

**LinFE: ABORDAGEM DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARA
FINS ESPECÍFICOS – ORIGENS, DESENVOLVIMENTO,
CARACTERÍSTICAS, TIPOS DE CURSOS, MUDANÇA DE NOMENCLATURA
E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA)**

MARIA APARECIDA GAZOTTI-VALLIM¹

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/PUC-SP
Docente do IFSP/*Campus* São Paulo

RESUMO

A Abordagem de Ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) está fundamentada na análise das necessidades dos aprendizes e visa a desenhar cursos direcionados às demandas específicas de comunicação e de aprendizagem dos estudantes. O presente artigo discute a origem, as características e o desenvolvimento dessa abordagem fora e dentro do Brasil, bem como a mudança da nomenclatura no país, destacando as implicações pedagógicas dessa abordagem com vistas a estabelecer uma relação entre LinFe e o ensino de Português como Língua Adicional (PLA). Conclui-se que a Abordagem de Ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFe), já utilizada no ensino de Português como Língua Adicional (PLA), pode contribuir ainda mais para o desenho de cursos neste campo, uma vez que valoriza o contexto sociocultural e a construção de práticas pedagógicas flexíveis e situadas.

Palavras-chave: LinFe; Ensino-aprendizagem de línguas; Línguas para fins específicos; Análise de necessidades; Necessidades de aprendizagem; Ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA).

***LinFE: LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES – ORIGINS, DEVELOPMENT,
CHARACTERISTICS, TYPES OF COURSES, CHANGE OF TERMINOLOGY IN
BRAZIL, AND APPLICATIONS IN TEACHING PORTUGUESE AS AN
ADDITIONAL LANGUAGE (PLA)***

ABSTRACT

The Language for Specific Purposes teaching and learning approach is grounded in needs analysis and aims at designing courses that address learners' specific communicative and learning demands. This paper discusses the origin, development, and core features of this approach both internationally and within the Brazilian context. It also examines the emergence of the current terminology (LinFe) in Brazil, and highlights its pedagogical implications in order to establish a connection between LinFe and the teaching of Portuguese as an Additional Language (PAL). It is argued that the LSP approach, already in use in the teaching of PAL in Brazil, can further enhance course design in this field as it promotes sensitivity to sociocultural contexts and encourages the development of flexible, situated pedagogical practices.

Key words: *LinFe; Teaching and learning languages; Language for Specific Purposes; Needs analysis, Learning needs; Teaching and learning Portuguese as an Additional Language (PAL)*

¹ Trabalha com ensino-aprendizagem e pesquisas na área de Línguas para Fins Específicos em contextos acadêmicos e ocupacionais para o ensino-aprendizagem de inglês e português desde 1991. Atualmente, docente e coordenadora de área do PIBID do curso de Licenciatura em Letras – Português do *Campus* São Paulo, coordenadora do curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio, na modalidade a distância e docente do curso de extensão *Português como Língua Adicional – EaD*; membra do Grupo de pesquisa em Estudos da Linguagem (GELIFSP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Endereço eletrônico: cgazotti@ifsp.edu.br

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas para fins específicos constitui uma prática consolidada e em constante expansão no campo da Linguística Aplicada. A *Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos* (LinFe), como passou a ser denominada no Brasil a partir de 2012, baseia-se nos princípios do ensino centrado no aprendiz, análise de necessidades e adequação do ensino aos contextos comunicativos reais. Tal abordagem se desenvolveu no pós-Segunda Guerra Mundial, especialmente com o crescimento da necessidade do ensino de inglês em ambientes acadêmicos e profissionais, e ganhou força no Brasil a partir do final da década de 1970 com o “Projeto Inglês Instrumental” (Celani *et al*, 1988).

A literatura da área, representada por autores como Hutchinson e Waters (1987), Robinson (1991), Dudley-Evans e St. John (1998), e no Brasil por Celani (1988; 2008) e Ramos (2005; 2021), destaca o caráter dinâmico e contextual de *LinFe*. Nesse contexto, diversos equívocos e mitos foram sendo associados à abordagem, os quais precisam ser desconstruídos para o fortalecimento de sua aplicação crítica e abrangente.

O presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos, evolução e características da Abordagem *LinFe* nacional e internacionalmente, apresentar a motivação e a origem do uso da terminologia no país a partir de 2012, discutir seus principais desdobramentos e refletir sobre a implicação dessa abordagem para o ensino de *Português como Língua Adicional* (PLA). Para isso, retoma o histórico da abordagem internacional e sua implementação no contexto brasileiro, detalha a distinção entre necessidades da situação-alvo/necessidades objetivas e necessidades de aprendizagem/necessidades objetivas (Hutchinson, Waters, 1987; Brindley, 1989), e discute o impacto do *Projeto Inglês Instrumental* no país. Por fim, propõe uma articulação entre os princípios de *LinFe* e o ensino de PLA, considerando a diversidade linguística e sociocultural dos aprendizes no Brasil.

LinFE: ORIGENS, DESENVOLVIMENTO, CARACTERÍSTICAS E TIPOS DE CURSOS

Abordagem de Ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) é uma expressão cunhada por Ramos (2012) para a abordagem de ensino-aprendizagem de

línguas que ficou conhecida no Brasil como “ensino-aprendizagem Instrumental de línguas”. Essa mudança de nomenclatura se deve a equívocos no entendimento das características da abordagem que levaram à criação de mitos, os quais serão posteriormente abordados neste artigo.

De acordo com Ramos (2021), no Brasil, os primeiros cursos de “Instrumental” foram desenvolvidos para o ensino da língua francesa na década de 70 e a utilização da abordagem no país foi impulsionada pelo “Projeto Nacional Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras”, que provavelmente manteve o termo “Instrumental” em seu nome

porque o vocábulo já era utilizado pela língua francesa no início dos anos 70 (cf. Avolio, 2009, p. 57), ou talvez porque a característica que marca fortemente os cursos, denominada propósito, finalidade a que esses se destinam, foi associada à concepção de motivação instrumental (disposição e desejo de atingir um fim) (Gardner e Lambert, 1959) (Ramos, 2021, p.6).

É importante ressaltar, entretanto, que as raízes dessa abordagem de ensino-aprendizagem de línguas remontam à expansão do ensino de inglês depois da Segunda Guerra Mundial, época em que a crescente internacionalização trouxe novas demandas para a comunicação mundial e o papel econômico assumido pelos Estados Unidos da América naquele momento acabou por impôr a esse idioma o *status* de língua franca. Naquele contexto, inúmeros cursos de *ESP* – sigla em inglês para *English for Specific Purposes* – doravante Inglês para Fins Específicos (Hutchinson; Waters, 1987), com objetivos acadêmicos e profissionais diversos, foram desenhados, o que resultou em um campo autônomo de desenvolvimento de pesquisas e aplicação da abordagem a partir dos anos 1960. De acordo com Celani (1981),

Na denominação *English for Specific Purposes* a palavra **purpose**, finalidade, parece ser o termo crucial, indicando que esse tipo de ensino se concentra nos objetivos que procuramos alcançar [...] os diferentes fins para os quais o aluno necessita de inglês podem ser facilmente percebidos e definidos, possibilitando, assim, uma visão das habilidades que serão necessárias à consecução daqueles fins. (Celani, 1981, p. 5).

A principal característica de *Inglês para Fins Específicos*, segundo Robinson (1980); Hutchinson, Waters (1987); Strevens (1988); Dudley-Evans e St. Johns (1998), dentre outros, é seu foco nas necessidades do aprendiz e nas razões para a aprendizagem do idioma, sendo esta a principal característica que o difere dos cursos de inglês para fins gerais – *General English Courses* (Hutchinson; Waters, 1987). Esse é, inclusive, um dos itens apontadas por Strevens (1988, retomado por Dudley-Evans e St. Johns, 1998), ao elencar as características absolutas (obrigatórias) e características variáveis (não obrigatórias) desses cursos, conforme reproduzido a seguir:

Características absolutas:

- são planejados para satisfazer as necessidades dos alunos;
- são relacionados ao conteúdo específico da área de atuação dos alunos, sejam essas áreas relacionadas à formação educacional ou à vida profissional dos aprendizes;
- são centrados no uso da linguagem adequada para tais atividades, no que diz respeito à sintaxe, léxico, discurso, semântica *etc.*;
- contrastam-se com os cursos de inglês para fins gerais.

Características variáveis:

- podem ou não estar relacionados ou serem planejados para disciplinas específicas;
- podem ou não utilizar, em situações de ensino específicas, uma metodologia diferente da metodologia de ensino usada nos cursos de línguas para fins gerais;
- são geralmente desenhados para adultos em situações universitárias ou profissionais, mas podem ser aplicados a alunos do ensino médio;
- são desenhados para alunos com nível intermediário ou avançado de proficiência, mas podem também ser planejados para alunos iniciantes.

Ainda de acordo com Robinson (1980), o primeiro critério para diferenciar os cursos de *Inglês Geral* dos cursos de *Inglês para Fins Específicos* diz respeito ao papel que a própria língua ocupa nesses processos de ensino-aprendizagem. De acordo com a autora, nos cursos de *Inglês Geral*, a língua é vista como um fim em si mesmo, uma vez que nesses cursos o objetivo é que os alunos sejam capazes de “entender e produzir” o idioma. Já nos cursos para fins específicos, a língua não é um fim em si mesma, mas um caminho para que outros objetivos sejam alcançados. Dessa forma, os objetivos dos cursos de *Inglês para Fins Específicos* podem variar segundo a situação de comunicação em que a língua é utilizada. Para Robinson (1980), essa mudança de perspectiva faz com que o processo de ensino-aprendizagem também se modifique. Nos cursos para fins

específicos, o foco está em ensinar a língua “para” que os alunos atinjam um determinado fim.

Hutchinson e Waters (1987) destacam que a consciência sobre uma necessidade específica é um princípio fundamental para a elaboração de cursos nessa abordagem e afirmam haver dois tipos de necessidades a serem consideradas para o desenho de cursos de *Inglês Para Fins Específicos*: as necessidades da situação-alvo e as necessidades de aprendizagem. As primeiras referem-se às habilidades linguísticas necessárias para que o aluno atue eficientemente na situação-alvo em sua área de especialização. Já as necessidades de aprendizagem estão relacionadas ao percurso necessário para que o aprendiz desenvolva tais habilidades. Brindley (1989) propõe uma distinção análoga ao diferenciar necessidades objetivas como necessidades de uso da língua e nível de proficiência linguística, de necessidades subjetivas, que incluem fatores psicológicos e motivacionais. De acordo com o autor, a correta identificação dessas necessidades é essencial para garantir a eficácia dos cursos elaborados.

Todos os autores mencionados concordam com Berwick (1989), que define necessidade como a diferença entre o conhecimento do aprendiz na situação atual do conhecimento desejável no futuro. Nesse sentido, Dudley-Evans e St. John (1998) acrescentam ao processo de análise de necessidades a importância da análise da situação presente e também de incluir uma análise do contexto de ensino, considerando fatores culturais, infraestruturais e metodológicos.

Diante do exposto, nota-se que, nessa abordagem de ensino de línguas, a distinção entre necessidades da situação-alvo e necessidades de aprendizagem é essencial para um ensino eficaz. A abordagem deve ser flexível e adaptável às mudanças das necessidades dos aprendizes, permitindo ajustes metodológicos conforme evoluem suas demandas (Hutchinson; Waters, 1987). Dessa maneira, cursos baseados na abordagem de ensino de línguas para fins específicos devem considerar tanto os objetivos de comunicação quanto as particularidades individuais dos alunos. Portanto, a depender dos resultados da análise de necessidades, a metodologia adotada pode variar, combinando elementos do ensino comunicativo com técnicas mais tradicionais, sempre considerando o contexto e o perfil dos aprendizes. Dudley-Evans e St. John (1998) sugerem que a metodologia deve ser

eclética, adaptando-se à realidade dos alunos e integrando diferentes métodos de ensino conforme necessário.

Já no que diz respeito aos tipos de curso de *Inglês para Fins Específicos*, Robinson (1991) aponta duas categorias principais. A primeira é a do curso de *Inglês para Fins Acadêmicos* (EAP – *English for Academic Purposes* – sigla em inglês), que é voltado para estudantes que precisam utilizar o idioma em contextos educacionais, como a leitura de textos acadêmicos e a produção de artigos científicos e/ou participações em congressos. Já a segunda se refere ao curso de *Inglês para Fins Ocupacionais* (EOP – *English for Occupational Purposes*), que é destinado a profissionais que utilizam o idioma no desempenho de suas atividades, como, por exemplo, cursos para a indústria aeronáutica, hotelaria e serviços. Os cursos de ambas as categorias podem ser ofertados antes de o aprendiz ter uma experiência profissional na área, durante o exercício da profissão ou para profissionais já experientes (Robinson, 1991).

Em muitos casos, um mesmo curso pode abranger tanto o objetivo de ensino da língua para fins acadêmicos quanto para fins ocupacionais, dependendo das demandas dos alunos e da natureza do contexto profissional e/ou acadêmico no qual estão inseridos. Por exemplo: um curso de inglês para hotelaria pode ser considerado para Fins Acadêmicos porque muitas vezes os alunos de um curso de graduação na área precisam ler textos acadêmicos em inglês, mas ao mesmo tempo, precisam aprender o uso adequado da linguagem para fazer o *check in* de um hóspede estrangeiro em um hotel, o que se configura como uma característica de um curso para Fins Ocupacionais.

DESCONSTRUÇÃO DE MITOS E MUDANÇA DE DENOMINAÇÃO DA ABORDAGEM NO BRASIL

Como mencionado anteriormente, segundo Ramos (2021), há muitos equívocos associados aos conceitos fundamentais da abordagem de “ensino-aprendizagem Instrumental de línguas” (como o ensino de *Inglês para Fins Específicos* ficou conhecido no Brasil). Esses equívocos podem ter sido decorrentes de leituras errôneas a partir da implementação da abordagem para o ensino de inglês no país em 1977 por meio do já mencionado *Projeto Nacional de Inglês Instrumental em Universidade Brasileiras* (doravante *Projeto Inglês Instrumental*). Assim como a autora, acreditamos que, apesar

de tal Projeto ter sido descrito e avaliado detalhadamente em Celani *et al* (1988); Celani (1998); Celani *et al* (2005); Ramos (2005; 2021); Holmes e Celani (2006); Celani (2008) e Celani *et al* (2009), dada sua importância para a área, sempre se faz necessário lembrá-lo. Portanto, nos próximos parágrafos, será apresentado o histórico desse Projeto.

O *Projeto Inglês Instrumental* foi desenvolvido pela PUC-SP, sob o fomento e orientação do *British Council*, e coordenação da Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, em parceria com instituições brasileiras de ensino superior e teve como base os resultados de uma análise de necessidades do uso da língua inglesa no ambiente acadêmico. Esse resultado revelou que a habilidade comunicativa mais demandada entre os discentes naquele momento era a leitura em língua inglesa, dado existir uma necessidade de compreensão em inglês de textos escritos especializados em suas respectivas áreas de conhecimento. A partir dessa constatação, tomou-se a decisão de se pensar em uma metodologia para o ensino de leitura em inglês e investir na formação dos professores envolvidos no Projeto com vistas a promover a autonomia docente, de modo a possibilitar a produção de material didático *in loco*, respeitando, assim, as especificidades culturais e acadêmicas de cada instituição.

Essa decisão resultou na preparação de materiais instrucionais, Seminários Nacionais e Regionais e na avaliação do Projeto com o suporte institucional do CEPRIL da PUC-SP, conforme afirma Ramos (2021):

[...] Ajudaram nesse trabalho as publicações denominadas Working Papers, Resource Packages e a revista the ESPECIALIST, disponibilizadas no site do Programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem –LAEL da PUC-SP. Além dessas publicações, muitas pesquisas e outras publicações sobre ensino-aprendizagem Instrumental também foram publicadas. (Ramos, 2021, p.7).

Ainda de acordo com Ramos (2021), na década de 80, outras instituições, como as Escolas Técnicas estaduais e federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), bem como outras línguas, inclusive a língua portuguesa, se juntaram ao Projeto (Celani *et al*, 2009), projeto que se transformou em um Programa autônomo em 1990, apesar de ter mantido o nome “Projeto”, e ao qual foram integradas também instituições de Ensino Fundamental e Médio.

Segundo Ramos (2021), dentre os principais legados *Programa (Projeto) Inglês Instrumental*, destaca-se a proposição de uma metodologia própria para o ensino de leitura no Brasil. Essa inovação acarretou transformações importantes, como a reformulação de exames vestibulares – anteriormente centrados exclusivamente em vocabulário e gramática, produção de novos materiais didáticos e na formação de estudantes por meio do ensino de estratégias de leitura que os levaram a resultados satisfatórios na compreensão de textos em línguas estrangeiras, mesmo apresentando nível de proficiência iniciante. Outro impacto relevante foi a valorização da autonomia docente, habilitando professores a elaborarem, adaptarem ou avaliarem seus próprios materiais didáticos e a planejarem cursos sob medida para públicos específicos, fortalecendo, assim, sua formação profissional.

Todavia, os avanços promovidos pelo Programa também deram margem à propagação de interpretações equivocadas, que Ramos (2005) denominou de “mitos do Instrumental no Brasil”. O primeiro deles refere-se à concepção restrita de que o “ensino-aprendizagem Instrumental de línguas” se limita exclusivamente à leitura, o que levou à generalização de que qualquer curso voltado para essa habilidade poderia ser automaticamente classificado como “Instrumental”. Outras distorções incluem a percepção de que a abordagem contempla apenas uma habilidade comunicativa, ignorando uma de suas características absolutas (obrigatórias), que é ir ao encontro das necessidades da situação-alvo e de aprendizagem dos aprendizes. É também comum que cursos de Inglês Instrumental sejam associados indevidamente ao ensino de terminologia técnica, resultando em cursos com nomes genéricos como “Inglês Técnico” ou “Francês Técnico”. Na realidade, os cursos não se limitam à memorização de terminologias, mas incluem habilidades comunicativas, discursivas e textuais necessárias para o uso eficaz da língua em contextos específicos, que são delineadas a partir das necessidades dos alunos para a utilização do idioma.

Ramos (2021) também argumenta que algumas crenças persistem mesmo sem vínculo direto com o Projeto original, refletindo concepções filosóficas e teóricas limitantes e, a nosso ver, por vezes, preconceituosas sobre a abordagem. Uma delas é a ideia de que os cursos são apropriados apenas para estudantes com nível iniciante, o que desconsidera que o conceito de “conhecimento básico” sob a perspectiva da abordagem

de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos está relacionado ao contexto profissional e às necessidades comunicativas específicas de cada grupo.

Em outras palavras, o que é considerado conhecimento linguístico essencial (básico) para um controlador de tráfego aéreo, por exemplo, pode não ser para um guia turístico ou um operador de telemarketing. Paradoxalmente, também é comum haver interpretações contrárias, de que os cursos *Instrumentais* pressupõem um conhecimento linguístico de nível, no mínimo, intermediário para que possam ser implementados, o que não é verdade, uma vez que a maioria dos cursos de leitura para fins acadêmicos e/ou profissionais (de textos técnicos) desenhados com base nessa abordagem é planejada para alunos para iniciantes no estudo da língua. Nesse sentido, também é importante lembrar a existência de cursos de línguas para profissionais de restaurantes e/ou recepção de hotéis para o atendimento ao público planejados para iniciantes. Ex.: Inglês para garçons; Inglês para mensageiros de hotel *etc.*

Ainda segundo a autora, outro mito decorrente de equívocos de interpretação da abordagem é que o “ensino-aprendizagem Instrumental de línguas” tem caráter meramente utilitário, negligenciando seu potencial formativo integral, que considera o sujeito em sua complexidade social. Tal argumentação é facilmente desmontada ao retomarmos novamente a característica absoluta (obrigatória) de cursos nessa abordagem de que seu desenho deva ser centrado no aluno e delineado a partir de suas necessidades, as quais envolvem não somente o uso da língua e nível de proficiência linguística, mas também incluem aspectos culturais para uso do idioma e informações relativas a fatores psicológicos, motivacionais e necessidades específicas de aprendizagem.

Mais um equívoco recorrente no mau entendimento dessa abordagem, mencionado por Ramos (2021), é a ideia de que os cursos sejam superficiais e não incluam gramática. No entanto, o ensino da gramática ocorre de maneira contextualizada, priorizando os aspectos relevantes para a comunicação na área de atuação do aluno. De acordo com a autora, essas crenças e mal-entendidos geraram então um desafio para Instrumental, conforme Ramos (2005, p.122): “(...) sucumbir ou combater o mito?” (Ramos, 2021, p. 8).

Na seção “Afinal o que é LinFe?”, do mesmo artigo tomado como base para a discussão anterior, Ramos (2021) reflete sobre esse questionamento e retoma o fato de

que o termo “Instrumental” no Brasil ganhou notoriedade especialmente associado ao ensino de leitura. Segundo a autora, tal associação, embora historicamente compreensível, tem sido alvo de contestação por parte de pesquisadores brasileiros que buscam desconstruir o mito de que “Instrumental” é sinônimo de “leitura”, pois esse ignora os princípios teóricos mais amplos que sustentam a abordagem de ensino de *Línguas para Fins Específicos* (*Language for Specific Purposes* – *LSP* – em inglês), como é amplamente conhecida internacionalmente.

Assim, em resposta a esse cenário e após reflexões em âmbito acadêmico e institucional (inclusive em eventos científicos e de grupos de pesquisa), a comunidade passou a adotar, a partir de 2012, a sigla *LinFE* (Línguas para Fins Específicos). De acordo com Ramos (2021), a escolha desse acrônimo – em detrimento de *LFE* – considerou, entre outros fatores, sua sonoridade e apelo comunicativo, segundo sugestões de uma equipe de marketing que assessorava o grupo organizador do congresso nacional da área naquele momento.

A autora explica que a adoção do termo *LinFE* visou não apenas alinhar a nomenclatura brasileira à terminologia internacional (*LSP*), mas também superar a limitação da ideia de “Instrumental como leitura”, reafirmando a abrangência teórica e prática do campo de estudos. Além disso, *LinFE* foi pensada como uma designação inclusiva, capaz de contemplar o ensino-aprendizagem de múltiplas línguas além do inglês, reforçando a diversidade e a complexidade que caracterizam o ensino de línguas orientado por finalidades específicas no Brasil.

Já o uso do termo “ensino-aprendizagem” se deve ao fato de autores como Mackay (1975) já proporem o uso da expressão “Ensino e Aprendizagem” desde as décadas iniciais de consolidação da área, visão que foi retomada em contribuições posteriores (Day; Krzanowski, 2011). Além disso, tal perspectiva foi intensificada com a incorporação de fundamentos teóricos de orientação sociocultural, que concebem o ensino e a aprendizagem como processos interdependentes (Vygotsky, 1997), o que acarretou inclusive no uso mais recente da expressão “Ensino-Aprendizagem”, com hífen, como forma de marcar tal integração conceitual. Dessa forma, por se tratar de uma abordagem para o ensino-aprendizagem de línguas, e não de uma metodologia de ensino,

Ramos (2021) defende que tal abordagem seja denominada *Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFe)*.

IMPLICAÇÕES DA ABORDAGEM DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (LinFE) PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA)

Para estabelecer a relação proposta, é importante revisitarmos o histórico do “ensino de *Português como Língua Adicional*” no Brasil. Segundo Bulla e Kuhn (2020), esta é uma área multifacetada que articula práticas pedagógicas, ações de avaliação, políticas linguísticas e produção técnico-científica voltadas a indivíduos cuja língua de socialização inicial não é o português.

Tradicionalmente nomeada como *Português como Língua Estrangeira (PLE)*, de acordo com as autoras, a área começou a se institucionalizar na academia brasileira no final dos anos 80 e na década de 90, momento em que houve um grande crescimento do processo de internacionalização nas universidades brasileiras. Portanto, o ensino de português no país na época emergiu a partir de necessidades acadêmicas de estrangeiros que precisavam aprender o idioma para participar de intercâmbios de graduação e de pós-graduação, podendo-se assim considerar que sua própria implantação já seguiu uma das características absolutas da *Abordagem de Ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos*, que é partir das necessidades dos alunos; nesse caso, o foco estava em propósitos acadêmicos (Português para Fins Acadêmicos).

De acordo com Bulla e Kuhn (2020), nas últimas décadas, a área foi sendo progressivamente ressignificada por meio da ampliação de suas abordagens teóricas, epistemológicas e políticas, o que levou à reconsideração do uso exclusivo da terminologia PLE, que passou a ser considerada insuficiente frente à complexidade de contextos e perfis envolvidos no ensino do português no Brasil e no exterior. Outras terminologias foram incorporadas ao campo, como *Português como Segunda Língua (PSL)*, *Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)*, *Português como Língua Não Materna (PLNM)*, *Português como Língua de Acolhimento (PLAc)* e *Português como Língua de Herança (PLH)*. Apesar de não ser do escopo deste trabalho discutir a origem e propósito de cada uma das denominações anteriores, é importante salientar que

correspondem a perfis de aprendizes e contextos de ensino-aprendizagem específicos e revelam movimentos políticos e epistemológicos próprios.

Entretanto, neste artigo, adotaremos a denominação *Português como Língua Adicional* (PLA), que, segundo Bulla e Kuhn (2020), passou a ser utilizada no Brasil a partir de 2008-2009, em especial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e ganhou respaldo conceitual por sua abrangência. As autoras destacam que essa denominação é utilizada internacionalmente há muito tempo e comentam que Judd, Tan e Walberg (2001) explicam o termo em uma publicação do Instituto Internacional de Educação (*International Bureau of Education /IBE*) da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), afirmando que o mesmo evita noções de hierarquia e permite o reconhecimento de que o português pode ser a segunda, terceira ou quarta língua de um indivíduo, e não necessariamente uma “língua estrangeira” ou “segunda língua” no sentido restrito que tais expressões ocupam no campo de ensino-aprendizagem de línguas. Ainda de acordo com os autores mencionados, a noção de “língua adicional” reflete a ideia de que a língua aprendida não substitui a(s) anterior(es), mas se soma a ela(s) como mais um recurso no repertório linguístico do indivíduo, ampliando suas possibilidades de participação social.

Bulla e Kuhn (2020) também discutem que a consolidação do campo de PLA no Brasil exigiu, ao longo dos anos, uma redefinição dos perfis de aprendizes e dos contextos de ensino. Se, inicialmente, o foco recaía sobre estrangeiros vinculados a programas acadêmicos ou atividades institucionais, hoje a área inclui uma gama diversa de pessoas, como migrantes contemporâneos, filhos de brasileiros nascidos no exterior, comunidades de imigração histórica, populações indígenas, comunidades surdas, moradores de regiões de fronteira, dentre outros.

De acordo com as autoras, essa ampliação exige atenção não apenas às necessidades linguísticas dos aprendizes, mas também às suas condições socioculturais, trajetórias de escolarização, níveis de proficiência, línguas de origem e vínculos identitários. Dessa forma, pode-se observar uma gama infinita de necessidades tanto de utilização do idioma (necessidades da situação-alvo ou necessidades objetivas) como de integração dos indivíduos à cultura/realidade/sociedade brasileira, que estão relacionadas aos motivos que levaram à migração internacional e que, consequentemente, poderiam

ser consideradas necessidades de aprendizagem ou necessidades subjetivas (Hutchinson, Waters, 1987; Brindley, 1989).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a *Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos* (LinFe) oferece um conjunto de princípios metodológicos e epistemológicos aplicáveis ao ensino de *Português como Língua Adicional* (PLA). A intersecção entre as áreas está na centralidade nas necessidades dos aprendizes como ponto de partida para a elaboração de cursos e materiais. Se em LinFe essas necessidades são classificadas em necessidades da situação-alvo/necessidades objetivas e de aprendizagem/necessidades subjetivas (Hutchinson; Waters, 1987; Brindley, 1989), no campo de PLA essa distinção também se mostra essencial, especialmente quando se trata de contextos de acolhimento, integração social, acesso à cidadania, inserção acadêmica e profissional.

Além disso, o foco na análise contextual – tanto em termos culturais quanto estruturais e institucionais, proposto por Dudley-Evans e St. John (1998), ecoa com as demandas atuais do ensino de PLA, que exigem sensibilidade intercultural, interdisciplinaridade e flexibilidade curricular. Assim, um maior desenvolvimento de cursos de PLA desenhados com base na *Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos* (LinFe) pode potencializar práticas pedagógicas mais responsivas, realistas e eficazes, sobretudo em um cenário marcado por diversidade linguística, mobilidade humana e políticas de inclusão. Essa articulação entre os dois campos pode representar, portanto, uma oportunidade concreta para o avanço teórico, político e didático do ensino de PLA no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivos discutir a origem, as características, o desenvolvimento e implicações da *Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos* (LinFe), nacional e internacionalmente, bem como explicar a proposta de mudança de nomenclatura no contexto brasileiro, com vistas a estabelecer uma relação entre LinFe e o ensino de *Português como Língua Adicional* (PLA).

Nesse sentido, ao longo deste trabalho, demonstrou-se como a abordagem está consolidada na área de Linguística Aplicada a partir de experiências internacionais e

nacionais, especialmente por meio do *Projeto Inglês Instrumental* no Brasil, o qual, deixou um legado importante tanto para o ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira como em língua materna, além de ter influenciado mudanças nos principais vestibulares do país. Discutiram-se também equívocos de entendimento dos princípios da abordagem que resultaram em mitos a serem desconstruídos a partir do esclarecimento de conceitos e características que embasam tal abordagem e proposta da mudança da nomenclatura de “ensino-aprendizagem Instrumental de línguas” para *Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos* (LinFe).

Já no que tange à possível relação entre a *Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos* (LinFe) e o ensino de *Português como Língua Adicional* (PLA), conclui-se que, na década de 90, já se desenvolviam cursos de Português para Fins Acadêmicos. Portanto, a centralidade na análise de necessidades, a valorização do contexto de uso da língua e a ênfase na construção de materiais e metodologias adaptadas aos perfis dos aprendizes são princípios compartilhados pelos dois campos de estudo, o que evidencia uma potencial zona de convergência epistemológica e didático-metodológica.

Conclui-se, portanto, que se considerando o panorama contemporâneo do ensino de PLA no Brasil, marcado pelo plurilinguismo, mobilidades migratórias e demandas de inclusão social, a incorporação de princípios de LinFe pode contribuir para práticas pedagógicas mais conscientes, contextualizadas e eficazes. Propõe-se, entretanto, que a articulação entre LinFe e PLA não seja entendida como mera importação de um modelo, mas como um diálogo produtivo que venha a fortalecer a construção de uma pedagogia linguística engajada com a justiça social e a diversidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVOLO, J. C. Trajeto do francês instrumental no Brasil. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BERWICK, R. Needs assessment in language programming: from theory to practice. In: R. K. Johnson (Ed.). **The Second Language Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In: R. K. Johnson (Ed.). **The Second Language Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

BULLA, G. da S.; KUHN, T. Z. Português como língua adicional no Brasil – perfis e contextos implicados. **ReVEL**, Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 18, n. 35, p. 1–26, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>. Acesso em: 20 abr. 2025.

CELANI, M. A. A. O ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras. **Revista virtual The ESpecialist**, 3. São Paulo: PUC-SP, 1981.

_____. **When myth and reality meet**: Reflections on ESP in Brazil. English for Specific Purposes, v. 27, n. 4, p. 412-423, 2008.

_____. Introduction. In: CELANI, M. A. A., DEYES, A., HOLMES, J.; SCOTT, M. (Orgs.). **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras. 2005.

_____. A retrospective view of an ESP teacher education programme. **the ESpecialist**, v.19, no2, p.233-244,1998.

CELANI, M. A. A. *et al.* **The Brazilian ESP Project**: an evaluation. São Paulo. EDUC,1988.

_____. **ESP in Brazil**: 25 years of evolution and reflection. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2005.

_____. (Orgs.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. Motivational variables in second language acquisition. **Canadian Journal of Psychology**, v. 13, n. 4, p. 266–272, 1959.

DAY, J.; KRZANOWSKI, M. **Teaching English for Specific Purposes**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

DUDLEY-EVANS, T.; S^T JOHN, M. J. **Developments in English for specific purposes**: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HOLMES, J.; CELANI, M. A. A. Sociocultural perspectives on professional communication in a Brazilian university context. In: GAINES, P. (Ed.). **Professional Communication Across Cultures**: lectures and readings. New York: Peter Lang, 2006.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes**: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

MACKAY, R. Identifying the nature of the learner's needs. *In*: MACKAY, R.; MOUNTFORD, A. (Eds.). **English for Specific Purposes: a case study approach**. London: Longman, 1975.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In*: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (orgs). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores. 2005.

_____. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. *In*: SILVA JÚNIOR, A. F. da (Org.). **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ROBINSON, P. **ESP (English for Specific Purposes): the Present position**. Pergamon Press, 1980.

_____. **ESP today: a practitioner's guide**. New York: Prentice Hall, 1991.

VYGOTSKY, L.V. **Thought and Language**. Translation newly revised and edited by Alex Kozulin. 10^a ed. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1997.