portanto, levar em conta que as tecnologias estão disponíveis a favor do ambiente educacional e não em substituição a ele, bem como utilizar de ferramentas digitais para práticas pedagógicas de letramento crítico, se faz necessário no atual contexto social

globalizado que urge por transformações das realidades excludentes e que se evidenciaram ainda mais no presente estado de pandemia de Covid-19 pelo qual passa a humanidade. Naturalmente que as instituições de ensino devem e precisam ser valorizadas como ambientes de abordagem analógica<sup>11</sup>, justamente pela interação social e as trocas que proporcionam no desenvolvimento de aprendizagens.

Uma perspectiva pedagógica crítica que possa interagir os dois mundos em uma concepção *bi-learning*, digital e analógica, pode contribuir para a apropriação de gêneros, aprendizagens e para a formação crítica de aprendizes em ambos os contextos. O contexto de ensino-aprendizagem que se apresenta requer que professores acompanhem as novas tecnologias e os gêneros que vão surgindo nas mídias sociais para adequem as suas práticas também meio digital. Todavia, deve-se assegurar que esses letramentos sejam acessíveis a todos os aprendizes, e não mais uma forma de exclusão pela falta de acesso às ferramentas<sup>12</sup> tecnológicas. Dessa forma, para o ensino-aprendizagem em fins específicos, deveriam seguir práticas de multiletramentos com viés crítico para posicionar aprendizes no centro do processo, como participantes que trazem suas colaborações e reivindicam seus direitos, necessidades e desejos. Isso demanda do professor a humildade de se colocar também como aprendiz em interação com os alunos.

Em uma perspectiva crítica, também advogamos por não nos limitarmos a “pacotes prontos de princípios, métodos, técnicas e materiais impostos pelo centro hegemônico e passivamente consumidos pela periferia<sup>13</sup>” (COX; ASSIS-PETERSON, 1999, p. 449, tradução nossa). Defendemos uma abordagem com fins específicos para o ensino-aprendizagem de inglês que vá além do uso instrumental da língua, rumo a uma comunidade de prática multilíngue sócio-histórica e culturalmente situada, para que aprendizes possam se reconhecer como interagentes sociais críticos de transformação e agirem no mundo local e global, assunto que trataremos a seguir.

#### 4 A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS (MULTI)LETRAMENTOS CRÍTICOS EM INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

O ensino-aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de letramentos, em uma perspectiva crítica, implica, como discutido na seção anterior, lançar mão de um currículo situado contextualmente, que se preocupa em valorizar o que cada aluno possa trazer para o processo ensino-aprendizagem. Nesta seção, defendemos por que tal planejamento deveria seguir uma abordagem sócio-histórico-cultural de aprendizagem colaborativa em uma comunidade de prática – neste caso, no componente curricular Inglês Instrumental.

A Teoria Sócio-histórico-cultural, com base nos preceitos de Vygotsky (1978), entende a aprendizagem como um processo interativo e mediado pelas pessoas e por artefatos semióticos e físicos elaborados pelos seres humanos (FIGUEIREDO, 2019). Em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, o desenvolvimento de aprendizagens, bem como as atividades psicológicas decorrentes desse processo são resultado das mediações entre artefatos físicos, signos psicológicos e interações sociais, já que, dentre as funções cognitivas superiores, “o pensamento é culturalmente mediado” e a linguagem a principal ferramenta simbólica de mediação (REGO, 2017, p. 31).

Conforme o próprio nome indica, a teoria leva em conta que esse processo ocorra em um contexto específico situado social, histórico e culturalmente, fatores estes que devem ser sempre levados em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Isso, por si só, já demonstra o vínculo com a orientação dos (multi)letramentos críticos (KLEIMAN; SITO, 2016).

<sup>11</sup> Essa valorização está em pleno reconhecimento, dado o contexto de ensino remoto emergencial demandado pela pandemia de Covid-19, que nos impediu o acesso a esse espaço. As dificuldades que enfrentamos no atual formato, anos 2020/2021, confirmam o quanto o espaço analógico é importante.

<sup>12</sup> Mais uma vez, essa necessidade e essas problemáticas foram enfatizadas na pandemia de Covid-19, que limitou as interações aos meios digitais, salientando também as diferenças de acesso.

<sup>13</sup> No inglês original: “*ready-made packets of principles, methods, techniques, and materials in ELT that are imposed by the center and passively consumed by the periphery.*”

Além disso, a teoria apregoa que “a interação pode facilitar a aprendizagem, pois, da mesma forma que o pensamento é organizado nas relações sociais e nos artefatos da cultura, a aprendizagem colaborativa pode desenvolver habilidades e facilitar a aprendizagem” (LIMA; PIRES, 2014, p. 297).

No meio educacional para o ensino-aprendizagem de línguas, acreditamos que a aprendizagem colaborativa seja um esforço entre professor e aprendizes que subentende a formação de uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991; SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Lave e Wenger (1991) argumentam que a participação em uma comunidade de prática tem um impacto positivo na motivação para a aprendizagem. A nosso ver, uma comunidade de prática deveria acolher aprendizes que se encontram mais à margem no ensino-aprendizagem de inglês.

Por isso, salientamos a importância de uma pedagogia em que

(...) a falta de proficiência linguística não será um obstáculo para a pedagogia crítica – e, por que não para uma pedagogia do letramento crítico – (...), se como professores, soubermos valorizar outros recursos que os alunos com baixa proficiência já possuem, como sua sensibilidade retórica ou sua consciência linguística desenvolvida em experiências de vida e de aprendizado fora da sala de aula (TAGATA, 2017, p. 400).

Para a inclusão desses aprendizes no ensino-aprendizagem em IFE, sustentamos a relação pedagógica dos letramentos críticos com viés sócio-histórico-cultural de base colaborativa a partir de uma análise de necessidades críticas com vistas a contemplar as necessidades, desejos e direitos (BELCHER, 2009; 2017; BENESCH, 2001; HYLAND, 2009; 2016) de aprendizes pouco proficientes na língua inglesa. Essa perspectiva pode ensejar a geração de uma comunidade de prática em aula e refletir positivamente na autoestima dos aprendizes, empoderando-os para a autoria e legitimidade das práticas e, conseqüentemente, repercutindo na motivação e autonomia para aprendizagens que os impulsionem a adentrar na comunidade de prática acadêmica como um todo.

Entretanto, sabemos que engendrar uma ponte entre a aprendizagem da língua inglesa, sua cultura, a cultura de aprendizes e a cultura acadêmica não é tarefa fácil. Pode existir um espaço vazio de significados entre um e outro domínio, se não for facilitada a interposição de realidades entre esses limites. Mais desafiador ainda é quando nos referimos aos aprendizes de nível superior que possuem um passado de exclusão no desenvolvimento dos aspectos de interação da língua inglesa e leitura desde a Educação Básica. O mais fácil e recorrente é a supervalorização e primazia daquela cultura que se verifica distante, a cultura estrangeira, vista, por vezes, como intangível para muitos.

No contexto pós-moderno de acesso à informação, essa tarefa se torna ainda mais complexa, pois estamos diante de um mundo globalizado que demanda a nossa consciência sobre a realidade para agir de forma democrática, ética e crítica. Isso implica questionar criticamente a realidade e “assumir a responsabilidade por nossas leituras e reconhecer nosso papel na construção dos saberes e dos sentidos que atribuímos aos textos (...)” (TAGATA, 2017, p. 390). Para o professor, implica práticas de (multi)letramentos que colaboram para o desenvolvimento dessa responsabilidade, além de desenvolver aspectos semânticos e sintáticos da língua adicional na interação em leitura. Um currículo que possa ser situado local e globalmente, que se preocupe em valorizar o que cada aluno possa trazer para o processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos ser este um caminho para dirimir a distância entre os dois mundos: o real e o situado, e o estrangeiro e distante, principalmente se nos referirmos aos aprendizes de regiões de fronteira nas quais a língua de contato para interações sociais de vizinhança é o espanhol, ou o “portunhol”. Nesse sentido, um currículo deveria seguir uma abordagem sócio-histórico-cultural de construção colaborativa, pois nessa perspectiva, “ensinar (...) baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolares” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 460). Em suma, acreditamos que práticas pedagógicas em IFE que contemplem a

teoria sócio-histórico-cultural para interações colaborativas em uma comunidade de prática em sala de aula, aliada ao viés do letramento crítico, possam operar para a resignificação do componente Inglês Instrumental em contextos universitários distantes de propiciamentos para aprendizagens da língua inglesa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos a abordagem IFE para o componente curricular Inglês Instrumental, a sua origem e características, confusões conceituais, e apontamos a análise de necessidades como norteadora de práticas pedagógicas nessa área de ensino-aprendizagem de línguas. Apresentamos também características sobre o processo de compreensão em leitura e letramentos, destacando o letramento crítico e os multiletramentos por meio da leitura em inglês para contextos de prática analógica e digital como possibilidade de prática para o desenvolvimento de leitores participativos e críticos. Por fim, posicionamo-nos por uma perspectiva sociocultural para formação de uma comunidade de prática para aprendizagens colaborativas em sala de aula e inserção de aprendizes na comunidade de prática acadêmica. Entendemos este como um caminho possível no desenvolvimento de aprendizagens na língua e de transformação da realidade do contexto de prática do componente Inglês Instrumental.

Com essa proposta, acreditamos que compreender os aprendizes nas suas necessidades, desejos e nas suas especificidades subjetivas, possa facilitar o planejamento de insumos necessários para desenvolver não somente aprendizagens na língua, mas também suscitar cidadãos transformadores, éticos, justos, críticos e conhecedores das realidades que os cercam, tanto nos espaços analógicos como digitais. Na prática, isso implica não apenas o trabalho com contextos de comunicação específicos de seus cursos superiores diversos, mas ainda a promoção da pesquisa crítica e do contato com atualidades importantes em âmbito local e global.

Favorecer um planejamento pedagógico situado em determinado contexto que valorize a interação e o que cada aprendiz traz para o processo de ensino-aprendizagem, a nosso ver, significa inserir uma prática sócio-histórico-cultural de construção colaborativa. Acreditamos que a discussão aqui proposta possa colaborar para sanar a defasagem que encontramos em relação ao ensino-aprendizagem de Inglês Instrumental em cursos superiores, que tem em um de seus objetivos o ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa, expectativa já superada na teoria mas, talvez, ainda presente nas universidades brasileiras. Ademais, no que se refere ao Inglês Instrumental e ao ensino de leitura, nos alinhamos com Ramos (2005), ao entender que se seguirmos com o mito de que o instrumental é somente leitura, estaremos fadados à repetição, ao engessamento da prática e à cegueira da diversidade das necessidades dos aprendizes.

Posto isso, partimos do pressuposto de que é possível planejar um curso em IFE em uma perspectiva mais ampla para aprendizagens da língua inglesa no meio acadêmico que se apresenta constituído por múltiplas realidades sócio-histórico-culturais e diferenças de necessidades no desenvolvimento dos aspectos de interação da língua. Isso implica resignificar as práticas preestabelecidas para o componente, e em construir um currículo juntamente com os aprendizes no chão da sala de aula – lugar de negociações de significados. Assim, ao dar a oportunidade de voz e de escolha aos aprendizes (ou seja, fazer a análise crítica de necessidades), pode-se também romper com os estigmas advindos de normativas que não se adequam às realidades vivenciadas no decorrer das suas formações. Se a Educação Básica destes sujeitos foi defasada não somente em relação a aprendizagens de ordem sintática e semântica, mas também em termos de letramento crítico, tanto em língua portuguesa quanto inglesa, o Ensino Superior tem o dever de reparação, de romper essas barreiras da exclusão. Mas isso só pode se configurar desde que os professores estejam atentos às realidades dos aprendizes e que operem para a transformação destas.

## REFERÊNCIAS

- ANTHONY, L. *Introducing English for Specific Purposes*. London/New York: Routledge, 2018.
- BASTURKMEN, H. *Developing courses in English for specific purposes*. London: Palgrave Macmillan, 2010.
- 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, MI: University of Michigan Press, 2009.
- BELCHER, D. Recent developments in ESP: Enhancing critical reflection and learner autonomy through technology and other means. In: STOJKOVIĆ, N.; TOŠIĆ, M.; NEJKOVIĆ, V. *Synergies of English for Specific Purposes and Language Learning Technologies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2017. p. 2-19.
- BENESCH, S. *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.
- BIONDO, F. P. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático por uma vida melhor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 51, n. 1, p. 245-260, 2012.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 14 dez. 2021.
- CAPIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: \_\_\_\_\_. *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 19. p. 85-106.
- CELANI, M. A. A. *et al. ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, SP: Educ, 2005.
- CELANI, M. A. When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil. *English for Specific Purposes*, Elsevier, v. 27, p. 412-423, 2008.
- CHALIKANDY, M. A. A comprehensive method for Teaching English for Specific Purpose. *Buraimi, AWEJ.*, v. 4, p. 310-322, 2013.
- CHO, B-Y; AFFLERBACH, P. Reading on the internet. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 58, n. 6, p. 504-517, 2015.
- COSCARELLI, Carla. V. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2017.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. *Tesol Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 433-452. 1999.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.
- FLOWERDEW, L. Needs analysis and curriculum development in ESP. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Ed.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Walden, MA: Wiley Blackwell, 2013. p. 325-346.
- GARCIA, A. Nondigital Skills – Losing sight (and sound) of our analog world. *Literacy Today*, v. 35, p. 24-35, Nov./Dec. 2017.
- 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.
- HYLAND, K. Disciplinary specificity: discourse, context, and ESP. In: BELCHER, D.; JOHNS, A. M.; PALTRIDGE, B. *New directions in English for Specific Purposes research*. Ann Harbor, MI: The University of Michigan Press, 2011. p. 6-24.
- HYLAND, K. Specific Purpose Programs. In: LONG, M. H.; DOUGHTY C. J. *The handbook of language teaching*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd., 2009. p. 201-217.
- HYLAND, K. General and specific EAP. In: HYLAND, K.; SHAW, P. *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. London/New York: Routledge, 2016. p. 17-29.

- HOSSAIN, Jamal. ESP needs analysis for engineering students: A learner centered approach. *Presidency University*, v. 2, n. 2, p. 16-26, 2013.
- HUNTER, J.; COOKE, D. Through autonomy to agency: Giving power to language learners. *Prospect*, v. 22, n. 2, p. 72-88, 2007.
- HUTCHINSON T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.
- KLEIMAN, A. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 78-97, 2014.
- KLEIMAN, A.; SITO, L. R. S. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Org.). *Significados e ressignificações do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 169-19.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- LIMA, M. dos S.; PIRES, T. L. S. Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes. *Domínios da Linguagem*, v. 8, n. 1, p. 294-315, 2014.
- MARCHESAN, M. T. N. *Cursos instrumentais: ensino sob medida*. Lenguas em la región. Enseñanza e investigación para la integración desde la universidad. Montevideo: Universidad de la República, 2012.
- RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 109-123.
- RAMOS, R. C. G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 35-45.
- RAMOS, R. C. G. De Instrumental a LinFe: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. da. *Línguas para Fins Específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 23-41.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. [Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004].
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2011.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Edelbra Editora Ltda, 2012.
- STREET, B. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*: apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre "Letramento e Diversidade", outubro de 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/360336494/Abordagens-Alternativas-Ao-Letramento-e-Ao-Desenvolvimento>. Acesso em: 03 set. 2021.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2018.
- SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. 2nd ed. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2015.
- TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 3, p. 379-403, 2017.
- UPTON, T. A. LSP at 50: Looking back, looking forward. *Ibérica*, n. 23, p. 9-28, 2012.
- VAN LIER, L. *The ecology and Semiotics of language learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic Publishers, 2004. [E-book]. Disponível em: <http://www.springeronline.com>. Acesso em: 03 set. 2021.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum*, v. 5, n. 2, p. 457-480, 2012.
- VILAÇA, M. L. C. English for Specific Purposes: fundamentos do ensino de Inglês para Fins Específicos. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, n. 34, p. 1-12, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

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

### **Contribuições das autoras:**

Sandra Regina Coracini propôs, desenvolveu e redigiu a pesquisa, que se insere em sua linha de investigação de doutorado.

Elisa Seerig contribuiu com a revisão estrutural e de conteúdo, inserções bibliográficas e submissão para publicação.