

## INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: O DESENHO DE UM CURSO A PARTIR DA ANÁLISE DE NECESSIDADES

Marcus de Souza ARAÚJO<sup>1</sup>  
(Universidade Federal do Pará)  
marcusaraujo@interconect.com.br

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise de necessidades de uma turma de graduação, com foco na leitura em inglês. As bases teóricas residem na abordagem de Inglês para Fins Específicos (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987; RAMOS, 2005; entre outros). O *corpus* utilizado na pesquisa foi um questionário baseado e adaptado de Masin (2009); Pinto (2002); Ramos; Lima-Lopes; Gazotti-Vallim (2004). Os resultados da pesquisa sugerem que um levantamento do perfil dos alunos que engloba seus níveis linguísticos, seus objetivos para com o curso e suas preferências de leitura de variados gêneros textuais, deve ser realizado antes do início das atividades de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de necessidades; Inglês para Fins Específicos; Habilidade de leitura.

**ABSTRACT:** This article has the objective of presenting the needs analysis investigation of undergraduate students, focusing on reading in the English language. The theoretical foundation relies on the English for Specific Purposes approach (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987; RAMOS, 2005; among others). The corpus used in the research stem from a questionnaire which was based and adapted from Masin (2009); Pinto (2002); Ramos; Lima-Lopes; Gazotti-Vallim (2004). The results of the research suggest that a survey to establish the students' profile that encompass their linguistic levels, their objectives for taking the course, and their genre-reading preferences should take place before the beginning of the teaching activities.

**KEYWORDS:** *Needs analysis; English for Specific Purposes; Reading skill.*

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## 0. Introdução

O ensino-aprendizagem de Inglês por meio da abordagem para fins específicos, também conhecido como Inglês Instrumental, destaca-se no cenário brasileiro desde o final da década de 1970 com o advento do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, coordenado pela Professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Esse Projeto trouxe grandes contribuições para o ensino de línguas no Brasil, principalmente o uso instrucional de estratégias de leitura, considerado um avanço pedagógico à época, e a mudança do vestibular das principais Instituições de Ensino Superior (IES), que passaram a adotar a compreensão escrita em seus processos seletivos, primeiramente com textos adaptados e, mais recentemente, com textos de gêneros variados, como preconizado pela abordagem de Inglês para Fins Específicos desde o seu início (RAMOS, 2005).

As pesquisas relacionadas a essa abordagem têm se desenvolvido consideravelmente no campo da Linguística Aplicada no Brasil por meio de publicações, impressas e digitais, de artigos acadêmicos em periódicos ou livros e trabalhos como monografias, dissertações e teses (CARDOSO, 2003; 2008; CARVALHO, 2005; CELANI, 2005; 2009; CORTE; FISCHER, 2010; DIAS, 2011; FERNANDES; BARROS, 2012; MASIN, 2009; MONTEIRO, 2009; PINTO, 2002; RAMOS, 2005; 2009; entre outros).

Em linhas gerais, a abordagem de Inglês para Fins Específicos traz como princípio norteador as necessidades do aprendiz, haja vista a importância de se realizar um levantamento de necessidades da situação-alvo em que o aprendiz precisa usar a língua (BASTURKMEN, 2010; DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; HUTCHINSON; WATERS, 1987). Nessa direção, o objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma análise de necessidades realizada com alunos de graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior localizada no norte do país.

A disciplina escolhida, como contexto de pesquisa, foi "Língua Estrangeira Instrumental", que tem como foco o desenvolvimento da compreensão escrita de textos de conhecimentos gerais e acadêmicos de variados gêneros. Essa disciplina tem bastante demanda entre os cursos de graduação dessa Instituição, razão pela qual se decidiu realizar um estudo de caso com uma turma em particular. A turma era de responsabilidade do professor-pesquisador e totalizava 35 alunos do turno noturno dos cursos de Biblioteconomia, Biomedicina, Filosofia, Letras (Licenciatura em Português) e Química. Os resultados da análise de necessidades permitiram melhor delinear os objetivos da disciplina e

elaborar o material didático para atender às necessidades evidenciadas pelos alunos, intérpretes desta pesquisa.

Portanto, o presente artigo está dividido em três partes, além desta introdução e das referências que embasam a pesquisa. Na primeira parte, são discutidos os principais embasamentos teóricos que deram suporte para a pesquisa, realizando a revisão da literatura sobre a abordagem de Inglês para Fins Específicos no contexto mundial e um breve panorama da abordagem no Brasil, além de algumas considerações sobre o conceito de análise de necessidades. Em seguida, o contexto da pesquisa, os atores e o instrumento de registro são comentados; os resultados e a análise dos questionários são apresentados. Finalizando, algumas considerações são feitas com o objetivo de retomar o que foi apresentado na análise.

## 1. Revisão da literatura

O final da Segunda Guerra Mundial (1945) marcou a expansão em escala mundial das atividades científicas, tecnológicas e econômicas, criando um mundo dominado e unificado por uma língua internacional, a língua inglesa, que gerou o crescente intercâmbio tecnológico e comercial entre países (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Como afirmam os autores, a razão que qualificou o inglês como língua internacional, tanto comercial e tecnologicamente, assim como no meio acadêmico, foi resultante do poder econômico mundial dos Estados Unidos no pós-guerra. Dessa maneira, o inglês tornou-se uma língua franca nas negociações, ciências e tecnologias.

Segundo Dudley-Evans e St. John (1998), a abordagem de Inglês para Fins Específicos surgiu entre os anos de 1950 e 1960, a partir do desenvolvimento dessa nova economia mundial, além do aumento da extração do petróleo em países do Oriente Médio, que usavam o inglês para concretizar as transações comerciais, e da crescente demanda de alunos estrangeiros, imigrantes e refugiados em cursos para aprender inglês nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Reino Unido. Nessa direção, a partir de 1970, o processo de ensino-aprendizagem de inglês passou da descrição linguística para situações de comunicação real da língua em que “[...] deveria ser possível determinar as características de uma situação específica e então fazer dessas características a base de um curso para um aprendiz<sup>2</sup>” (Hutchinson; Waters, 1987: 7). (tradução nossa)

---

<sup>2</sup>[...] *It should be possible to determine the feature of specific situations and then make these features the basis of the learner's course.*

Hutchinson e Waters (1987) apontam cinco fases cronológicas que contribuíram para o desenvolvimento da abordagem de Inglês para Fins Específicos:

- a) Primeira fase: análise de registro, que compreendeu o período de 1960 e 1970. O foco central dessa fase era a identificação de características gramaticais e lexicais de inglês de textos de áreas específicas;
- b) Segunda fase: análise retórica ou do discurso, em que o foco de pesquisa era sobre a combinação das sentenças em um discurso para a produção de significado;
- c) Terceira fase: análise da situação-alvo. Nessa fase, o foco estava nas razões pelas quais os alunos aprendem a se comunicar adequadamente em uma língua, em uma dada situação-alvo. São consideradas, também, as necessidades do aluno, o que é essencial em qualquer projeto de curso em uma abordagem de Inglês para Fins Específicos;
- d) Quarta fase: estratégias e habilidades. Tem como foco as estratégias para a construção do significado, como, por exemplo, usar e explorar os cognatos, observar a disposição visual (*layout*) para determinar o gênero textual, deduzir o sentido de uma palavra através do contexto. Essa fase foi significativa para o Projeto de Inglês Instrumental na Universidade da Malásia e para o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras, pois, nessa fase, ambos os projetos tiveram seu início; e
- e) Quinta fase: abordagem centrada na aprendizagem, em que o processo de aprendizagem da língua torna-se central, ou seja, o foco não está somente no *que* os alunos precisam aprender, mas na identificação de *como* aprendem a língua. Concorda-se, assim, com Hutchinson e Waters (1987: 14) quando afirmam que "não se pode simplesmente assumir que descrever e exemplificar o que as pessoas fazem com a língua tornará alguém capaz de aprendê-la<sup>3</sup>". (tradução nossa)

Não obstante, o ensino dessa abordagem não é um fenômeno universal e monolítico, pois, segundo Robinson (1991), o que é específico e apropriado em uma parte do globo pode não sê-lo em qualquer outro lugar. Assim, um grupo de alunos do curso de guia de turismo de uma cidade do norte do Brasil e outro grupo do sul do país podem ter necessidades específicas divergentes, como, por exemplo, aspectos

---

<sup>3</sup>We cannot simply assume that describing and exemplifying what people do with language will enable someone to learn it.

relacionados a questões léxico-sistêmicas, apesar de, possivelmente, terem aspectos convergentes.

O ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos deve ser considerado como uma abordagem e não como um produto, pois não utiliza um tipo particular de linguagem, nem mesmo uma metodologia específica ou qualquer tipo de material especializado (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Na visão dos autores, a abordagem direciona-se para as necessidades do aluno, ou seja, para o propósito pelo qual o aluno precisa aprender a língua. Assim, a consciência por parte do aluno da sua necessidade em aprender a língua se faz mais presente em uma abordagem de Inglês para Fins Específicos. Isso posto, o professor, ao planejar um curso por meio dessa abordagem, não deve se esquecer de que se trata de “[...] uma abordagem no ensino de línguas na qual todas as decisões quanto ao conteúdo e método estão baseadas nas razões pelas quais o aluno tem para aprender<sup>4</sup>” (Hutchinson; Waters, 1987: 19). (tradução nossa)

Stevens (1988) apresenta quatro características consideradas absolutas (relacionadas ao conteúdo do curso) para definir o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos. Primeira, o curso deve ser planejado para atender às necessidades específicas do aluno. Segunda, o conteúdo deve estar relacionado às atividades, disciplinas e profissões de cada grupo de alunos. Em seguida, a linguagem deve ser apropriada para o desenvolvimento de tarefas baseadas em termos de sintaxe, léxico, discurso, semântica e análise do discurso, para melhor capacitar o aluno em sua área específica. Finalmente, um curso de Inglês para Fins Específicos deve estar em contraste com o Inglês Geral.

Stevens (1988) também menciona duas características variáveis para este tipo de abordagem. A primeira característica deve estar restrita às habilidades específicas da língua em uso, como, por exemplo, produção e/ou compreensão oral ou produção e/ou compreensão escrita. A segunda característica não deve estar relacionada à utilização de qualquer metodologia preestabelecida.

Dudley-Evans e St. John (1998) também apresentam características absolutas e variáveis, semelhantes às de Stevens (1988), para definir essa abordagem. Para os autores, as características absolutas (a) estão relacionadas ao planejamento adequado do curso para atender às necessidades específicas dos alunos e (b) devem se centrar na

---

<sup>4</sup>[...] *an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning.*

utilização de metodologia e atividades subjacentes à disciplina à qual o inglês está relacionado.

Com relação às características variáveis, Dudley-Evans e St. John (1998) mencionam estas quatro, as quais podem: (a) relacionar-se ou ser planejadas tendo em vista as disciplinas ou profissões específicas; (b) utilizar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente da usada no Inglês geral; (c) ser planejadas para atender a alunos adultos tanto em nível acadêmico como em nível profissional, assim como para atender alunos do ensino médio; e (d) ser planejadas para atender a alunos de nível iniciante, intermediário ou avançado.

Partindo dessas considerações, observa-se que, na abordagem de Inglês para Fins Específicos, as necessidades específicas dos alunos são primordiais na elaboração dos objetivos e planejamento dos conteúdos de um curso para que o aluno aprenda a usar a língua em práticas sociais na situação-alvo de aprendizagem, seja acadêmica ou de trabalho. Em ambas as situações, o aluno não deve apenas aprender inglês, mas, também, a aprender como usar essa língua (DOUGLAS, 2002).

Diante disso, em se tratando da abordagem de Inglês para Fins Específicos, é importante que todo *designer* de curso deveria ter como ponto inicial a pergunta "Por que os alunos precisam aprender a língua?", como forma de identificar o real uso dela pelos alunos em seus contextos de situação-alvo.

### 1.1 Inglês para Fins Específicos no Brasil: breve panorama

No Brasil, a abordagem de Inglês para Fins Específicos (ou Inglês Instrumental, como ficou conhecido à época) teve início em 1977, com o professor visitante do *British Council*, Maurice Broughton, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a partir de sua experiência na Tailândia (CELANI, 2009).

Em 1978, uma visita por vinte universidades federais de norte a sul do Brasil, com o objetivo de se identificar interesses e necessidades dos alunos, deu-se início, assim, ao Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em universidades brasileiras, desenvolvido e coordenado pela professora Maria Antonieta Alba Celani (CELANI et al., 1988; CELANI, 2009; RAMOS, 2009).

Sobre a questão, Celani et al. (1988) ressaltam que outras Instituições de Ensino Superior (IES) não federais também aderiram ao Projeto desde o seu início, como, por exemplo, as Universidades Católicas

do Rio de Janeiro, Porto Alegre e Goiânia. Ao longo do tempo, outras IES no país confirmaram suas integrações ao Projeto, assim como a adesão das Escolas Técnicas Federais (ETF), hoje conhecidas como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Conforme Celani (1983) e Ramos (2005; 2009), as análises de necessidades realizadas à época nas universidades federais brasileiras indicaram a habilidade da leitura de textos científicos e tecnológicos. Assim, o Projeto Nacional focalizou e priorizou a leitura, o uso de estratégias de leitura e de textos autênticos, inovações pedagógicas naquele momento. Ressalte-se que, segundo Celani (1983), a filosofia do Projeto Nacional estava subdita aos seguintes pressupostos:

- a) necessidade crescente de cursos de inglês instrumental nas universidades e escolas técnicas brasileiras;
- b) estado de insatisfação geral entre alunos e professores quanto aos resultados obtidos pela disciplina; e
- c) professores de inglês, na sua quase totalidade, vinculados aos Departamentos de Letras, não estavam adequadamente preparados para assumir a tarefa de ministrar aulas de inglês instrumental a alunos das demais áreas, não por falta de capacitação profissional, mas por falta de preparação especializada para um tipo de ensino de inglês de objetivos bastante diferentes daqueles pertinentes a um curso de graduação em Letras.

O Projeto Nacional se intensificou na década de 1980 com a chegada ao Brasil de três especialistas britânicos (*Key English Language Teaching Specialist* – KELTs) – Anthony Deyes, John Holmes e Mike Scott. Esses especialistas foram convidados pelo Conselho Britânico para vir ao Brasil para formar professores e produzir material didático (CELANI, 2009; RAMOS, 2009). O primeiro atuou mais diretamente no Programa de Mestrado do LAEL da PUC-SP; o segundo, diretamente envolvido nos seminários locais nas regiões brasileiras; e o terceiro esteve junto ao programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.

É importante salientar que com a chegada desses especialistas e suas respectivas contribuições para a solidificação do Projeto no Brasil decisões relevantes foram tomadas, como, por exemplo, a produção de material didático específico para atender às necessidades dos alunos, considerando suas diversidades regionais e culturais locais. Isso levou as universidades a terem mais autonomia na produção de material e a elaboração de um livro didático foi desconsiderada, “como projetos semelhantes em outras partes do mundo haviam feito” (Celani, 2009: 19).

Concordando com Celani (2009), acredita-se que a decisão de não produzir um livro didático específico do Projeto Nacional foi um momento marcante em respeito às diversidades e necessidades regionais brasileiras específicas de cada material. Dessa maneira, o Projeto Nacional primou pela integração da formação de professores e pela elaboração de material didático que considerava as necessidades locais dos alunos. Diante desse cenário e com as demandas emergentes, Celani et al. (1988) defendem que

[...] o envolvimento do professor é essencial na produção e uso contínuo de materiais de ESP na sala de aula. Não seria coerente com a filosofia do Projeto produzir materiais e depois treinar os professores a usá-los. Ao invés disso, os professores deveriam ser ajudados a produzir seus próprios materiais, por mais irregulares que os produtos assim criados possam ser, e por mais "reinvenção da roda", possa existir<sup>5</sup>. (CELANI et al., 1988: 6) (tradução nossa)

É necessário mencionar que o Projeto Nacional, até meados da década de 1990, recebeu patrocínio do *British Council* e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) para a compra de livros especializados, patrocinando a vinda de especialistas para os seminários nacionais e regionais, que aconteciam em diferentes partes do país, fomentando projetos de pesquisa (CELANI, 2009).

Não obstante, em 1993, houve o fim dos patrocínios e o Projeto passou a ser um Programa Nacional de Ensino de Línguas para Fins Instrumentais (CELANI, 2009), incluindo as demais línguas estrangeiras, inclusive o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Atualmente, esse Programa transformou-se em Programa de Línguas para Fins Específicos – LINFE - (RAMOS, 2012), sob a coordenação da Professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

Ramos (2005) aponta sete mitos que foram criados ao longo do tempo no Brasil em relação à abordagem de Línguas para Fins Específicos e que estão enraizados no processo de ensino-aprendizagem nessa abordagem, principalmente o de que ensinar-aprender por meio da abordagem de Inglês para Fins Específicos é ensinar-aprender, apenas, a habilidade de leitura.

Essa associação se deve ao levantamento de necessidades realizado no início do Projeto Nacional, ao final da década de 1970, nas universidades federais brasileiras, que indicava a leitura como a

---

<sup>5</sup>[...] *teacher involvement is essential in the production and continued use of ESP materials in the classroom. It would not be coherent with the Project philosophy [...] to produce materials and then train teacher's to use them. Instead, teachers should be helped to produce their own materials, however uneven the products thus created might be, and however much 're-inventing the wheel' might go on.*

capacidade a ser mais desenvolvida (RAMOS, 2009). Os mitos mais recorrentes são:

- instrumental é leitura;
- instrumental é *mono-skill*, ou seja, trabalha com uma única habilidade;
- instrumental é Inglês Técnico;
- não se usa dicionário, não se dá gramática, tem que usar Português;
- só dá para ensinar depois que o aluno domina o "Inglês básico";
- a aprendizagem é manca; e
- essa abordagem é totalmente pragmática, utilitária e, nesse sentido, não pode levar em conta o indivíduo como um todo. (RAMOS, 2005: 116-118)

Ainda de acordo com Ramos (2005; 2009), as necessidades acadêmicas passaram por significativas mudanças, desde a sua origem, ao final da década de 1970, fazendo-se necessária uma reformulação no ensino-aprendizagem no atual panorama. A autora também menciona que os alunos de graduação, atualmente, precisam saber inglês para ler na tela do computador, ler resenhas e *abstracts*, compreender apresentações orais e palestras, escrever artigos acadêmicos, entre outras necessidades.

Com relação ao mundo do trabalho, a autora aponta que cursos de graduação como hotelaria, turismo, secretariado executivo, relações internacionais, por exemplo, apresentam necessidades específicas do uso de inglês relacionadas a seus contextos específicos de trabalho, assim como cursos para taxistas, comissários de bordos e pilotos, que têm a compreensão oral como foco central em seus contextos profissionais, por exemplo.

A abordagem de Inglês para Fins Específicos ainda é uma área de pesquisa de descobertas e inovações e que vem mudando em decorrência das necessidades e demandas sócio-histórico-culturais, pois, de acordo com Celani (1997), não se pode esquecer que é

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. (CELANI, 1997: 154)

## 1.2 Análise de necessidades

Johns e Makalela (2011) apontam as primeiras pesquisas sobre análise de necessidades, que datam da década de 1960, tendo como base uma microanálise de elementos linguísticos em discursos autênticos em áreas da ciência e de tecnologia. Análise de necessidades é o elemento chave de um curso de Inglês para Fins Específicos, o que o distingue de um curso de inglês geral. Nos cursos com essa abordagem, os alunos são mais conscientes sobre suas necessidades reais para aprender inglês,

além de terem propósitos mais específicos de uso e de aprendizagem da língua a partir de uma determinada situação-alvo. Nessa direção, o *designer* de qualquer curso dessa abordagem leva em consideração “[...] o que o aluno será capaz de fazer com a língua ao final do curso<sup>6</sup>” (Richards, 2001: 33). (tradução nossa)

Atualmente, os estudos sobre análise de necessidades encontram-se em franca expansão no Brasil. Como o foco de nosso trabalho está relacionado com o ensino de leitura em inglês a partir dessa análise, podemos mencionar o trabalho de Faustini (2001), que elaborou um curso de leitura a distância para alunos de Informática de uma universidade particular no sul do Brasil; Ramos, Lima-Lopes e Gazotti-Vallim (2004), que realizaram uma análise de necessidades para reestruturar um curso de leitura de Inglês para Fins Acadêmicos de uma universidade particular no sudeste do país com o propósito de adequá-lo às necessidades atuais dos alunos; Silva (2012), que desenvolveu um curso de leitura em inglês para advogados de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e da capital paulista; apenas para citar alguns.

Para Basturkmen (2010), a análise de necessidade, que é realizada antes do início de qualquer curso que leve em conta a abordagem de Inglês para Fins Específicos, precisa levar em consideração os objetivos, a definição do *syllabus* e a metodologia do curso, além de a avaliação dos recursos disponíveis e as possíveis restrições (*constraints*) que podem ocorrer. Nesse sentido, Hutchinson e Waters (1987: 19) destacam que um curso que segue os princípios de Inglês para Fins Específicos “[...] é uma abordagem para a aprendizagem de língua baseada na necessidade do aprendiz<sup>7</sup>”. (tradução nossa)

Trazendo sua contribuição para o debate, Collins (1992) ressalta que uma análise de necessidades leva o *designer* de um curso a informações mais detalhadas e relevantes de seu público-alvo, pois, na visão da autora, a análise de necessidades permite

[...] 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 semiestruturadas, protocolos verbais, diários, registros escritos ou orais da língua a ser usada<sup>8</sup> [...] (COLLINS, 1992: 179). (tradução nossa)

---

<sup>6</sup>[...] *what the learner will be able to do with the language at the end of a course of study.*

<sup>7</sup>[...] *it is an approach to language learning, which is based on learner need.*

<sup>8</sup>[...] *a general acceptance of the Idea of going for information through the use of instruments which will help obtain a trustworthy picture of the people and the context the ESP course will serve. Questionnaires, structured or semi-structured interviews, verbal protocols, diaries, register of written or spoken language in use [...].*

Por essa razão, concorda-se com Hutchinson e Waters (1987) e Basturkmen (2010) ao afirmarem que a análise de necessidades está em um processo de contínua mudança e deve ser sempre reavaliada ao longo do curso e não ser vista como um produto estanque concebido apenas no início do curso. Corroborando as ideias dos autores, Graves (2000) afirma que

essencialmente, a análise de necessidades é um processo sistemático contínuo de obtenção de informação sobre as necessidades e preferências dos aprendizes, interpretando a informação e, então, decidindo sobre cursos com o objetivo de atender às necessidades<sup>9</sup>. (GRAVES, 2000:98) (tradução nossa)

Hutchinson e Waters (1987) estabelecem uma distinção entre dois tipos de necessidades, que estão diretamente interligadas ao planejamento de um curso com abordagem de Inglês para Fins Específicos - necessidades da situação-alvo (referem-se ao uso que o aluno fará da língua na situação-alvo) e necessidades de aprendizagem (referem-se às necessidades do aprendiz). As primeiras subdividem-se em objetivas (necessidades e lacunas) e as segundas em subjetivas (desejos). Ainda segundo os autores, as necessidades (*necessities*) constituem o que o aluno precisa saber para desempenhar sua função efetivamente na situação-alvo; as lacunas (*lacks*) são o que os alunos ainda não sabem e ainda precisam aprender para atuarem na situação-alvo; e os desejos (*wants*) constituem o que o aluno precisa para desempenhar em uma situação-alvo.

Isso posto, Hutchinson e Waters (1987) propõem um modelo de perguntas que podem nortear a realização de uma análise de necessidades. Essas perguntas permitem conhecer a situação em que o aluno precisa usar a língua (situação-alvo) e fatores sobre a aprendizagem e o processo (necessidades de aprendizagem), como mostra o quadro a seguir.

| <b>ANÁLISE DE NECESSIDADES</b>  |   |
|---|---|
| Modelo para análise da situação-alvo  | Modelo para análise das necessidades de aprendizagem  |
| <b>Por que</b> a língua é necessária?<br><b>Como</b> a língua será usada?<br><b>Quais</b> serão as áreas de conteúdo?<br><b>Com quem</b> o aluno vai usar a língua? | <b>Por que</b> os alunos fazem o curso?<br><b>Como</b> os alunos aprendem?<br><b>Quais</b> as fontes disponíveis?<br><b>Quem</b> são os alunos?<br><b>Onde</b> o curso será ministrado?<br><b>Quando</b> o curso será ministrado? |

<sup>9</sup>*Essentially, needs assessment is a systematic and ongoing process of gathering information about students' needs and preferences, interpreting the information, and then making course decisions based on the interpretation in order to meet the needs.*

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Onde</b> a língua será usada?   |  |
| <b>Quando</b> a língua será usada? |  |

**Quadro 1 – Modelo para análise da situação-alvo e necessidades de aprendizagem**

Fonte: Elaboração própria, com base em Hutchinson e Waters, 1987

O quadro é uma tentativa de se mostrar as variedades de perguntas tanto no modelo de análise da situação-alvo como no modelo de análise das necessidades de aprendizagem que todo *designer* da abordagem de Inglês para Fins Específicos precisa ter ao planejar um curso. Ressalte-se que as perguntas em ambos os modelos trazem sub-perguntas, mas por razão dos limites de espaço deste artigo não será apresentado o modelo completo (Cf. HUTCHINSON; WATERS, 1987: 59-60; 62-63).

Dudley-Evans e St. John (1998), por sua vez, apresentam um modelo de análise de necessidades que todo *designer* de curso, que segue essa abordagem, necessita levar em consideração. Esse modelo procura determinar:

- a) informação profissional sobre os aprendizes: tarefas e atividades em que os aprendizes usarão a língua inglesa – análise da situação-alvo e necessidades objetivas;
- b) informação pessoal sobre os aprendizes: fatores que podem afetar a aprendizagem, como, por exemplo, experiência prévia de aprendizagem, informação cultural, razões para frequentar o curso, suas expectativas e atitudes em relação à língua – desejos, ambiente de aprendizagem e necessidades subjetivas;
- c) informação sobre a língua dos aprendizes: quais as habilidades e o uso corrente da língua que serão avaliados – análise da situação atual;
- d) informações sobre as lacunas apresentadas pelos aprendizes: análise da situação atual e da situação-alvo – lacunas;
- e) informação sobre a aprendizagem da língua: formas efetivas de aprendizagem das habilidades e da língua na análise da situação atual – necessidades de aprendizagem;
- f) informação sobre a comunicação profissional na situação-alvo: conhecimento de como a língua e as habilidades são usadas na situação-alvo – análise linguística, análise do discurso e análise do gênero;
- g) informação sobre o que se deseja do curso; e
- h) informação sobre o ambiente onde o curso será ministrado – análise do contexto.

Na visão de Dudley-Evans e St. John (1998), os objetivos centrais de uma análise de necessidades pautam-se em (a) conhecer os alunos

como pessoas, como usuários e aprendizes da língua; (b) saber como a aprendizagem da língua e as habilidades podem ser maximizadas para um determinado grupo; e, finalmente, (c) conhecer as situações-alvo e o contexto de aprendizagem para que se possa analisar os dados apropriadamente.

## 2. Metodologia

A presente pesquisa é caracterizada como um estudo de caso de base qualitativa e quantitativa, pois envolve o estudo de um caso dentro de um ambiente ou contexto contemporâneo da vida real (STAKE, 1995). A pesquisa apresenta também caráter interpretativista (MOITA-LOPES, 1994), no qual o outro é reconhecido como científico e a subjetividade é elemento essencial na construção do conhecimento. São consideradas as “[...] várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação e de outros professores-pesquisadores” (Moita-Lopes, 1994: 333).

Stake (2011), complementando a visão de Moita-Lopes (1994), menciona alguns fatores relevantes que devem ser levados em consideração ao se pensar em um estudo qualitativo e/ou quantitativo interpretativista, como, por exemplo, os significados construídos das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista; os professores-pesquisadores se sentem confortáveis com significados múltiplos, além de respeitarem a intuição; os observadores em campo se mantêm receptivos para reconhecer desenvolvimentos inesperados; finalmente, as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o professor-pesquisador e os sujeitos.

Os dados desta pesquisa foram gerados na fase inicial da disciplina “Língua Estrangeira Instrumental”, que tem como foco principal a compreensão de textos escritos de diferentes gêneros de conhecimentos gerais e acadêmicos por parte dos aprendentes. Essa disciplina foi ofertada no primeiro semestre, em 2013, para alunos do turno noturno, oriundos de diversos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA) como Biblioteconomia, Biomedicina, Filosofia, Letras (Licenciatura em Português) e Química, totalizando 35 alunos, com idades variando de 19 a 42 anos, a maior parte pertencente ao sexo feminino (59% dos alunos).

São alunos, em sua maioria, que cursavam o segundo semestre de suas respectivas graduações, principalmente os alunos de Letras (Licenciatura em Português). Os demais alunos dos outros cursos estavam no terceiro semestre (um de Filosofia e um de Biomedicina), no

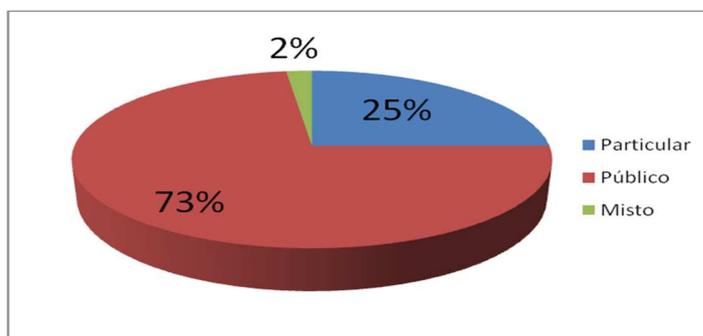
quinto semestre (três de Filosofia), no sétimo semestre (três de Filosofia) e no oitavo semestre (um de Química e outro de Biblioteconomia). As aulas eram ministradas presencialmente pelo professor-pesquisador duas vezes por semana, totalizando uma carga horária de 68 h/a semestral.

É mister ressaltar que a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) é a subunidade responsável por oferecer a disciplina "Língua Estrangeira Instrumental", com foco na habilidade leitora, para diversos cursos de graduação da UFGA. As línguas estrangeiras instrumentais ofertadas pela Faculdade são alemão, espanhol, francês e inglês.

Com relação à língua inglesa, as turmas são abertas conforme a demanda das diversas Faculdades e, na maioria das vezes, são turmas homogêneas, específicas de cada curso de graduação, como, por exemplo, Biblioteconomia, Geofísica, Química, Matemática, Letras (Português), entre outros cursos. Ocasionalmente, pode ocorrer de haver turmas mistas, com alunos de outros cursos diferentes, dependendo do número de vagas a serem ofertadas. Ressalte-se que os alunos de línguas estrangeiras também cursam essa disciplina, durante um semestre letivo, mas aprendem a ler em uma língua estrangeira que não seja a de sua graduação. Por exemplo, alunos de inglês cursam "Língua Estrangeira Instrumental" em alemão, espanhol ou francês; alunos de francês cursam essa disciplina em alemão, espanhol ou inglês e assim por diante.

Em relação ao material didático, cada professor tem a liberdade de elaborar seu próprio material de acordo com as necessidades dos alunos de cada curso de graduação. Os materiais, preparados por um professor e que se mostraram eficazes, são, geralmente, compartilhados com colegas que forem responsáveis pela disciplina em semestres subsequentes, podendo utilizá-los ou adaptá-los conforme seu interesse e necessidade.

A maioria dos participantes desta pesquisa cursou os ensinamentos fundamental e médio em escola pública, ou seja, 73% dos participantes; 25% em escola particular e, 2% deles cursaram o ensino regular em escolas pública e particular; como mostra o gráfico abaixo.



**GRÁFICO 1 – Frequências dos alunos na escola regular**  
Fonte: Elaboração própria

Não obstante, metade da turma frequenta ou já frequentou um curso de inglês em escola de idioma.

O curso em questão foi estruturado em quatro fases:

- a) Fase I: processo de "conscientização" (SCOTT, 1986/2005);
- b) Fase II: leitura de texto de conhecimento geral a partir de diversos gêneros, baseada nas estratégias de leitura com a inserção dos componentes léxico-sistêmicos;
- c) Fase III: leitura de texto da área de atuação dos alunos com ênfase nos aspectos semântico-discursivos; e
- d) Fase IV: leitura de texto da área de atuação dos alunos, elaboração de *note-taking* (JORDAN, 1997) e o uso do dicionário bilíngue.

O objetivo central desta pesquisa foi realizar uma análise de necessidades dos alunos para levantar o que eles sabiam sobre o inglês e quais suas reais necessidades para com a disciplina. Nessa direção, foi aplicado um questionário pelo professor-pesquisador da disciplina para os alunos no primeiro dia de aula, que foi adaptado e baseado dos estudos de Hutchinson e Waters (1987), Pinto (2002), Masin (2009), Ramos, Lima-Lopes e Gazotti-Valim (2004). Ressalta-se que apenas dois alunos faltaram ao primeiro dia, respondendo ao questionário no segundo dia de aula.

O questionário foi composto de 18 perguntas (Anexo), a saber, 16 objetivas (ou fechadas) e 2 dissertativas (ou abertas). As perguntas objetivaram compreender o perfil socioeconômico e cultural do aluno, como, por exemplo, idade, estado civil, quando e onde cursou os ensinos fundamental e médio (questões 1 e 2), se cursou curso pré-vestibular e por quanto tempo (questões 3 e 4).

As questões de 5 a 8 objetivaram conhecer o número de livros que cada aluno lê fora do contexto de sala de aula (questão 5), como faz para se manter informando em seu dia a dia (questão 6), a opção de curso para o vestibular (questão 7) e a razão que o levou a escolher a UFPA para cursar a graduação de sua escolha (questão 8).

Nas questões de 9 a 11, objetivou-se conhecer a experiência que o aluno apresenta quanto à situação de aprendizagem de inglês, a saber, se estudou inglês, por quanto tempo, onde e se tem algum contato com a língua fora da universidade (questão 13). Com relação à questão 12, o foco central é saber o nível de inglês do aluno em relação às quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, falar e entender). Apesar das três últimas habilidades não serem o foco da pesquisa, a questão 12 torna-se relevante na tentativa de mapear novas necessidades nos cursos de graduação desta universidade federal no norte do país.

A questão 14 está relacionada aos objetivos que levaram o aluno a cursar a disciplina "Língua Estrangeira Instrumental". Cabia ao aluno assinalar entre as opções oferecidas no questionário, além de apontar novos objetivos na opção "outros".

Na questão 16, uma lista de gêneros textuais acadêmicos foi mencionada para o aluno assinalar, usando os critérios de 1 (muito importante) a 4 (não é importante). Finalizando o questionário, a questão 18 está relacionada à preferência do aluno em trabalhar em sala de aula.

Com relação às duas questões abertas (questões 15 e 17), o objetivo era investigar o que o aluno entendia por leitura e oferecer sugestões de *sites* e revistas especializados em suas áreas de estudo, deixando-o mais livre para decidir e fornecer informações pertinentes à sua área de conhecimento.

Cabe salientar que os alunos da disciplina "Língua Estrangeira Instrumental" se mostraram motivados para aprender a ler em inglês, principalmente para que pudessem vir a fazer uso dessa habilidade em seus cursos de graduação de uma maneira crítica e autônoma.

### 3. Análise dos dados

A análise dos resultados do questionário revelou que a maioria dos alunos não apresentava conhecimento da língua inglesa em habilidade alguma, ou seja, a maioria assinalou no questionário o item "quase nada" referente às habilidades de compreensão escrita e oral e de produção escrita e oral, como mostra a tabela a seguir.

| <b>HABILIDADES</b>   | <b>ÓTIMO</b> | <b>BOM</b> | <b>RAZOÁVEL</b> | <b>POUCO</b> | <b>QUASE NADA</b> |
|--|--------------|------------|-----------------|--------------|-------------------|
| a) comunico-me com outras pessoas.                                 | -----        | 10%        | 10%             | 10%          | 70%               |
| b) compreendo texto escrito.                                       | 7%           | 7%         | 17%             | 16%          | 53%               |
| c) entendo o que os outros falam.                                  | 8%           | 4%         | 8%              | 15%          | 65%               |
| d) escrevo <i>e-mails</i> , breve textos de gêneros variados, etc. | 7%           | 7%         | 9%              | 16%          | 61%               |

**TABELA 1 - Nível de inglês**

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a Tabela 1, produzir enunciados orais em inglês se sobressaiu no levantamento de dados dos participantes, levando 70% a apontar suas dificuldades nessa habilidade. Por outro lado, 61% deles

afirmaram ter nenhuma competência linguística para escrever *e-mails*, nem breves textos de gêneros variados em sua área de atuação. Essas informações revelam que os participantes desta pesquisa chegaram em um curso de graduação sem nenhum conhecimento de inglês, e inclusive as outras habilidades, como compreender textos escritos (foco central da disciplina) e orais, também foram apontadas como insuficientes, 53% e 65% respectivamente.

Os dados apontam que a língua inglesa não é familiar para os alunos, possivelmente por não apresentarem contato com a língua durante o ensino regular ou por não frequentarem cursos de idioma. Esses fatores não impediram que os alunos lessem textos nessa língua estrangeira na disciplina "Língua Estrangeira Instrumental", pois todos pensavam que, por não terem conhecimento adequado da língua, não conseguiriam ler também; ao contrário, no decorrer do semestre, à medida que as estratégias de leitura eram apresentadas, juntamente com os aspectos léxico-sistêmicos e semântico-discursivos, os participantes se sentiam mais motivados para lerem textos dos mais variados gêneros, tanto os de conhecimento geral como os acadêmicos. Os participantes que demonstraram ter um conhecimento de "bom" a "pouco" eram os que frequentavam ou já haviam frequentado cursos de idiomas. Ressalte-se que os poucos participantes que marcaram "bom" ou "ótimo" eram alunos que estavam em um nível mais avançado de estudos da língua nos cursos de idiomas.

Apesar de o objetivo central da disciplina ser o de promover o desenvolvimento da habilidade de leitura, o quadro mostra que os alunos não apresentavam, inclusive, um domínio apropriado das demais habilidades comunicativas, as quais poderiam ajudá-los na execução das tarefas de maneira consciente e autônoma em seus cursos de graduação.

Isso leva a pensar que um planejamento mais apropriado da disciplina "língua inglesa" nos cursos regulares, tanto da escola pública como na escola particular, poderia ajudar o aluno a perceber a importância da língua, articulando o ensino às situações práticas do cotidiano. Assim, o ensino-aprendizagem seria mais produtivo e o aluno poderia chegar à graduação sabendo se comunicar na língua alvo nas quatro habilidades. É mister mencionar que não se faz necessário um conhecimento prévio de inglês para cursar a disciplina "Língua Estrangeira Instrumental", com foco na leitura, em qualquer curso de graduação da Universidade Federal do Pará.

No que se refere à opinião dos alunos com relação ao que eles entendem por leitura, muitos apresentaram uma definição muito semelhante. Logo, houve respostas como "leitura é conhecimento"; "é se manter informado"; "é entender uma mensagem" e assim por diante, como se pode confirmar a partir dos excertos abaixo:

Excerto 01 – Participante A1<sup>10</sup>: “forma de adquirir conhecimento.”

Excerto 02 – Participante A2: “poder entender a mensagem, através da união das palavras.”

Excerto 03 – Participante A3: “se manter informado.”

Mesmo os alunos de Letras não deram uma definição mais completa sobre leitura, mas demonstraram entender a leitura como uma atividade que apresenta informação e conhecimento. Isso remete ao fato de que os alunos procuram ler um texto a partir das informações contidas no próprio texto. Assim, observou-se que os alunos não apresentaram uma conscientização sobre seu processo de leitura, ou seja, possivelmente, costumam usar as estratégias de leitura e as outras estratégias (cognitivas, metacognitivas e socioafetivas) de forma inconsciente e a construção de sentido se dá sempre do texto para o leitor.

No contexto dessa discussão, esses participantes apresentam uma participação passiva no processamento de informações. Ademais, quase todos os participantes incluíram em suas respostas a importância de ler textos em inglês para suas formações profissional e acadêmica, inclusive os alunos de Biomedicina e de Filosofia apontavam uma importância ímpar em seus estudos para essa habilidade, pois algumas disciplinas de seus cursos indicavam textos nessa língua estrangeira para serem lidos e discutidos (em português) em sala de aula. Pode-se afirmar, assim, que aprender a ler em inglês é uma habilidade relevante nos cursos de graduação da IES pesquisada, tornando consciente o conhecimento e o uso da língua e das estratégias, garantindo o processo de compreensão do texto escrito de maneira mais autônoma e crítica.

Esses dados mostraram que os participantes precisariam estar conscientes de seus papéis como leitores ativos e estratégicos de uma língua estrangeira, na busca da construção do sentido do texto, pois leitura precisaria ser entendida como uma prática discursiva e enunciativa de compreensão do texto escrito.

Como aponta Scott (1988/2005), o papel do professor de leitura é encorajar os alunos a pensarem e a lerem criticamente. Isso possibilitou a organização do *syllabus* do curso e a preparação do material didático visando a essa necessidade, para que o aluno articulasse seus conhecimentos prévios como ponto de partida na leitura com os aspectos léxico-sistêmicos e semântico-discursivos.

Baseado na experiência do professor-pesquisador como professor de leitura de inglês, na maioria das vezes, o aluno, ao iniciar um curso de leitura, não apresenta conhecimento algum ou quase nenhum conhecimento léxico-sistêmico, este adquirido no decorrer do curso. Por essa razão, em um curso de Inglês para Fins Específicos, os alunos podem

---

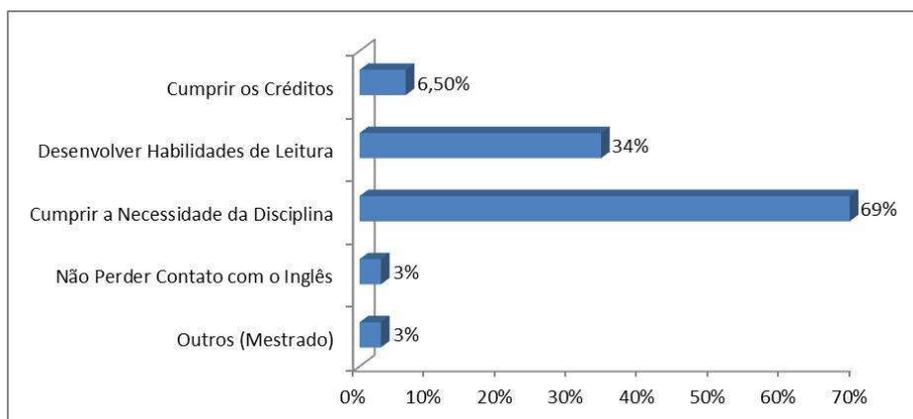
<sup>10</sup>Para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, foram utilizados letras e números para referir a cada um deles.

estar em qualquer nível de competência da língua (ROBINSON, 1991), mesmo em seu estágio inicial de aprendizagem.

É sob esse ponto de vista que se entende que o curso deveria iniciar com o processo de "conscientização", proposta elaborada por Scott (1986/2005), um dos *KELTs* do Projeto Nacional. Vale ressaltar que o objetivo dessa proposta era a leitura de textos em línguas estrangeiras para o aluno ativar seu conhecimento textual e de mundo, a fim de obter uma compreensão geral e/ou de pontos principais do texto, além de conscientizá-lo de algumas estratégias de leitura, como, por exemplo, palavras cognatas, palavras repetidas e chave, leitura de títulos e subtítulos, observar fotos, figuras, imagens, entre outras.

Com base na proposta de Scott (1986/2005), dois textos de gêneros diferentes foram selecionados, uma receita culinária, escrita em espanhol, e uma propaganda, escrita em alemão. Em seguida, ainda sob o prisma dessa proposta, foram escolhidos dois textos em português, um em que o aluno apenas conseguiria obter a compreensão do texto relacionando-o com uma gravura (levar o aluno a associar o verbal com o não verbal) e o outro, "Problema na Clamba" (SCOTT, 1983), que consta de palavras *non sense*, inventadas pelo autor, com o propósito de levar o aluno a realizar inferência, na tentativa de descobrir o significado dessas palavras por meio de o contexto. Finalmente, para concluir a atividade, trabalhou-se um texto escrito em inglês. Ao chegar nessa fase, o aluno está mais consciente de algumas estratégias de leitura e mais motivado para ler textos em inglês, pois já percebeu que mesmo que seu conhecimento linguístico possa ser nulo, ele poderá se tornar um leitor competente nessa língua estrangeira ao fazer uso de seu conhecimento prévio.

Quanto aos objetivos específicos para cursar a disciplina "Língua Estrangeira Instrumental", os resultados mostram que a preferência residiu em aprender inglês para cumprir as necessidades específicas da disciplina, com 69%, seguida da necessidade em desenvolver a habilidade de leitura, com 34%. Outros objetivos foram apontados pelos alunos da pesquisa, como, por exemplo, apenas cumprir os créditos da disciplina (6,5%) que faz parte do Projeto Pedagógico de cada curso de graduação. Os participantes também mencionaram que a disciplina é relevante porque pode ajudar a obter a proficiência exigida pelos seus respectivos programas de Pós-Graduação (3%), além do fato de estarem em contato com a língua (3%). Esses dados podem ser visualizados a partir do Gráfico 2.



**GRÁFICO 2 – Objetivos específicos para cursar a disciplina “Língua Estrangeira Instrumental”**

Fonte: Elaboração própria

Como o Gráfico 2 ilustra, os participantes apresentaram objetivos definidos com relação à disciplina “Língua Estrangeira Instrumental”, pois além de cumprir com as necessidades de seus cursos de graduação, os participantes demonstraram também interesse em ler textos em inglês, considerando essa habilidade como importante para seu desempenho acadêmico. Com relação ao primeiro item, o fato de a disciplina ser obrigatória para o cumprimento de créditos da graduação, torna-se relevante para cumprir com uma das competências exigidas pelos cursos – ler em inglês.

Atualmente, muitos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará incluem em suas bibliografias uma literatura acadêmica em inglês, o que exige uma certa proficiência dos alunos, além da escrita de seus trabalhos de conclusão de curso com a inclusão de artigos de revistas e de periódicos, impressos e/ou digitais nessa língua estrangeira.

Desse modo, acredita-se que a disciplina de leitura em inglês desta turma cumpre seu papel, contribuindo com *input* de estratégias, aspectos léxico-sistêmicos e semântico-discursivos e de gêneros textuais acadêmicos, motivando os alunos a lerem com maior autonomia. Esses aspectos tornam-se relevantes na tentativa de desenvolver a habilidade de ler textos específicos das áreas de interesse dos alunos de graduação desta pesquisa.

Outro aspecto que merece destaque é a menção ao curso de mestrado. Como alguns alunos estão nos semestres finais de seus cursos de graduação, a disciplina “Língua Estrangeira Instrumental” poderia ajudá-los a ter mais proficiência na leitura de textos para realizar o teste de proficiência (que também é de leitura) de seus respectivos programas de Pós-Graduação. Isso mostra que esses alunos estão mais conscientes de suas práticas acadêmicas futuras e que ser leitor em inglês pode possibilitá-los a ter acesso a uma literatura especializada contemporânea.

Quanto ao gênero textual em inglês, relevante para os alunos e com vistas a contribuir para seu aprimoramento acadêmico-profissional, o artigo acadêmico impresso foi apontado como o de maior preferência, 98% dos alunos julgaram esse gênero como "muito importante" em suas escolhas, seguido de artigos acadêmicos da *internet* e *abstracts*, escolhidos por 52% e 39% dos alunos respectivamente. Refletindo sobre esses dados, acredita-se que esses resultados revelam que os gêneros textuais artigo acadêmico e *abstracts* são um dos mais recorrentes e, possivelmente, um dos mais lidos pelos alunos da graduação, e até mesmo pelos de pós-graduação, recebendo, assim, atenção especial no planejamento do curso. Ademais, em conversa informal com os alunos da turma em questão, eles confirmaram que também esses gêneros textuais são os mais lidos em português em seus respectivos cursos de graduação.

É importante salientar que esses gêneros textuais acadêmicos foram incluídos no planejamento do curso em função da análise de necessidades. Os gêneros foram escolhidos pelos alunos de acordo com suas situações-alvo e não pelo professor-pesquisador da disciplina. Isso mostra que todo curso de Inglês para Fins Específicos "é baseado em uma análise rigorosa das necessidades dos alunos e deve ser feito exclusivamente para eles<sup>11</sup>". (Robinson, 1980: 13) (tradução nossa)

Outros gêneros textuais também emergiram nessa análise, como, por exemplo, a introdução de capítulo de livros acadêmicos e resenha de livros acadêmicos, representando 60% e 40% das opiniões respectivamente. Dessa maneira, entre todas as respostas dadas pelos os alunos apresentam-se as mais recorrentes as que podem se visualizadas na Tabela 2 abaixo.

| Gêneros textuais escolhidos pelos alunos para se aprimorar em suas áreas de pesquisa | Muito Importante | Importante | Relativamente Importante | Não é importante |
|--|------------------|------------|--------------------------|------------------|
| a) Artigos acadêmicos impressos  | 98%              | 2%         | -----                    | -----            |
| b) <i>Abstracts</i>  | 39%              | 30%        | 23%                      | 8%               |
| c) Introdução de capítulos de livros acadêmicos                                      | 60%              | 38%        | 2%                       | -----            |
| d) Resenha de livros acadêmicos  | 40%              | 30%        | 20%                      | 10%              |
| e) Artigos acadêmicos da internet  | 52%              | 33%        | 11%                      | 4%               |

**TABELA 2 – Gêneros textuais mais recorrentes**

Fonte: Elaboração própria

<sup>11</sup>*It is based on a rigorous analysis of students' needs and should be 'tailor-made'.*

É importante ressaltar que os dados chamam a atenção para a leitura de introdução de capítulos de livros acadêmicos. Pela experiência do professor-pesquisador, como professor de inglês para fins acadêmicos, esse não é um gênero textual solicitado pelos alunos. Em conversa informal com os participantes desta pesquisa, o professor-pesquisador questionou os alunos acerca do interesse por esse gênero textual em especial, por não ser comum em cursos de leitura para fins específicos na graduação na Instituição de Ensino Superior pesquisada. Os participantes responderam que muitos livros de suas áreas de pesquisas estavam em inglês, e ler a introdução seria uma forma de obter informações mais gerais sobre o assunto, além de apontar a relevância do tema a ser tratado no artigo. Nesse sentido, o ponto de vista dos participantes desta pesquisa está em consonância com as ideias de Motta-Roth e Hendges (2010) ao afirmarem que

“[...] na introdução, o autor geralmente indica a relevância do tema, revisa itens de pesquisa prévia e faz generalizações sobre o assunto [...] A introdução define determinado campo de conhecimento como se este fosse um vasto *território de investigação*”. (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010: 77)

Além disso, os alunos mencionaram que seria também uma maneira de estar em contato com uma bibliografia próxima a exigida nos programas de pós-graduação, pois alguns participantes que estavam nos últimos semestres mencionaram o interesse em fazer o mestrado.

Esse contexto mostra que a situação-alvo dos alunos de graduação está em mudança, pois cada vez mais cedo os alunos estão ingressando em cursos de pós-graduação de mestrado e de doutorado.

#### 4. Considerações finais

A análise de necessidades deste grupo específico de alunos dos cursos da graduação de Biblioteconomia, Biomedicina, Filosofia, Letras (Licenciatura em Português) e Química, da Universidade Federal do Pará, revelou que a maioria ingressou no ensino superior sem uma proficiência de inglês adequada para suprir as necessidades de seus respectivos cursos, nem mesmo proficiência para ler textos em inglês, objetivo central da disciplina “Língua Estrangeira Instrumental”.

Por outro lado, esta pesquisa corroborou o fato de que a análise de necessidades é o ponto inicial para o planejamento de qualquer curso com base nos pressupostos da abordagem de Inglês para Fins Específicos. A partir disso, concorda-se com Hutchinson e Waters (1987: 8) ao determinarem como princípio básico dessa abordagem “diga-me para que

“você precisa de inglês que direi o inglês de que você necessita<sup>12</sup>” (tradução nossa). Esse é o princípio norteador também para determinar as necessidades e objetivos dos alunos nesse tipo de curso.

Os dados da pesquisa possibilitaram conhecer o perfil do público-alvo, seu objetivo para cursar a disciplina e os gêneros textuais que necessitavam ler em seus cursos de graduação. A maioria dos alunos estudou o ensino regular em escola pública, mas não teve um ensino produtivo de inglês; ingressou em um curso de graduação necessitando usar a língua de maneira pragmática, razão pela qual via a disciplina como uma oportunidade de suprir sua necessidade específica (os alunos não sabiam inglês o suficiente) e de ler textos em inglês, como mostrou o Gráfico 2.

Então, observou-se que esse grupo de alunos estava motivado com a disciplina e o objetivo era fazê-los ler textos em inglês, principalmente os acadêmicos, a partir dos gêneros textuais selecionados por eles, para que suas necessidades fossem supridas. Nessa perspectiva, artigos acadêmicos impressos e introdução de capítulos de livros acadêmicos foram os mais solicitados pelos alunos (como mostrou a Tabela 2).

Os resultados oportunizaram um redirecionamento no curso e na produção do material didático específico para esse público-alvo. Ressalte-se que esse material foi pesquisado e produzido pelo professor-pesquisador, como professor da disciplina, na tentativa de atender diretamente às necessidades desse grupo de alunos da graduação. Em consonância com os princípios da abordagem de Inglês para Fins Específicos, o planejamento do curso foi determinado através da análise de necessidades dos alunos e não determinada pelas preferências do professor-pesquisador. De acordo com essa noção, Long (2005: 98) afirma que “[...] nenhum programa de ensino de língua deveria ser planejado sem uma completa análise de necessidades<sup>13</sup>”. (tradução nossa)

É importante destacar que o cenário educacional atual está em constante mudança e o papel da análise de necessidades se configura como essencial no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, tornando a formação de professores mais adequada, crítica e contínua, na busca de refletir sobre o planejamento de cursos e de objetivos sistemáticos que seguem os princípios da abordagem de Inglês para Fins Específicos e adequá-los de acordo com a situação-alvo necessitada por cada público-alvo.

---

<sup>12</sup>*Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need.*

<sup>13</sup>*[...] no language teaching program should be designed without a thorough needs analysis.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTURKMEN, H. *Developing courses in English for Specific Purposes*. New York: PalgraveMacMillan, 2010.

CARDOSO, Z. C. Check in: um gênero familiar para recepcionista de hotel. *The ESPecialist*, vol. 24, 2: 143-153, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma proposta pedagógica de implementação de gêneros para cursos de inglês instrumental: evidências de aprendizagem. 2008. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, S. N. O enfoque instrumental na leitura. *SOLETRAS*, ano v, 10: 116-129, 2005.

COLLINS, H. Wide-scope needs analysis: requirements and feasibility. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (org.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.

CELANI, M. A. A. Considerações sobre a pesquisa: a necessidade e eficiência do ensino de inglês instrumental em Universidades brasileiras. *The ESPecialist*, 6: 2-9, 1983.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Introduction*. In: CELANI, M. A. A. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

\_\_\_\_\_. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. de C. G. (org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

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

CORTE, A. C. O.; FISCHER, C. R. Seleção de informação relevante: um desafio nos cursos de leitura para fins acadêmicos. *The ESPecialist*. vol. 31, 1: 1-20, 2010.

DIAS, R. Concept maps powered by computer software: a strategy for enhancing reading comprehension in English for Specific Purposes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 11. 4: 895-911, 2011.

DOUGLAS, D. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FAUSTINI, C. H. *Educação a Distância: um curso de leitura em língua inglesa para Informática via internet*. 2001. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2001.

FERNANDES, E. C. S.; BARROS, S. H. B. Teaching and learning of aural and oral skills in foreign languages for specific purposes: the preparation of bilingual hosts for the Confintea VI. *The ESpecialist*. vol. 33, 1: 91-110, 2012.

GRAVES, K. *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston: Heinle e Heinle, 2000.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JORDAN, R. R. *English for Academic Purposes: a guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JOHNS, A. M.; MAKALELA, L. Needs analysis, critical ethnography, and context: perspective from the client-and the consultant. In: BELCHER, D.; JOHNS, A. M.; PALTRIDGE, B. (ed.). *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Michigan: The University of Michigan Press, 2011.

LONG, M. H. *Second language need analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MASIN, M. A. P. C. G. *Análise de necessidades na disciplina Inglês em um curso superior de tecnologia em Automação Industrial*. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, vol.10.2: 329-338, 1994.

MONTEIRO, M. F. C. *Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso*. 2009. 94 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

PINTO, M. M. *O inglês no mercado de trabalho do secretário executivo bilíngue: uma análise de necessidades*. 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

RAMOS, R. C. G.; LIMA-LOPES, R. E.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. *The ESpecialist*, vol. 25.1:1-29, 2004.

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

\_\_\_\_\_. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (org.). *Current, emerging and least developed countries*. Reading: Garnet Education, 2009.

\_\_\_\_\_. Afinal, O que é LINFE? Palestra apresentada no II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, FATEC-Tatuapé, São Paulo, 2012.

RICHARDS, J. C. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROBINSON, P. *ESP – English for Specific Purposes: the present position*. Oxford: Pergamon Press, 1980.

\_\_\_\_\_. *ESP Today: a practitioner's guide*. New York: Prentice Hall, 1991.

SILVA, F. O. Análise de necessidades de inglês jurídico para advogados. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCOTT, M. Lendo nas estrelinhas. *Cadernos PUC-SP – Linguística (leitura)*, 16: 101-123, 1983.

\_\_\_\_\_. Critical reading needn't be left out. In: CELANI, M. A. A. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 1988/2005.

\_\_\_\_\_. "Conscientização". In: CELANI, M. A. A. et al. *ESP in Brasil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

STAKE, R. E. *The art of Case Study Research*. Londres: SAGE Publications, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREVENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. L. (ed.). *ESP: state of the art*. SEAMEO Regional Language Centre, 1988 (Anthology series 21).

## ANEXO

Caro Aluno(a),

Este questionário tem a finalidade de fazer um levantamento das suas necessidades relativamente à disciplina "Língua Estrangeira Instrumental", com foco na habilidade de leitura. Para que possamos ir ao encontro de suas expectativas no que se refere à sua competência em inglês, por favor, preencha o questionário a seguir com o máximo de seriedade para que os dados sejam os mais precisos possíveis.

Professor: Marcus Araújo

|  |             |
|--|-------------|
| <b>DADOS PESSOAIS</b>  |             |
| NOME .....   | IDADE ..... |
| SEXO ( ) Masculino ( ) Feminino  |             |
| ESTADO CIVIL ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Separado ( ) Divorciado ( ) Outro |             |
| E-MAIL .....   |             |
| CURSO .....  | TURMA ..... |

**1. Cursou o ensino fundamental em escola:**

( ) particular ( ) pública  
▪ Ano de Conclusão .....

**2. Cursou o ensino médio em escola:**

( ) particular ( ) pública  
▪ Ano de Conclusão .....

**3. Fez curso pré-vestibular?** ( ) Sim ( ) Não

**4. Quanto tempo?** ..... (apenas responda a questão 4 se você assinalou 'sim' na questão anterior).

**5. Fora do âmbito escolar, quantos livros você lê por mês?**

( ) 1 a 2 ( ) 3 a 4 ( ) mais de 5 ( ) nenhum

**6. Você se mantém informado através de:**

Araújo, Marcus de Souza. Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. *Revista Intercâmbio*, v. XXX: 51-79, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x

( ) rádio ( ) televisão ( ) jornais ( ) revistas ( ) internet ( ) outros

**7. Qual foi a sua opção para seu curso de graduação no vestibular?**

( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) outras

**8. Qual o motivo que o(a) levou a procurar o seu curso de graduação da UFPA?**

.....  
 .....  
 .....

**9. O inglês que você estudou no Ensino Regular (Fundamental e/ou Médio) foi:**

( ) suficiente ( ) insuficiente ( ) inadequado ( ) nulo

**10. Já frequentou cursos de inglês? ( ) Sim ( ) Não**

- Quanto tempo? .....
- Quando parou? .....
- Por que parou?.....
- 

**11. Atualmente você frequenta cursos de inglês?**

( ) Sim ( ) Não  
 ▪ Há quanto tempo? ..... (apenas se você assinalou como resposta 'sim' na questão 11).

**12. Faça um X na coluna referente ao conceito que melhor define seu nível de inglês.**

| HABILIDADES  | ÓTIMO | BOM | RAZOÁVEL | POUCO | QUASE NADA |
|--|-------|-----|----------|-------|------------|
| a) Comunico-me com outras pessoas                          |       |     |          |       |            |
| b) Compreendo texto escrito                                |       |     |          |       |            |
| c) Entendo o que os outros falam                           |       |     |          |       |            |
| d) Escrevo e-mails, breve textos de gêneros variados, etc. |       |     |          |       |            |

**13. Fora da universidade, você tem contato com a língua inglesa através de:**

( ) jornais ( ) revistas ( ) TV a cabo ( ) filmes ( ) música ( ) internet  
 ( ) amigos ( ) trabalho ( ) outros .....

**14. Quais os seus objetivos específicos ao cursar a disciplina “Língua Estrangeira Instrumental”?**

- a) ( ) cumprir os créditos da disciplina (não sei inglês suficiente).
- b) ( ) desenvolver minhas habilidades de leitura.
- c) ( ) aprender inglês para cumprir as necessidades do meu curso de graduação.
- d) ( ) não perder o contato com o conhecimento de inglês que já possuo.
- e) ( ) outros .....

**15. O que é leitura, na sua opinião?**

**16. Que tipo específico de leitura em inglês você considera relevante para aprimorar o seu conhecimento na sua área? Por favor, assinale por ordem de importância**

(1) muito importante (2) importante (3) relativamente importante (4) não é importante  
 ( ) artigos acadêmicos ( ) artigos relacionados à área, ex, mercado de trabalho.  
 ( ) Abstracts ( ) Prefácios de livros acadêmicos.  
 ( ) Manuais ( ) Capítulos de livros especializados, como a introdução.  
 ( ) Resumo de livros ( ) Resenha de artigos acadêmicos.  
 ( ) Artigos da internet ( ) Outros .....

**17. Indique sites ou revistas em inglês especializados de sua área.**

**18. No que se refere à sala de aula, como você prefere trabalhar?**

Araújo, Marcus de Souza. Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. *Revista Intercâmbio*, v. XXX: 51-79, 2015. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x

( ) em grupo      ( ) em dupla      ( ) sozinho      ( ) depende da proposta da atividade

Instrumento elaborado por Marcus Araújo no primeiro semestre de 2013, baseado e adaptado em Hutchinson e Waters (1987); Masin (2009); Pinto (2002); Ramos, Lima-Lopes e Gazotti-Vallim (2004).