

2

O ensino de inglês para fins específicos (ESP)

Neste capítulo, apresento as bases do ensino de inglês para fins específicos (ESP). Para tanto, inicio com um breve histórico do ESP, sua definição e suas principais características. Em seguida, discuto o papel da análise de necessidades e o desenho do curso. Finalmente, caracterizo a vertente por mim adotada na disciplina on-line: o ensino de inglês para fins acadêmicos (EAP), com foco em leitura.

2.1

Breve histórico e desenvolvimento do ESP

O ensino de inglês para fins específicos (ESP – *English for Specific Purposes*) é parte de um movimento maior na área de ensino de línguas estrangeiras, denominado ensino de línguas para fins específicos (LSP – *Languages for Specific Purposes*). Os cursos de ESP são desenvolvidos a fim de atender às necessidades específicas do aprendiz, que precisa realizar tarefas comunicativas na língua-alvo (VIAN JUNIOR, 1999).

A origem do ESP foi discutida por vários pesquisadores (DUDLEY-EVANS e ST-JOHN, 1998; HOWATT, 1984; HUTCHINSON e WATERS, 1987, entre outros). Apesar do seu reconhecimento oficial no ensino de línguas estrangeiras datar da década de 60, Dudley-Evans e St-John (1998) acreditam haver indícios do estudo de línguas com propósitos específicos desde o período dos Impérios Romano e Grego. Howatt (1884), por sua vez, relata que os primeiros livros didáticos para fins específicos eram utilizados para ensinar as classes mercantilistas sobre como se comunicar em situações comerciais. Já Hutchinson e Waters (1987) situam o início do ESP após o final da 2ª Guerra Mundial em 1945, momento de grandes transformações econômicas, científicas e tecnológicas, em que os Estados Unidos se tornavam a grande potência mundial, fazendo do inglês a língua internacional do comércio e da tecnologia.

Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 9-14), o ESP passou por momentos diversos. Compreendeu cinco fases e se desenvolveu, em cada país, em

ritmos diferentes. A primeira fase é conhecida como *análise do registro*. Esta fase perdurou por mais de uma década – da década de 60 até o início da década de 70 do século passado. Durante esse período, os estudos de língua se preocupavam com a identificação de itens lexicais e gramaticais em diversos textos de diferentes áreas do conhecimento (e.g. Engenharia, Biologia, Ciências, etc.). A segunda fase focalizou a *análise retórica* ou *do discurso*. Nela, houve a preocupação de ir além do nível da sentença e chegar até os padrões de organização textual e como os significados eram construídos a partir deles. A terceira fase, denominada *análise da situação-alvo*, preocupou-se em colocar as necessidades do aprendiz em primeiro plano ao se desenhar um curso. Desse modo, seria necessário identificar primeiro a situação-alvo, ou seja, a situação em que os aprendizes precisariam utilizar a língua e, logo depois, fazer a análise rigorosa das características linguísticas daquela situação. A quarta fase, que teve início na década de 80, focalizou os processos cognitivos subjacentes a língua. Nesse caso, o ensino enfatizou as *habilidades* e as *estratégias* de compreensão leitora. A quinta fase do ESP centrou-se no *processo de aprendizagem* e nas diferentes maneiras como alunos aprendem. Nessa abordagem, a ênfase recai nas atividades em pares ou em grupos e na resolução de problemas.

Ramos (2004) considera ainda uma sexta fase do ESP, a *análise de gêneros*. Esta fase se iniciou na década de 1990 e teve impulso, principalmente, com os trabalhos de Swales (1990) e Bhatia (1993). Atualmente o ensino de gêneros mostra-se cada vez mais forte em diversas perspectivas. Nas palavras da autora, a utilização de gêneros em sala de aula é

“um poderoso recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pois além de conhecer os tipos de discurso que os alunos têm de ser capazes de entender ou produzir na situação-alvo, o professor pode compreender o propósito comunicativo de um texto a partir do contexto social onde ele circula.” (RAMOS, 2004, p.6)

No Brasil, o ESP ficou conhecido como *inglês instrumental* devido à iniciativa da PUCSP de criar o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras, originalmente coordenado pela professora Maria Antonieta Alba Celani, com o apoio do British Council. Foram organizados vários seminários para professores em universidades públicas e centros técnicos federais.

Inicialmente, as pesquisas do Projeto revelaram a necessidade de ensino da habilidade de leitura e de suas estratégias em contextos acadêmicos, culminando com a quarta fase do ESP. Como apoio ao projeto foram criados o CEPRIL (Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem) e a revista *The ESpecialist* no intuito de disseminar os princípios do ESP e de divulgar pesquisas relacionadas à área. O Projeto, atualmente Programa, celebra 30 anos de existência e continua o seu trabalho com seminários para formação de professores e pesquisadores na área, em todo o território brasileiro. No entanto, a coordenação do Programa admite que novos caminhos devam ser trilhados tendo em vista novas necessidades redefinidas a partir do papel social que é desempenhado pelas línguas estrangeiras, em particular o inglês, no contexto brasileiro (CELANI et al, 2009).

Por essa razão, acredito que trabalhos voltados para o ensino-aprendizagem de ESP em contexto digital sejam uma contribuição significativa para a área.

2.2

Afinal, o que é o ESP?

Para melhor entender a natureza do ESP e tentar elucidar a questão, resolvi buscar definições de autores consagrados na área, entre eles: Robinson (1980; 1981); Hutchinson e Waters (1987); e Strevens (1988).

De acordo com Robinson (1980), o acrônimo ESP era originalmente conhecido por *English for Special Purposes* (Inglês para Fins Especiais), onde a palavra *Special* se remeteria a um tipo de linguagem restrita. Entretanto, em 1981 a autora traz uma definição para a utilização da palavra *Specific*, a qual designa um curso baseado nas necessidades do aprendiz, de curta duração, e voltado principalmente para o público adulto. No que diz respeito ao público adulto, Robinson (1991) foca nesse público alvo, por estes precisarem do inglês para atuar em suas áreas de interesse, em um curto espaço de tempo. Dudley-Evans e St John (1998), no entanto, expandem a faixa etária ao incluírem jovens aprendizes a esse público.

Hutchinson e Waters (1987) caracterizam o ESP como sendo “uma abordagem e não um produto”:

“O ESP deve ser visto como uma abordagem e não como um produto. O ESP não é um tipo específico de linguagem ou metodologia, tão pouco consiste de um tipo específico de material de ensino. Se visto de forma adequada, é uma abordagem de aprendizagem de língua baseada nas necessidades do aprendiz.” (p.19)¹

Essa alegação esclarece que o ESP não se caracteriza por um tipo específico de linguagem, material didático ou metodologia. O ESP se pauta na identificação das necessidades do aprendiz, isto é, nas razões que o fizeram querer aprender a língua. A partir do levantamento dessas necessidades, seria então possível definir o tipo de linguagem a ser ensinada, os recursos e a orientação metodológica.

Strevens (1988), por sua vez, destaca quatro características absolutas e duas características variáveis do ESP:

a. Características absolutas:

- Consiste no ensino da língua inglesa que visa a atender as necessidades específicas do aprendiz;
- Está relacionado, em termos de conteúdo, a disciplinas, ocupações e atividades específicas;
- Centra-se na linguagem apropriada para essas atividades no que tange à sintaxe, ao léxico, ao discurso, à semântica, etc., e à análise do discurso;
- Está em oposição ao “Inglês Geral”.

b. Características variáveis:

- Pode estar restrito a algumas habilidades;
- Pode ser ensinado de acordo com qualquer metodologia.

Assim sendo, a análise de necessidades aparece como conceito-chave do ESP. Dessa forma, faz-se necessário um aprofundamento desse conceito.

² Minha tradução para: "ESP should be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need."

2.3

A análise de necessidades

Existem várias formas de entender a noção de necessidades. Segundo Dudley-Evans e St John (1998, p.121), “a análise das necessidades é o processo de estabelecer o ‘o quê’ e ‘o como’ de um curso”. Nesse caso, o curso deverá ter uma abordagem centrada no aprendizado da língua baseada nas necessidades do aluno (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Definir necessidades, no entanto, não é tarefa fácil. De acordo com Robinson (1991, p.7) “não há uma definição precisa para necessidade, pois esta depende da visão do analista”. A partir de diferentes perspectivas, que se originaram na década de 80 até os nossos dias, posso citar autores que atribuíram diferentes significados aos tipos de necessidades, por exemplo, Hutchinson e Waters (1987), Brindley (1989), Berwick (1989), e Dudley-Evans e St John (1998).

Hutchinson e Waters (1987, p.55-58) fazem uma distinção entre as necessidades alvo e as necessidades do aprendiz. A primeira refere-se àquilo que o aprendiz precisa fazer na situação alvo, e a segunda refere-se àquilo que o aprendiz precisa fazer a fim de aprender. De acordo com os autores, as necessidades alvo estão divididas em: **necessidades** (*needs*), **lacunas** (*lacks*) e **desejos** (*wants*).

- a. **Necessidades:** aquilo que o aprendiz precisa saber para atuar numa situação alvo;
- b. **Lacunas:** é preciso saber o que o aprendiz já conhece para então partir para o que ele precisa saber, que é o preenchimento das lacunas;
- c. **Desejos:** é preciso saber aquilo que interessa ao aluno para que haja uma motivação e um maior interesse no processo de aprendizagem.

Acima de tudo, a análise de necessidades é um processo voltado para a análise das necessidades da situação alvo e para a análise das necessidades de aprendizagem. Isso significa observar o uso da língua em contextos reais de comunicação e entender como as pessoas aprendem a fazer o que fazem com a língua. Enfim, os autores buscam uma abordagem baseada na compreensão da

motivação e no processo de aprendizagem da língua. (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.58)

De modo diferente, Brindley (1989) caracteriza dois tipos de necessidades: as **objetivas** e as **subjetivas**. As necessidades objetivas se referem aos fatos concretos, às informações sobre os aprendizes e as necessidades subjetivas aos fatores cognitivos e afetivos. O autor ainda destaca que as necessidades podem ser voltadas para o **produto** (*product-oriented needs*) ou para o **processo** (*process-oriented needs*), isto é, parte-se das necessidades objetivas para obter informações sobre a situação alvo e sobre o tipo de desempenho linguístico a ser alcançado pelo aprendiz.

Berwick (1989) considera a análise das necessidades um pré-requisito fundamental para a identificação dos objetivos de aprendizagem da língua. O autor aponta duas categorias de necessidades. A primeira, denominada '*perceived needs*', está vinculada ao produto, pois considera-se a necessidade como algo que o aprendiz utilizará em relação à língua numa situação de comunicação particular. Nesse caso, a necessidade é derivada de diferentes tipos de informação sobre os aprendizes: o uso da língua em reais situações de comunicação, níveis de proficiência e dificuldades em relação à língua. Tais informações estão diretamente relacionadas às experiências anteriores dos aprendizes. Essas necessidades são vistas como derivadas de fatores externos e daquilo que pode ser empiricamente observado. A segunda, denominada '*felt needs*', tem como foco o processo, interpretando necessidades em termos individuais do aprendiz, na situação de aprendizagem. Essa perspectiva refere-se às necessidades cognitivas e afetivas do aprendiz na situação de aprendizagem, derivadas de fatores afetivos e cognitivos, tais como: personalidade, autoconfiança, atitudes, vontades e expectativas em relação ao aprendizado da língua, seus estilos individuais e cognitivos, além das estratégias de aprendizagem. São aquelas expressas pelo aprendiz e que podem também ser chamadas de '*wants*'. Essa mesma perspectiva, agora de acordo com Dudley-Evans e St-John (1998, p.123), parte do indivíduo e corresponde aos fatores internos.

Dudley-Evans e St-John (1998) destacam três formas de análise de necessidades, a saber: **análise da situação-alvo** (*target situation analysis*), **análise da situação de aprendizagem** (*learning situation analysis*) e **análise da situação presente** (*present situation analysis*). A análise da situação-alvo diz

respeito às necessidades objetivas, percebidas e voltadas para o produto. A análise da situação da aprendizagem corresponde à análise de necessidades de aprendizagem de Hutchison e Waters (*learning needs analysis*), às necessidades subjetivas, sentidas e orientadas para o processo. A análise da situação presente se refere ao conhecimento do aluno naquele momento. Através dela, pode-se verificar os pontos fortes e fracos do aluno, suas habilidades e experiências de aprendizagem anteriores; é o ponto de partida para deduzir as suas lacunas (*lacks*).

Dudley-Evans e St-John (1998) tendem a considerar outro tipo de análise: a **análise do meio** (*means analysis*). Neste caso, deve-se considerar o ambiente onde o curso será ministrado, sua infra-estrutura e a cultura local, que podem influenciar na escolha da metodologia (p.124).

Em suma, apoiado principalmente na visão de Hutchinson e Waters (1987) acredito ser a análise de necessidades um processo envolvendo a análise das necessidades da situação-alvo, no que diz respeito ao uso efetivo da língua, e a análise das necessidades de aprendizagem, a qual está relacionada à maneira pela qual as pessoas aprendem a fazer o que fazem com a língua (HUTCHINSON & WATERS, 1996, p.55-63).

2.4

O desenho do curso

O desenho de um curso de ESP é o processo através do qual as informações sobre as necessidades de aprendizagem são interpretadas para a produção de uma série de experiências de ensino-aprendizagem, com a finalidade principal de proporcionar aos aprendizes um tipo determinado de conhecimento. Essa interpretação de necessidades levará ao uso de informações de ordem teórica e empírica para a elaboração do conteúdo programático; à seleção, adaptação ou elaboração de material didático; ao desenvolvimento de uma metodologia e ao estabelecimento de procedimentos para a avaliação (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 65).

Somam-se a esse processo a análise a interpretação dos dados referentes às necessidades de aprendizagem e da situação-alvo, a visão de aprendizagem – que refletirá a metodologia adotada –, e a visão de linguagem – que determinará a

organização do conteúdo programático do curso (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 65).

De acordo com Ramos (2005, p.112-113), um curso de língua estrangeira para fins específicos é desenhado para atender às necessidades do aprendiz. Aprender uma língua estrangeira significa aprendê-la para desempenhar determinadas tarefas em contextos específicos. A seleção de temas e conteúdos para as aulas também é feita levando-se em consideração a área de atuação do aprendiz, seja acadêmica ou profissional. Isso quer dizer que “a linguagem a ser utilizada terá que ser apropriada em termos de léxico, gramática, discurso e outros, a essa área de atuação. Resumindo, a língua é vista como um meio/instrumento para um desempenho eficaz na situação-alvo” (RAMOS, 2005, p.113).

2.5

A leitura para fins acadêmicos

O ensino de inglês para fins acadêmicos (EAP) é uma vertente do ESP direcionada para alunos que desejam desenvolver habilidades comunicativas em contextos acadêmicos e profissionais.

Neste âmbito, Robinson (1990, p.102) declara que “a leitura parece ser a habilidade mais desenvolvida em todo o mundo”. No contexto brasileiro, o ensino de leitura em LE, especialmente em inglês, facilitou o acesso a informações em diversas áreas do conhecimento, como colocado por Vereza (2005, p.6) abaixo:

“[...] não é de se estranhar que o ESP no Brasil tenha se voltado para a área da leitura, para a qual há uma necessidade comunicativa clara, a partir do momento que muito dos textos de diversas áreas profissionais (inclusive na Internet) são em inglês. Essa necessidade ainda é mais nítida no contexto das universidades, onde o EAP tem conduzido grande parte dos programas de línguas estrangeiras naquele contexto.”

O fato de ser a leitura a habilidade mais requisitada no meio acadêmico também foi comprovado pelos pesquisadores do Projeto Nacional de ESP, através da análise sistemática de necessidades (*needs analysis*) em várias universidades entre as décadas de 1970 e 1980 (CELANI et al., 1988). Para a leitura com propósitos específicos, ela visa a satisfazer os mais diferentes objetivos e pode ser

vista como uma forma de facilitar a compreensão do texto como um todo, através do uso de estratégias de leitura, que servem como facilitadoras nessa tarefa. O uso das estratégias em sala de aula permite ao aluno ser mais autônomo e construir seu próprio conhecimento

Com relação ao uso de estratégias de leitura, estas podem ser definidas sob diversos pontos de vista², compreendem diferentes modelos teóricos relacionados ao processamento da informação e à interação leitor-texto (LEFFA, 1996). Entre eles, destacam-se: o **modelo de decodificação**, o **modelo psicolinguístico**, o **modelo interacional**, e o **modelo sociointeracional**.

O modelo de decodificação, segundo Leffa (1996), corresponde à decodificação linear do texto. É uma atividade perceptiva e mecânica centrada no processamento gráfico. O fluxo da informação é **ascendente** (ou *bottom-up*), ou seja, parte do texto para o leitor. Entende-se, dessa forma, que o sentido se encontra no próprio texto. De acordo com Amorim (1997), as atividades de leitura, com base neste modelo, voltam-se para o produto da compreensão e privilegiam o ensino da gramática e do vocabulário – conhecimento sistêmico (WIDDOWSON, 1983), sendo o texto utilizado como pretexto para o aprendizado da língua.

O modelo psicolinguístico, diferentemente, não vê o significado como exato. Neste caso, o texto tem o papel de ativar o processo de atribuição de sentido, dependendo da contribuição do leitor, que dá coerência ao texto (cf. LEFFA, 1996). O fluxo de informação é, portanto, **descendente** (ou *top-down*), ou seja, parte do leitor para o texto. Dessa forma, o conhecimento prévio do leitor passa a ter um papel igual, ou até mesmo mais importante do que o conteúdo do texto. A prática de leitura compreende a aplicação de estratégias de leitura, visando a levar o aluno a lidar com problemas gramaticais e com vocabulário desconhecido, dentre outros. Introduz-se, também, a noção de diferentes níveis de leitura: leitura para a compreensão geral (*skimming*), de pontos específicos (*scanning*), e para a compreensão detalhada.

³ Para Solé (1998, p.69), por exemplo, “a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos.”

O modelo interacional, por sua vez, relaciona os dois modelos anteriores. Nesta concepção de leitura, o significado é reconstruído por meio da interação do leitor com o texto. O leitor parte do reconhecimento das pistas fornecidas pelo escritor e do seu conhecimento prévio. Pode, assim, variar de leitor para leitor. O fluxo da informação é ao mesmo tempo ascendente (do texto para o leitor/*bottom-up*) e descendente (do leitor para o texto/*top-down*). Uma abordagem de ensino de leitura baseada neste modelo tem por objetivos promover o aumento do nível de consciência sobre as ideias principais de um texto e possibilitar a exploração e a organização do mesmo (GRABE, 2002).

Assim, para compreender a leitura de forma mais complexa, é necessário ir além da interação leitor-texto. Para tanto, deve-se considerar a visão sociointeracional de leitura. Neste viés, a leitura é considerada uma prática social, pois ela “é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado” (MOITA-LOPES, 1996, p.1). O leitor e o escritor não são imparciais, pois estão posicionados social, histórica e ideologicamente. Por essa razão, o sentido construído durante o ato da leitura dependerá do momento e do lugar em que se encontra o leitor. Com base nessas ideias, as atividades de leitura, dentro desta visão, levam em conta a formação discursiva e social dos sujeitos-leitores. Foi nesta perspectiva que elaborei as atividades propostas na disciplina on-line de leitura desta pesquisa

Passo, no próximo capítulo, as considerações sobre a natureza e o uso de gêneros textuais no ensino de leitura em inglês para fins específicos.

2.6

Resumo

Neste capítulo, abordei o histórico do ESP e as suas diferentes fases de desenvolvimento. Procurei também situar a análise de necessidades como conceito-chave para a elaboração de um curso de ESP. Por fim, defini a leitura para fins acadêmicos – objeto desta investigação – e revi os diferentes modelos de leitura, a saber: o modelo de decodificação, o modelo psicolinguístico, o modelo interacional, e o modelo sociointeracional. Enfatizei o último (o sociointeracional) como o modelo adotado por mim para o desenvolvimento das atividades da disciplina on-line.