



LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FINS ESPECÍFICOS – LEFE

Prof. Dr. Sérgio Nascimento de Carvalho¹

INTRODUÇÃO

O universo da leitura atualmente está comprometido com diversas propostas (que não se excluem) como a psicolinguística ou cognitiva, discursiva e sociointe-

racional etc. (VEREZA, 2011). Pretendo, neste texto, abordar aspectos teóricos do enfoque instrumental para a leitura em língua inglesa, com o propósito de auxiliar aquele profissional de língua estrangeira e, especificamente, língua inglesa, que ainda precise de algum arcabouço teórico para trabalhar com a referida abordagem.

¹ Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

É crescente o número de instituições de ensino e até mesmo empresas que fazem uso da abordagem para melhor atender sua clientela. No caso das instituições oficiais de ensino, a habilidade de leitura é a mais solicitada, tendo em vista que os alunos precisam desta para sua formação acadêmica. Para ilustrar a afirmação acima, podemos destacar livros didáticos, texto de *home pages* da *Internet* e outros, sem considerar as provas de línguas estrangeiras exigidas pelas universidades.

Pretendo, ainda, apresentar um texto, de forma simples, com o intuito de tornar-se acessível ao público-leitor em geral. Ressalto, também, que não serei longo na apresentação da teoria, considerando o número de páginas possível para este artigo e a complexidade do assunto.

Um farto material, que se encontra no mercado, poderá, sem dúvida, completar os fundamentos aqui apresentados.

LEFE

É interessante iniciar este tópico dizendo que se lia para adquirir informação cultural, erudita e acadêmica; depois, como um suporte para a expressão oral (entre outros a aquisição de vocabulário) e, finalmente, hoje se discute a leitura a partir de diferentes motivações e utilidades, segundo cada caso, e isso deve ser levado em consideração na hora de se propor o estudo.

Em termos de processo, começou-se valorizando o texto como única fonte da informação (*bottom-up*). Em um momento inverso, passou-se a priorizar a visão do leitor, suas experiências e seu sentir com relação ao mundo e ao texto (*top-down*). As propostas do modelo interacional de leitura (MOITA LOPES, 1996) veio unir as duas tendências ascendentes e descendentes de aproximação do texto, valorizando a negociação dos significados. Assim sendo, o material lido passa a trazer uma grande carga de informação, onde o leitor ativa seus esquemas: sistêmicos (níveis sintáticos e lexicais) e esquemáticos (conhecimento de mundo) (MOITA LOPES, 1990).

A leitura segundo a abordagem instrumental vem contribuir para um ensino de habilidade comunicativa dentro de uma área específica relevante para uma necessidade acadêmica, profissional ou ocupacional. Essa leitura poderá ser enfocada obedecendo:

- 1- a predição do que irá ser lido no texto através de fotos, títulos, *layout* etc.;
- 2- a compreensão geral do texto entendendo que o leitor não deve ler palavra por palavra; e

- 3- o enfoque do vocabulário através dos cognatos (palavras transparentes), incentivando o leitor a inferir as palavras do texto (o uso do dicionário como o último recurso para iniciantes).

Em palestra proferida no Instituto de Letras da UERJ (novembro, 1998), a Prof^a. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, Coordenadora Nacional do então Projeto de Inglês Instrumental da PUC/SP, afirmou que a abordagem instrumental para leitura pode ser resumida da seguinte maneira:

- aprendizagem direcionada para tarefas;
- aprendizagem centrada no aluno;
- aprendizagem de vocabulário técnico;
- aprendizagem de estratégias (predição, inferência, *skimming*, *scanning* etc.);
- aquisição de conteúdo em LE (Língua Estrangeira);
- aprendizagem de habilidades linguísticas;
- uso da LM (Língua Materna);
- uso da experiência prévia do aluno;
- constatação do caráter exterior à sala de aula;
- utilização do texto como veículo de comunicação e não como objeto linguístico;
- identificação das habilidades comunicativas de uma área relevante, a partir de necessidades profissionais ou acadêmicas;
- oferecimento ao aluno da rota mais curta para alcançar os objetivos;
- indissolubilidade de língua, conteúdo e habilidades operacionais; e
- importância das atividades e estabelecimentos das tarefas pelo objetivo.

O professor de Leitura na abordagem/enfoque instrumental, a título de sugestão, poderá orientar o seu trabalho em três fases: **pré-leitura**, **leitura** e **pós-leitura**.

PRÉ-LEITURA

Esta fase é caracterizada pela sensibilização do aluno em relação aos possíveis significados na Leitura com base em hipóteses:

- 1- ativar o conhecimento prévio de mundo;
- 2- estimular o aluno a observar ilustrações, desenhos, fatos, mapas, tabelas, gráficos etc.;
- 3- explorar títulos e subtítulos;
- 4- ativar o pré-conhecimento do aluno em relação à organização textual, observando o cabeçalho, a introdução de cartas e a distribuição gráfica do texto, que permite identificá-lo como uma receita, um ma-

nual de instruções ou uma propaganda, entre outros;
e
5- evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional.

LEITURA

Nesta etapa, o aluno mantém uma relação entre seu conhecimento de mundo, de organização textual e de elementos sistêmicos. O professor aciona as estratégias de leitura já conhecidas pelo aluno em língua materna, destacando os elementos linguísticos e lexicais semelhantes aos da LM ou diferentes destes. É evidente que, para o aluno atingir o nível de compreensão detalhada, o mais complexo da leitura, ele terá que aprofundar o seu conhecimento sistêmico. Ele deverá também aprender a adivinhar o significado de palavras por meio de dicas/pistas e aprender que nem todas as palavras são essenciais para se entender um texto.

PÓS-LEITURA

Nesta fase, o professor deverá criar atividades que levem o aluno a pensar sobre o texto, criticando-o, muito embora a leitura crítica deva ser estimulada em todas as fases a fim de que haja uma interação entre o mundo do leitor e as ideias do autor.

O PROFESSOR DE LEFE

Entre autores que já escreveram sobre o papel do professor de língua instrumental, destacamos Hutchinson e Waters (1987: 157) ao declararem que “é evidente que o papel deste profissional é de muitas faces. Além de atuar na área de levantamento de necessidades, planejamento de curso, produção de material ou adaptação e avaliação”. Blue (1981: 62-64) também argumenta:

É claro que uma das funções do professor de ESP será sempre de ensinar a língua com fins específicos para grupos de estudantes. Consequentemente, ele terá de conhecer um pouco sobre outras áreas. Ainda outra função deste professor é a produção de material.

É irônico pensar que o professor de LEFE, mais conhecido entre os professores de língua inglesa como ESP (*English for Specific Purposes*), tenha de desempenhar todas essas funções quase sem nenhum reconhecimento, uma vez que os leitores assumem que este é o seu verdadeiro papel. Aliás, desde o surgimento do

inglês instrumental no início dos anos 60, as funções do professor nesta área tornaram-se mais complexas. Na verdade, com todos esses problemas, esse profissional transformou-se em “um refém de tantas variáveis e adversidades, em vez de ser transformado em rei de sua sala de aula”. (KHUWAILEHI, 1996: 40). Estas mudanças em relação ao papel do professor de instrumental certamente irão torná-lo, segundo Celani (1997):

- 1- pesquisador;
- 2- elaborador de programas;
- 3- autor de matérias;
- 4- examinador;
- 5- avaliador;
- 6- professor de estratégias;
- 7- “empatizador”;
- 8- analista;
- 9- observador de sua prática;
- 10- explorador da realidade; e
- 11- experimentador da realidade.

Além disso, é importante que o professor de instrumental não só apresente conhecimentos linguísticos e pedagógicos, mas que tenha percepção, uma postura reflexiva diante do que acontece em sala de aula e a sensibilidade de ver seus alunos como seres humanos (KOIFMAN, JUSTO e KERR, 1996: 176). É extremamente relevante que o professor de ESP seja menos individualista e se considere inserido em uma coletividade, atitude indispensável para que ele seja um educador atuando dentro de uma realidade (REES, 1995: 134). Em outras palavras, este profissional tem de se apresentar como tendo um papel político, estando atento a sua realidade social e histórica e, portanto, um ser crítico e não um ser associal e a-histórico (MOITA LOPES, 1995e). Diríamos, então, que não é uma tarefa fácil ser um professor de instrumental e que ser flexível talvez seja uma das suas características fundamentais, sendo necessário que os cursos formadores desses profissionais lhes ofereçam um treinamento apropriado, condizente com o desempenho que deverá estar presente na sala de aula.

A GRAMÁTICA

Uma das dificuldades do professor de língua instrumental é a necessidade de estabelecer o quanto e o

quê da gramática devem ser adquiridos pelos alunos que estão aprendendo a ler. Parece que determinar os procedimentos metodológicos e o modelo de leitura a serem adotados são elementos fundamentais para se chegar à gramática que possa levar os nossos alunos a uma competência da leitura, principalmente se o nível de compreensão do texto for detalhado, o que exigirá do leitor um grau de conhecimento linguístico mais aprofundado. Nesse ponto, a falta de tal conhecimento será, sem dúvida, uma barreira a transpor.

É importante entender que o enfoque a ser usado pelo professor não tenha intuito de desenvolver no aluno habilidades que o levem a situações de produção — escrever corretamente os verbos, pronomes etc. O leitor apenas irá interpretar, e todo esse conhecimento será utilizado de uma forma receptiva, no caso em questão.

Fala-se de uma gramática textual. Nela propõe-se abordar os elementos linguísticos que possam ser complicadores para a compreensão do texto. O estudo dessa gramática deve partir do próprio texto, propiciando uma maior competência discursiva do aluno (PUTZIGER, 1994).

Ao tomarmos o modelo interacional da leitura (MOITA LOPES, 1986) vendo-a como um ato comunicativo de interação autor e leitor, ambos entram no processo de negociação com o texto. Segundo Moita Lopes (1996), “na busca do significado, o leitor utiliza sua competência textual ao interagir com o escritor através das pistas linguísticas que esse escolheu incluir no texto”. Estamos também de acordo com Sophie Moirand (1990), que sugere trabalhar os aspectos morfossintáticos, onde os referentes (*i.e.* pronomes) formam uma verdadeira rede de comunicação com todo o texto, assim como os tempos verbais e os marcadores do discurso. Este último elemento facilita ao aluno entender a sequência em que os eventos são apresentados (*first, second, then, next, finally* etc.), a organização do discurso (*in short, to conclude, with reference to* etc.), o ponto de vista do autor face ao assunto apresentado no texto (*moreover, besides, furthermore* etc.) e a atitude desse mesmo autor (*strictly speaking, needless to say, to my amazement* etc.). Para Puiziger (1994), fica evidenciada assim a parceria do leitor com o autor.

Ao profissional da leitura cabe planejar suas aulas de forma que os alunos possam desenvolver essa competência linguística (WIDDOWSON, 1983), a partir da análise de textos com o mesmo gênero, nos quais

os elementos gramaticais vão se repetir de forma a permitir que esses alunos assimilem paulatinamente essa gramática tão necessária na compreensão de textos. É evidente que essa tão discutida gramática mínima no ensino da leitura depende muito de cada profissional; isto é, da sua formação acadêmica e linguística. Sua interpretação acerca dessas relações entre os objetivos de suas aulas/curso/turmas dependerá sempre do bom senso que deve presidir a decisão sobre a dosagem gramatical mais adequada.

RECURSO DIDÁTICO

Para fazer a ponte entre o elemento linguístico visto acima e o material didático a ser utilizado pelos alunos apresentado pelo professor de leitura, lançamos mão do *in-house* (o preparado pelo próprio professor) ou do publicado (à venda no mercado), desde que a opção escolhida atenda às necessidades específicas dos primeiros. É o material *centrado no aluno*. Entretanto, gostaríamos de alertar ao professor de língua instrumental que se deve considerar o fato de que existe uma necessidade básica entre os alunos de áreas aparentemente bastante diferentes. Assim sendo, o professor deve se perguntar se as necessidades de seus alunos são significativamente diferentes de outros dentro da mesma instituição (HUTCHINSON & WATERS, 1987) e se é possível recorrer ao mesmo material. No caso de um novo material, procurar no mercado um material já publicado.

Entretanto, alertamos que é difícil encontrar um material que atenda exatamente às suas necessidades. Mas a escolha de uma ou mais unidades pode suprir as necessidades de muitos alunos.

Por outro lado, o profissional cuja única opção é a elaboração de um novo material não poderá esquecer:

- 1- use material já existente como fonte de inspiração;
- 2- trabalhe em equipe. Com dois ou mais pensando sobre o mesmo assunto, economiza-se tempo, na medida em que para cada hora de material usado em sala de aula, o professor precisa aproximadamente de cinco a seis em casa de elaboração;
- 3- o material perfeito dificilmente é escrito na primeira versão. O material deve ser sempre implementado. Use a sua experiência do material utilizado em sala para rever e aumentar, se for o caso, o próximo; e
- 4- dê atenção especial à aparência do seu material. Quando o material não tem boa aparência, os alunos se sentem desmotivados.

Ao mesmo tempo, o professor deve ter em mente que tanto o aluno quanto aquele que, por ventura, patrocina o curso devem sentir que há um retorno do tempo utilizado, assim como do investimento financeiro na realização do curso.

Resumindo, é importante ressaltar a importância da natureza da necessidade do aluno, que pode ser evidenciada através de um questionário e/ou entrevista aplicada aos alunos e/ou àqueles diretamente envolvidos com o curso. Assim, teremos uma resposta pragmática na elaboração desse material seja ele produzido pelo próprio professor ou adquirido em livrarias, mas que, com certeza, seja qual for o motivo para a aprendizagem da língua, uma resposta mais adequada poderá ser alcançada pela transparência desse material.

COMO PROCEDER NA SALA DE AULA DE LEITURA

Com esse material em mãos, o profissional de leitura fica com a responsabilidade de escolher a forma de como trabalhar com seus aprendizes.

O aspecto-chave da metodologia é a relação entre os métodos e a área de especialização dos alunos. Além disso, devemos considerar a relação entre aquisição e aprendizagem e, ainda, o conhecimento novo e o já adquirido.

Widdowson (1983: 100) acusa os professores de LEFE de não se importarem com a metodologia apropriada. E, assim, concordam Markee (1984: 9) e Mountford (1988). Widdowson acredita que possivelmente estes autores deem mais ênfase a um rigoroso levantamento de necessidades e ao subsequente planejamento de curso em vez de aos assuntos relacionados à metodologia. Entretanto, Waters (1988: 27-43) urge que consideremos fatores básicos da aprendizagem, tais como: interesse, divertimento, criatividade e envolvimento tanto na metodologia como no material utilizado em sala de aula. Hutchinson (1988) argumenta que pouco se sabe, ainda, como de fato ocorre a aprendizagem e apresenta nove princípios fundamentais, os quais ele acredita que possam prover bases relevantes para a compreensão de uma metodologia eficiente em ESP (ibidem, p.71). Entre esses princípios, destacam-se “A aprendizagem é um processo da mente” e “Aprender uma língua não é um assunto apenas do conhecimento linguístico”.

A partir daí, podemos concluir que, se considerarmos as opções metodológicas disponíveis para ESP, perceberemos que existe pouca diferença entre o ESP e

o ensino geral de inglês (*English Language Teaching – ELT*, sigla em inglês), e se tornará difícil afirmar quem foi o influenciado. Para maior aprofundamento sobre o ensino comunicativo da língua em contextos de ESP, ver SWALES, 1988.

Apenas com intuito de apresentar alguns dos recursos metodológicos a serem considerados ao trabalharmos com o abordagem/enfoque do ESP, citamos os seguintes exemplos (maiores detalhes em Robinson, 1991):

- 1- tarefas (*tasks*);
- 2- simulações;
- 3- representações (*role plays*);
- 4- estudos de “casos”;
- 5- projetos; e
- 6- apresentações orais.

GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E GÊNEROS DIGITAIS

Este universo da leitura ainda não se esgota se não mencionarmos, ainda que de uma forma sucinta, a inclusão de gêneros textuais/discursivos e digitais como elementos fundamentais nas aulas da leitura de hoje, segundo a abordagem para fins específicos.

A discussão teórica que se fez e que ainda se faz presente nos estudos e pesquisas de gêneros textuais/discursivos a partir dos anos 90 e, mais fortemente, de 2000 em diante encontra uma posição-chave nas aulas de leitura.

Cabe lembrar o texto de Ramos (2004), no qual a autora, pesquisadora de assuntos relacionados ao ensino de ESP, exemplifica, com muita propriedade e clareza, as *fases de trabalho*, por ela elaboradas, que o professor de leitura tem a sua disposição para *apresentar, detalhar e aplicar* gêneros com os seus alunos. Fases essas que preparam o aprendiz a leitor para se apropriar do gênero em discussão, possibilitando que ele se torne um cidadão mais consciente do seu papel na sociedade do ponto de vista histórico e social. Recomendo a leitura do artigo como suporte teórico indispensável na área de atuação de línguas para fins específicos.

No que tange aos gêneros digitais, as tecnologias chamadas web 2.0 (O’Railey, 2005) nos permitem atuar efetivamente no que diz respeito à criação e edição/ editoração/produção de conteúdos em *blogs, wiki*

paces e webquests, conforme diz Dias (2010). Ainda podemos considerar, neste mundo digital, a inclusão de *hiperlinks* onde professores de línguas estrangeiras podem enriquecer suas aulas de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É expressiva a participação do ensino de língua instrumental (e, especificamente, de língua inglesa, segundo esse enfoque) na metodologia de ensino de línguas estrangeiras modernamente. Entretanto, devemos observar que o profissional, para atuar nessa área, necessita, como vimos neste artigo, de conhecimentos teóricos e práticos para que possa influir com segurança e

contribuir para a aquisição de maior confiança, independência e autonomia no ato da leitura. Na verdade, muito do desenvolvimento do enfoque instrumental tem ocorrido nas instituições de ensino como inglês para fins acadêmicos (*English for Academic Purposes* – EAP, sigla em inglês) mostrando que esse campo de pesquisa na área da Linguística Aplicada é de destaque na academia. Esse professor não pode esquecer que deverá atuar como: *pesquisador, elaborador de curso/material e avaliador* (ROBINSON, 1991).

Por último, cabe alertar ao público leitor que ESP não é um enfoque apenas centrado na habilidade da leitura, mas dependendo da necessidade do aluno, *escrever, ouvir e falar* pode fazer parte do planejamento desse profissional.

BIBLIOGRAFIA

- BLUE, G. “Self-directed learning system and the role of the ESP teacher”. *ELT Document*, 112.
- CELANI, M. A. A. “O papel do professor de instrumental”. Palestra proferida no ILE da UERJ, nov. 1998.
- DIAS, R. “Gêneros digitais e multimodalidade: Oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica”. In: *Gêneros Textuais: Teoria e Prática de Ensino em LE*, Mercado das Letras, Campinas, SP, 2012.
- DIAS, R; DELL’ISOLLA, R.L.P. (Orgs). *Gêneros Textuais: Teoria e Prática de Ensino em LE*. Mercado das Letras, Campinas, SP, 2012.
- HUTCHINSON, T. “Making materials work in the ESP classroom”. In: Chamberlain, D. & Baumgardner, R (eds). *ESP in the Classroom*. ELT Docs 128 MEP/British Council, p. 71-75, 1988.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, .A. *English for specifics: a learner-centered approach*. Cambridge: CUP, 1987.
- KHUWAILEH, A. A. “Is the TEFL teacher a hostage in ESP? An Overview of the recent status and problems of the TEFL teacher in ESP”. In: *The ESPecialist*, vol 17, nº1, 39-56, 1996.
- KLEIMAN, A.B. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1996.
- KOIFMAN; C.; JUSTO, E. KERR, L. “Considering aspects on selecting ESP teachers” In: *The ESPecialist*, Vol 17, nº 2, 175-195, 1996.
- LEFFA, V. J. “A look at students’ concept of language learning”. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 17, p. 57-66, 1991.
- MARKEE, N. “The methodological component in ESP operations”. *ESP Journal*, Vol.3, 1, pp. 3- 24, 1984.
- MEURER, J. L. “Efeitos dos organizadores antecipatórios na leitura em LE e LM”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 10, p. 9-36, 1987.
- MOIRAND, S. *Une grammaire des texts et des dialogues*. Paris: Hachette, 1990.
- MOITA LOPES, L. P. “Percepção do processo de ensino-aprendizagem de leitura em inglês: um estudo etnográfico”. *Anais da ANPOLL*, Recife: UFPE, pp. 297-308, 1990.
- _____. “Linguagem/Interação e Formação do professor”. *Revista Brasileira de Estudos de Pedagógicos*; Vol. 3, Nº 179, 1995e.
- _____. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 1996.

- MOUNTORD, A. "Factors influencing ESP materials production and use". In: Chamberlain, D. & Baumgardner, R (eds). *ESP in the Classroom*. ELT Docs 128 MEP/British Council, pp. 76-84.
- PUTZIGER, M. B. "Uma gramática para o desenvolvimento da competência de leitura em LE". In: *Cadernos de leitura. Artigos & resumos de Comunicações*, [s.n.e.], p. 207-209.
- RAMOS, R.C.G. Gêneros Textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. In: *The ES-Pecialist*, vol 25, nº 2, PP.107 – 129, 2004.
- REES, K. D. "Professores e a sala de leitura: o inter-relacionamento do poder e do saber". In: *The ESPECIALIST*; Vol. 16, nº 2, pp. 123-139, 1995.
- ROBINSON, P. *ESP Today: A Practitioner's guide*. Prentice Hall, UK, 1991.
- TAVARES, K; BECHER, S, FRANCO, C. (Orgs.) *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*, UFRJ, 2011.
- VEREZA, S. C. "Leitura, Conceitos e implicações pedagógicas" In: *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*, UFRJ, 2011.
- WATERS, A. "ESP: Back to the future". In: *The ESPECIALIST*; Vol. 9, 1-2, pp. 27-43, 1988.
- WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP, 1995.
- _____. *Learning purpose and language use*. Oxford: OUP, 1983.
- _____. "Reading and Communication". In: ALDPERSON, J. C. e URQUHART, A. H. (Orgs.), *Reading in a foreign language*, 1987.