

## Capítulo 1: Fundamentação Teórica

Neste capítulo, faço uma retrospectiva histórica sobre a Abordagem de Ensino de Inglês para Fins Específicos, no Brasil nomeado Inglês Instrumental, na qual apresento informações sobre suas origens, seu desenvolvimento e suas características. Como a característica fundamental dessa Abordagem de Ensino de Línguas é a Análise de Necessidades, apresento a definição de necessidade e as características dos tipos de necessidades peculiares às duas partes para as quais a elaboração de um programa de curso dentro da abordagem instrumental deve voltar-se: o aluno e a situação-alvo. Finalmente, justifico o uso dessa abordagem para um curso de SEB.

### 1.1 Retrospectiva histórica e características da abordagem instrumental de ensino de línguas

#### 1.1.1 Origens e desenvolvimento

O uso de línguas estrangeiras para fins específicos tem uma história cujo início vem desde a época dos Impérios Grego e Romano (Dudley-Evans & St John, 1998:1) e segundo Howatt (1984:6-7), há registros de que os primeiros livros didáticos para o ensino de inglês destinavam-se às classes mercantilistas e seus textos baseavam-se no inglês para os negócios da época. Assim, em 1415 (Bloor, 1996:1), antes da imprensa ser inventada, já circulavam entre os comerciantes cópias manuscritas de textos com diálogos que continham o vocabulário próprio dos mercadores de lã ou de produtos agrícolas.

Hutchinson & Waters (1987:6) explicam que, após o final da segunda guerra mundial, em 1945, teve início uma época de grande expansão em escala internacional das atividades científicas, tecnológicas e econômicas. Como consequência, o crescente intercâmbio tecnológico e comercial entre países passou a exigir uma língua única, cuja escolha, graças à supremacia econômica dos EUA após a guerra, recaiu sobre a língua inglesa.

Ao longo dos anos, segundo Strevens (1988:1), o inglês foi ensinado através de materiais cujo conteúdo não era do interesse imediato dos alunos e, também, através da literatura e de críticas literárias. Completando esse quadro, os professores pareciam não

nutrir simpatia pelos assuntos científicos. Tal situação gerou uma inadequação, a partir da qual começaram a surgir cursos e materiais direcionados para o ensino de inglês instrumental.

A situação do ensino de inglês começou a mudar fortemente a partir da década de 60 e, segundo Howatt (1984:222), foi nesse período que o English for Specific Purposes, ESP, no seu sentido moderno passou a ser incrementado com a publicação dos primeiros livros-texto voltados para o ensino de inglês para áreas específicas. Swales (1985:x) indica a publicação de *Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose*, de Barber, datada de 1962, como o provável marco inicial da história da Abordagem de Ensino de Inglês Instrumental. Hutchinson & Waters (1987:7) apontam a crise do petróleo, no início da década de 70, como sendo também responsável pelo fortalecimento da necessidade do uso da língua inglesa para concretizar as transações comerciais e o fluxo do conhecimento ocidental para os países ricos em petróleo. Segundo eles, tudo aconteceu muito rapidamente e, devido às restrições de tempo e de custos da época, exigiu-se a criação de cursos de inglês cujo custo-benefício fosse satisfatório e que tivessem propósitos bem definidos.

Desde a década de 60, com o fortalecimento dos estudos voltados para o ensino e a aprendizagem de inglês instrumental, vários autores têm se preocupado em explicar o desenvolvimento da abordagem instrumental de ensino e aprendizagem de línguas através dos anos, como podemos verificar a seguir.

Para Robinson (1991:1), a abordagem do inglês instrumental envolve três mundos de conhecimento: linguagem, pedagogia e o conteúdo específico de interesse dos alunos. Segundo a autora, a abordagem instrumental de ensino de inglês é bastante variável porque resulta da relação entre esses três mundos e das visões distintas das pessoas responsáveis pela elaboração dos diferentes programas de cursos, uma vez que, diferentemente do inglês geral<sup>1</sup>, as pessoas envolvidas na elaboração desses programas precisam ter algum conhecimento ou acesso ao mundo profissional com que os aprendizes estão envolvidos.

---

<sup>1</sup> O inglês geral é ensinado através de cursos que, na sua maioria, não consideram as necessidades reais do aprendiz, limitando-se ao ensino do conteúdo de materiais didáticos propostos por professores e instituições de ensino (Holmes, 1981; Strevens, 1988). É o inglês ensinado para a vida, orientado pela cultura e pela literatura, no qual a língua constitui-se no meio e no propósito do ensino, o que significa fazer com que os aprendizes a entendam e produzam objetivando utilizá-la em diversas situações e contextos (Robinson, 1980; Costa, 2002).

Segundo Hutchinson & Waters (1987:9-15), a abordagem instrumental passou por cinco fases diferentes de desenvolvimento. Na primeira fase, chamada de fase de análise de registro, a preocupação era com a identificação das características gramaticais e lexicais de textos de áreas específicas.

Na segunda fase, a ênfase das pesquisas voltou-se para a análise do discurso e análise retórica nas quais o foco de estudos era sobre a forma como as sentenças são usadas no discurso para a produção do significado.

Na terceira fase, as atenções voltaram-se para a análise da situação-alvo, para a busca das razões pelas quais os aprendizes aprendem uma língua, detendo-se nas características lingüísticas da situação em que a língua vai ser usada (situação-alvo). Após terem sido identificadas, tais características tornam-se os componentes do programa de um curso de inglês instrumental. Essa fase, como Ramos (2001) reitera, representa uma inovação no ensino de línguas estrangeiras, porque o professor, que no inglês geral é o centro do processo de aprendizagem ditando “como” e “o que” ensinar, passa a ficar em segundo plano, dando lugar ao aluno, que passa a ficar no centro do processo e passa a ser visto como um ser pensante, que sabe o que quer e do que precisa.

A quarta fase da abordagem instrumental caracteriza-se pela tentativa de uma análise mais profunda, que vai além do nível da sentença e de como ela se relaciona dentro do texto para a construção do significado, para chegar aos processos cognitivos que permeiam o uso de uma língua. Durante essa fase, na década de 80 no Brasil, foi desenvolvido o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, que, indo ao encontro da tendência da época da abordagem instrumental de ensino de línguas de colocar em foco as habilidades e estratégias de uso de uma língua, concentrou, por razão das necessidades levantadas, suas atenções no ensino das estratégias de leitura.

Na quinta fase, os autores colocam o foco da abordagem no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, porque “não se pode simplesmente assumir que, descrever e exemplificar o que as pessoas fazem com a língua, tornará alguém capaz de aprendê-la”<sup>2</sup> (Hutchinson & Waters, 1987:15); logo, uma abordagem instrumental

---

<sup>2</sup> As traduções das citações entre aspas foram feitas por mim.

realmente válida deve basear-se na compreensão do processo de aprendizagem dessa língua, procurando identificar *como* alguém a aprende (Hutchinson & Waters, 1987:72).

Completando as indicações das transformações pelas quais passou o desenvolvimento da abordagem instrumental, Strevens (1988:3) explica que, ao longo do processo em que o inglês tornou-se disseminado globalmente, grandes mudanças ocorreram no seu papel e no seu conceito na educação, tendo se tornado menos cultural e mais instrumental, funcionando “como um instrumento, como uma ferramenta através da qual qualquer cidadão pode abrir uma janela para o mundo moderno e, principalmente, para o mundo da ciência, da tecnologia, das comunicações, do comércio e indústria e da administração e ajuda internacionais”.

Segundo Bloor (1996:2), ao longo dos vários anos passados desde o recrudescimento das pesquisas na área de Inglês Instrumental a partir da década de 60, muito tem sido feito nessa área. Vários estudos têm sido desenvolvidos em nível de doutorado e pós-doutorado em várias universidades, muitos cursos de Inglês Instrumental têm sido oferecidos no mundo, e várias publicações surgiram, como *English for Specific Purposes*, *System*, *Applied Linguistics* e *English Language Teaching*, hoje com o título de *ELT Journal*. No Brasil, além do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras na década de 80, o qual focalizou primordialmente o ensino de estratégias de leitura, diversos trabalhos foram e vêm sendo desenvolvidos dentro da abordagem instrumental em várias universidades do país (Sprenger (1997), Gomes (1998), Araújo (1999), Costa (2002), entre outros). Destaca-se, também, a publicação de *the ESPECIALIST*, que apresenta trabalhos desenvolvidos na área de inglês instrumental no país e no exterior.

Projetando o futuro, Bloor (1996:3) acredita que no século XXI a ênfase maior da abordagem instrumental será na tecnologia. Ela está convencida de que o uso crescente do computador mudará, não apenas a forma como se ensina o inglês, mas também a própria língua inglesa que será ensinada. Essas mudanças a respeito de como a língua vai ser ensinada e aprendida poderão ocorrer de várias formas: a) como fruto da comunicação por mensagens eletrônicas (e-mails) que permitem a qualquer aprendiz interagir em inglês com outras pessoas em qualquer lugar do mundo; b) através das conferências por computador, nas quais duas ou mais pessoas trocam idéias e opiniões em tempo real; c) pelo acesso a cursos de inglês pela internet através dos quais os aprendizes podem aprender inglês e

interagir com professores e com outros aprendizes praticando, desenvolvendo e aprimorando seu inglês e d) através do acesso a quaisquer textos e cursos sobre quaisquer assuntos em inglês na internet, dos quais, além de absorverem o conteúdo, aproveitam também a prática da língua.

### 1.1.2 Características da abordagem instrumental

Para a identificação das características da abordagem do ensino de inglês instrumental, faz-se necessário saber como diferentes autores o definem. Assim, segundo Robinson (1980:5), “... o foco da atenção do Inglês Instrumental é no propósito do aprendiz”.

Kennedy & Bolitho (1984:1-2), por sua vez, explicam que, como a importância do inglês no mundo continuou a crescer à medida que sempre mais e mais pessoas queriam ou eram obrigadas a aprender a língua por razões particulares ou por razões ligadas aos seus estudos ou profissões, alguns alunos, diferentemente dos seus estudos anteriores, geralmente feitos dentro do inglês geral ensinado nos cursos de inglês da escola secundária, passaram a aprender inglês muito conscientes do “para quê” estudavam a língua, direcionados pelo propósito pelo qual o faziam. Esses propósitos passaram a ser investigados e, uma vez identificados, passaram a representar as necessidades comunicativas da situação em que a língua seria usada. Logo, para os autores, “a base da abordagem instrumental está na investigação dos propósitos dos aprendizes e das necessidades de comunicação advindas desses propósitos”.

Segundo Hutchinson & Waters (1987:6), os efeitos pós-guerra no ensino e aprendizagem da língua inglesa fizeram-se sentir porque uma nova massa de pessoas que antes estudava a língua inglesa pelo prazer ou prestígio de sabê-la, ou apenas para sabê-la, passou a preocupar-se com o tempo de duração do curso e com os propósitos lingüísticos para os quais este se destinava, objetivando integrar-se muito rapidamente às mudanças tecnológicas e comerciais. Para os autores, as características principais da abordagem instrumental do ensino de línguas são a consciência do aprendiz do propósito para o qual ele aprende a língua e a satisfação das suas necessidades ensinando-lhe a língua para o uso que ele fará dela na situação em que precisar usá-la.

Stevens (1988:2) advoga que o ensino de inglês instrumental distingue-se através de quatro características absolutas e duas variáveis. Segundo ele, dentre as quatro características absolutas estão: ser desenhado para ir ao encontro das necessidades do aprendiz; relacionar os temas e tópicos do seu conteúdo com atividades, disciplinas e profissões particulares; centrar-se na língua apropriada para essas atividades em termos de sintaxe, léxico, discurso, semântica, etc; e, finalmente, estar em contraste com o inglês geral. Para ele, porque a abordagem instrumental de ensino de línguas, pode ser, mas não necessariamente é, restrita às habilidades de língua a serem aprendidas, como leitura apenas ou comunicação oral apenas, duas outras características variáveis indicam que a abordagem instrumental pode relacionar-se a todas as habilidades indiscriminadamente, e também pode (mas não necessariamente) ser ensinada de acordo com qualquer metodologia pré-ordenada. Logo, o inglês instrumental não se restringe a nenhuma metodologia em particular, embora se acredite que a metodologia comunicativa seja a mais apropriada.

Dudley-Evans and St John (1998:4-5) ressaltam duas características absolutas do inglês instrumental: ser desenhado para satisfazer as necessidades dos aprendizes - como Stevens acima - e usar a metodologia e as atividades subjacentes à disciplina a que o inglês instrumental serve. Os autores indicam quatro características variáveis: o inglês instrumental pode estar relacionado ou destinar-se a disciplinas específicas; pode, em situações específicas de ensino, usar uma metodologia diferente da do inglês geral; pode ser desenhado para aprendizes adultos ou em cursos de graduação ou em situações de trabalho profissional e, finalmente, pode ser usado com alunos principiantes, intermediários e avançados.

Holmes (1981:8), a partir da sua experiência com a abordagem instrumental no Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, desenha um quadro sobre o ensino de inglês instrumental neste país, no qual destaca três características importantes: a) as necessidades dos alunos são os fatores mais importantes no planejamento de um curso instrumental; b) um programa de curso deve ser planejado de forma a facilitar a prática das habilidades e estratégias que os alunos realmente precisam desenvolver e c) o conhecimento prévio do aprendiz através do seu conhecimento de mundo, da sua capacidade de raciocínio, dos seus conhecimentos lingüísticos advindos da língua-mãe devem ser priorizados na abordagem instrumental para que a aprendizagem se apóie no que ele já sabe e nas suas razões para aprender inglês.

Para finalizar, Celani (1997:154) define a abordagem instrumental de ensino de inglês como “uma abordagem essencialmente pragmática, nascida da prática, e preocupada especialmente com a clareza de propósitos na fixação dos objetivos, que resulta em uma pedagogia realista, partindo da análise de necessidades e dos desejos dos aprendizes”.

Através das citações feitas até agora, parece-me possível estabelecer as diferenças entre o inglês geral e o inglês instrumental.

Segundo Ramos (2001), os cursos de inglês geral são geralmente longos e sem duração definida e seus objetivos são determinados pelo professor sem levar em conta os propósitos específicos do uso futuro da língua pelos aprendizes, porque o professor tem como objetivo, por exemplo, “meu aluno vai falar inglês”. No inglês geral, os aprendizes têm objetivos como estudar para falar inglês, para passar em exames, para compreender filmes e músicas, etc. Logo, mesmo nos cursos de inglês geral, há sempre um propósito para aprender a língua, porém esses propósitos são amplos e indefinidos. Para a autora, a diferença com relação aos cursos de línguas instrumentais, é que, nesses cursos não há lugar para indefinições, uma vez que, os objetivos do curso devem ser altamente claros e específicos para que as habilidades possam ser trabalhadas de forma a garantir que os objetivos propostos possam ser atingidos ao final do curso.

Segundo Hutchinson & Waters (1987:18-19), o ensino de inglês instrumental é mais uma abordagem do que um produto, e com isso eles querem dizer que essa abordagem não envolve tipos específicos de língua, de material ou de metodologia. Para eles o fundamento básico dessa abordagem é a simples questão da razão pela qual o aprendiz estuda a língua; em suma, qual o seu propósito para aprendê-la, aprendê-la com qual finalidade? E a resposta para esse questionamento relaciona-se ao aprendiz, à língua de que ele vai precisar e ao contexto de aprendizagem em que ele se situa, estabelecendo, então, o conceito de necessidade. Assim, para os autores, a distinção principal entre o inglês geral e o inglês instrumental, é exatamente a consciência dessa necessidade, dos propósitos para os quais ele aprende a língua (Hutchinson & Waters, 1987:53).

Com o seu crescimento e desenvolvimento, a abordagem instrumental de línguas recebeu diferentes denominações. As duas divisões principais são: Inglês para Fins Ocupacionais (English for Occupational Purposes), através da qual os aprendizes aprendem a língua para usar no seu trabalho ou na sua profissão, e Inglês para Fins Acadêmicos

(English for Academic Purposes), que é geralmente ensinado em situações educacionais em que os aprendizes aprendem inglês para auxiliá-los em seus estudos acadêmicos (Munby, 1978:2; Kennedy & Bolitho, 1984:3-4).

Dudley-Evans & St John (1998:7), por sua vez, completam o modelo acima proposto, incluindo os cursos de Inglês para Negócios (English for Business Purposes) na categoria de Inglês para Fins Ocupacionais (English for Occupational Purposes). Sua justificativa é que seus propósitos são propósitos ocupacionais; logo, devem ser colocados sob o teto do Inglês para Fins Ocupacionais. Para os autores, os estudos na área de Inglês para Negócios tiveram seu maior crescimento a partir de 1990 e é a área de estudos em maior desenvolvimento atualmente.

Celani (2001), contudo, citando definições de diferentes fontes, estabelece a distinção entre ocupação e profissão. “Ocupação”, segundo alguns dicionários, refere-se a ofício, trabalho, emprego, serviço, uma atividade que se faz por prazer ou como parte da vida cotidiana, enquanto “profissão” refere-se a um tipo de emprego que requer treinamento especial. Para Howatt (1984:213), uma das características de uma profissão é que nela “deve haver um senso de coerência e de estabilidade reforçados pelo estabelecimento de instituições com várias funções, como a regulamentação de entrada, a manutenção dos padrões, o oferecimento de treinamento inicial e de alto-nível, estruturas de carreira, comunicação através de jornais, associações, etc. e, finalmente, deve ter um compromisso com a pesquisa e o desenvolvimento futuro”. Assim, entendendo que ser secretário executivo bilíngüe preenche esses requisitos e corresponde a uma profissão, levando-se, então, em consideração as colocações feitas pelos autores, talvez seja adequado incluir o curso de SEB em uma nova categoria: curso de inglês para fins “profissionais”.

## 1.2 Análise de necessidades

Na abordagem instrumental de ensino de línguas, todo planejamento de curso pressupõe uma análise de necessidades para estabelecer seus objetivos e o seu conteúdo. Assim, nessa abordagem, segundo Hutchinson & Waters (1987), devem ser investigadas não apenas as necessidades do aprendiz, que passa a ser o centro da atenção de um planejamento de curso à luz dessa abordagem, como também as necessidades da situação em que o aprendiz vai usar a língua que quer ou precisa aprender, aqui chamada de situação-alvo. Vejamos a seguir como alguns autores tratam o conceito de necessidades.



Segundo Richterich (1977:32), as necessidades de uso de um adulto ao aprender uma língua moderna são aquelas provenientes do uso dessa língua em questão na grande variedade de situações em que ela pode ocorrer no âmbito social, individual e em grupos. Há, segundo o autor, dois tipos de necessidades: objetivas e subjetivas. As objetivas podem ser vistas como necessidades gerais advindas da análise de típicas situações rotineiras. E as subjetivas são aquelas que não podem ser chamadas de gerais, porque dependem de acontecimentos, de circunstâncias imprevistas e de pessoas.

O modelo de análise de necessidades proposto por Munby (1978), *Communicative Needs Processor*, privilegia o uso que os aprendizes fazem da língua na situação-alvo, voltando-se para a comunicação e não para a forma da língua. Seu modelo, porém, foi criticado por preocupar-se, quase que exclusivamente, com as especificações objetivas do conteúdo do curso, como habilidades, funções e formas da língua, sem dar a devida atenção a outros aspectos como metodologia e avaliação (Nunan, 1988).

Brindley (1989:70), por sua vez, de certa forma expandindo a proposta de conceito de necessidades de Richterich (1977), indica o surgimento de duas orientações para esse procedimento: uma voltada para o produto, que pode ser considerada a objetiva, e outra voltada para o processo, que pode ser considerada a subjetiva. Na análise de necessidades objetiva, baseada em informações factuais sobre o conhecimento da língua inglesa pelo aprendiz e voltada para o produto, as necessidades correspondem à língua que os aprendizes terão de usar em determinadas situações. Nesse caso, a análise de necessidades busca determinar a priori o máximo de informação sobre a língua que o aprendiz vai ter de aprender a usar na situação-alvo. Na análise de necessidades subjetiva, voltada para o processo, o foco está nas necessidades do próprio aprendiz como indivíduo na situação de aprendizagem em que se encontra. Nesse caso, a análise de necessidades vai identificar e levar em consideração as múltiplas variáveis afetivas e cognitivas que afetam a aprendizagem, como as atitudes do aprendiz, sua motivação, conscientização, personalidade, desejos, expectativas e estilos de aprendizagem.

Dentre os vários autores consultados, apesar das várias referências e explicações dadas sobre a análise de necessidades, parece ser consenso a dificuldade de definir necessidade. Como Richterich (1983, apud Brindley, 1989:65) afirma:

*“The very concept of language needs has never been clearly defined and remains at best ambiguous”.*

Para Berwick (1989:55), embora necessidades sejam a base de qualquer análise de necessidades, a sua definição varia a cada nova coleta, pois seus elementos variam de acordo com os valores de quem faz a análise de necessidades ou sofrem influência do sistema educacional. Ele nomeia dois tipos de necessidades. O primeiro tipo compreende as necessidades sentidas ou expressas, representadas pelas que os aprendizes têm, e podem ser (e freqüentemente são) interpretadas por analistas como vontades e desejos. O outro tipo são as necessidades percebidas, que surgem do julgamento feito por especialistas sobre a lacuna educacional na experiência de outras pessoas. Chambers (1980:30) considera as necessidades percebidas, as advindas da situação-alvo, como sendo as necessidades reais.

Collins (1992:179) destaca que a atenção que diversos autores dedicaram à análise de necessidades em seus estudos entre as décadas de 70 e 80 é uma indicação da sua importância para o estabelecimento prévio das necessidades dos alunos antes do início dos cursos de inglês instrumental. Ela define análise de necessidades como “a coleta de muita informação de vários tipos que deve ser obtida a partir das diferentes pessoas envolvidas no processo, através de vários instrumentos como questionários, entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas, protocolos verbais, diários, registros escritos ou orais da língua a ser usada”, os quais levarão aquele que desenvolve a análise de necessidades para mais perto de um quadro verdadeiro e detalhado.

Hutchinson & Waters (1987:53-63) estabelecem uma distinção entre dois tipos de necessidades que correspondem, na verdade, aos dois pólos que envolvem o planejamento de um curso de inglês instrumental: as necessidades de aprendizagem que correspondem às necessidades do aprendiz e as necessidades da situação-alvo para determinar o uso que o aprendiz fará da língua a ser aprendida. E são esses os conceitos que serão usados neste trabalho de pesquisa.

As necessidades de aprendizagem, ainda segundo Hutchinson & Waters (1987), surgem ao longo do caminho percorrido entre o ponto de partida da análise representado pela lacuna (lacks, o que os alunos ainda não sabem) e o ponto de chegada, que são as necessidades reais de uso da língua na situação-alvo (necessities) e os desejos (wants) dos aprendizes. Essas necessidades dividem-se também em objetivas e subjetivas. Para uma

análise das necessidades objetivas de aprendizagem, buscam-se respostas para perguntas sobre *quem* são os alunos, *por que* fazem o curso, seu *conhecimento prévio* da língua, *como*, *onde* e *quando* aprendem e *quais* os recursos disponíveis. Para uma análise das necessidades subjetivas, as perguntas devem ser sobre aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem, como suas *expectativas*, *interesses*, *preferências*, *motivação* e *atitudes* com relação à língua (Brindley, 1984; Hutchinson & Waters, 1987; Sprenger, 1997).

Para um levantamento das necessidades da situação-alvo, buscam-se informações sobre o uso da língua referentes aos aspectos: *por que*, *com quem*, *onde*, *quando* e *como* a língua vai ser usada e *qual* será a área do conteúdo a ser trabalhado.

### 1.3 Tarefas

O conceito de tarefa é analisado sob diferentes pontos de vista por diversos autores. Para Hutchinson & Waters (1987:109), a tarefa corresponde à parte final de cada unidade de estudo de materiais preparados dentro da abordagem instrumental, justificando que, se o propósito da aprendizagem é o uso da língua, os materiais na abordagem instrumental devem apresentar tarefas comunicativas através das quais os aprendizes usem o conteúdo e o conhecimento da língua adquirido ao longo da unidade. Os autores propõem que cada unidade de material didático desenhado dentro da abordagem instrumental de ensino de línguas seja composta pela introdução, conteúdo em foco, língua em foco e tarefa, sendo que esta é a parte final da unidade e através dela deve ocorrer a consolidação do que foi estudado e ensinado na unidade. Esta é, portanto, para os autores, uma proposta de tarefa pedagógica.

Long (1985:91), por sua vez, define a tarefa de modo geral como um trabalho que alguém se determina a fazer ou é determinado por outras pessoas para que o faça.. Assim, cita exemplos de tarefas como preencher um formulário, fazer reservas em hotéis, encaminhar cartas, pintar uma cerca, etc. e reafirma que, por tarefa, entendem-se as inúmeras coisas que as pessoas fazem diariamente, ou no trabalho ou no lazer, ou entre esses dois períodos.

Para Breen (1987:23), que considera a tarefa em um contexto educacional, a noção de tarefa é usada em um sentido amplo para referir-se a “qualquer esforço estrutural para a aprendizagem de língua que tenha: um objetivo específico, conteúdo apropriado, um

procedimento específico de trabalho e uma variedade de resultados para aqueles que executam a tarefa”. Para o autor, “tarefas referem-se a vários planos de trabalho que tenham o propósito abrangente de facilitar a aprendizagem de línguas e podem variar desde tipos de exercícios simples e breves ou atividades mais longas e mais complexas, como simulações para a solução de problemas ou tomadas de decisão”.

Willis (1998) concentra-se na tarefa com propósito comunicativo e a define como “uma atividade orientada para um objetivo com um propósito claro”.

Nunan (1999:24) chama de tarefas-alvo as tarefas comunicativas que correspondem às tarefas que as pessoas executam na situação-alvo de uso da língua, no mundo real, como escrever cartas, atender telefonemas, etc. O autor concentra-se, contudo, nas tarefas pedagógicas, as quais são desenvolvidas para a aprendizagem de línguas e levam em conta o que o aprendiz vai fazer com a língua na sala de aula.

Com relação a este trabalho de pesquisa, cujo objetivo geral é fazer uma análise das necessidades de aprendizagem objetivas e subjetivas dos alunos de um curso de SEB e fazer, também, o levantamento das tarefas do mundo real que envolvem o uso da língua inglesa por esses alunos na situação-alvo, o conceito de tarefa aqui usado deriva dos conceitos propostos por Long, Willis e Nunan. Assim, a saber, as tarefas que o profissional SEB executa na sua situação-alvo correspondem às propostas por Long, porque representam tarefas em geral. São também tarefas comunicativas porque têm propósito claro e definido, como, por exemplo, escrever convites, solicitar informações. Finalmente, correspondem também às tarefas da situação-alvo de Nunan, porque são tarefas do mundo real que envolvem o uso da língua estudada.

#### 1.4 O curso de Secretário Executivo Bilíngüe na abordagem instrumental de ensino de línguas

O curso de SEB em foco neste trabalho é um curso universitário noturno de quatro anos, cuja carga horária de língua inglesa corresponde a 40% do total. O curso atende a uma clientela que inicia o curso com pouco conhecimento de inglês e tem o tempo limitado de quatro anos para aprender inglês o suficiente para poder executar as tarefas rotineiras pretendidas pela situação-alvo de atuação no mercado de trabalho. As ementas do curso

apresentam descrições gerais e não determinantes do que deve ser feito, deixando a cargo dos professores responsáveis pela elaboração dos programas de ensino a liberdade para o fazerem de acordo com suas crenças e experiência profissional.

Com relação ao curso de graduação de SEB aqui em questão, como ele não foi elaborado a partir de uma análise de necessidades cuidadosa e criteriosa, não apresentou objetivos de curso claros e definidos para o uso da língua inglesa por esses futuros profissionais no mercado de trabalho. Essa indefinição de objetivos deu margem à elaboração dos programas de ensino das suas várias disciplinas voltados para o inglês geral, que é o campo de atuação de grande parte dos professores que trabalham em um curso de SEB. Tal situação motivou a minha insatisfação com a prática do ensino de inglês geral usada no curso até então e direcionou-me para esta pesquisa, através da qual encontrei nos fundamentos da abordagem instrumental de ensino de línguas estrangeiras a solução para a adequação do curso de SEB aos seus propósitos educacionais.

Finalizando, através dessa apresentação aqui feita dos fundamentos teóricos para a escolha de uma abordagem instrumental de ensino para o curso de SEB, acredito ter apresentado suas características principais:

- a) otimizar o tempo destinado ao curso - o curso de SEB dura quatro anos;
- b) ter objetivos claros e bem definidos identificados através da análise de necessidades do uso que os aprendizes vão fazer da língua - representado pelas tarefas identificadas na situação-alvo, no capítulo 3 deste trabalho;
- c) colocar o aprendiz no centro do processo de aprendizagem, levando em conta seus desejos e suas necessidades - levantamento apresentado através do questionário, no capítulo 3 deste trabalho.

Dessa forma, completando as justificativas acima, acredito que o curso de SEB, dentro da abordagem instrumental de ensino de línguas, situa-se na categoria de um curso de inglês para fins ocupacionais, como citada por Kennedy & Bolitho (1984) e Stevens (1988), na qual os aprendizes precisam aprender a língua inglesa para executar as tarefas próprias da sua futura profissão no mercado de trabalho, ou na categoria de inglês para fins profissionais, como já foi exposto anteriormente (p.15).