

# Inglês para fins acadêmicos em uma instituição de ensino superior pública brasileira: uma análise de necessidades

*English for academic purposes in a brazilian public higher education institution: a needs' analysis survey*

**Pâmela Portal BERGOLI** 

[pamela.bergoli@gmail.com](mailto:pamela.bergoli@gmail.com)

Conley University, Honolulu, HI, United States of America.

**Ana Eliza Pereira BOCORNY** 

[ana.bocorny@ufrgs.br](mailto:ana.bocorny@ufrgs.br)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

**Ana Luiza Pires de FREITAS** 

[analuzaf@ufcspa.edu.br](mailto:analuzaf@ufcspa.edu.br)

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, RS, Brasil.

## Resumo

Este estudo aborda o levantamento de necessidades e perfil (Hutchinson et al., 1987; West, 1994; Viana et al., 2018; Flowerdew, 2019) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira, para planejamento de ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) (Jordan, 1997; Biber et al., 2009; Hyland et al. 2016), desenho de programas, escolha de cursos, seleção e desenvolvimento de materiais. A pesquisa, que obteve 346 respondentes, é um estudo de caso composto por questionário on-line, sobre experiências e necessidades de aprendizagem de inglês acadêmico. Os resultados revelaram entrevistados com idade entre 20 e 30 anos (73,6%), prevalência do sexo feminino (68,7%), nas categorias de graduação (52%) e pós-graduação (44,3%), que percebem IFA como extremamente importante (74,3%) para ler artigos acadêmicos (96,6%), livros e capítulos (92,2%), assistir a palestras (72,4%) e escrever abstracts (71,0%). Por fim, apresenta-se alternativa de aplicabilidade dos dados, que se espera que possam contribuir para melhorar a proficiência de IFA da IES pesquisada.

**Palavras-chave:** Inglês para Fins Acadêmicos, Estudo de Caso, Levantamento de Necessidades.

## FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 18/08/2022

Aprovação do trabalho: 27/09/2022

Publicação do trabalho: 04/10/2022



<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i2a7>

## COMO CITAR

BERGOLI, P. P. .; BOCORNY, A. E. P. .; PIRES DE FREITAS, A. . L. Inglês para fins acadêmicos em uma instituição de ensino superior pública brasileira: uma análise de necessidades. *The Specialist*, [S. l.], v. 43, n. 2, p.93-121, 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i2a7.



## Abstract

This study focuses on raising the profile and needs (Hutchinson et al., 1987; West, 1994; Viana et al., 2018; Flowerdew, 2019) of a Brazilian Public Higher Education Institution (HEI) regarding the planning, program design, choice of courses, selection, and development of materials for English for Academic Purposes (EAP) (Jordan, 1997; Biber et al., 2009; Hyland et al. 2016). The research is a case study comprising an on-line questionnaire with 346 respondents, about the community's experiences and needs regarding English in an academic context. The results revealed that respondents aged between 20 and 30 years (73.6%), the prevalence of the female sex (68.7%), in the categories of undergraduate (52%) and graduate students (44.3%) perceive EAP as extremely important (74.3%) to read academic articles (96.6%), books and chapters (92.2%), attend lectures (72.4%) as well as write abstracts (71.0%). The data obtained is expected to improve the HEI's IFA proficiency.

**Keywords:** English for Academic Purposes, Case Study, Needs Assessment.

## 1. Introdução

Ao longo dos últimos 50 anos, à medida em que o inglês se torna a língua franca da academia, notam-se dois momentos distintos relativos ao ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE) e ao ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA<sup>1</sup>) nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. O primeiro momento se inicia na década de 1980 e tem como personagem de destaque a professora Maria Antonieta Alba Celani (PUCSP), que conduziu o *Brazilian ESP Project* (Holmes et al., 2006). Com o foco de capacitar os alunos<sup>2</sup> na compreensão de textos especializados escritos em inglês, o projeto trilhou um caminho original, uma vez que foi estabelecido como uma proposta personalizada e baseada em necessidades locais. Já, em um segundo momento, a partir do final dos anos 1990, as demandas da comunidade acadêmica brasileira se ampliaram. Para além da leitura de textos acadêmicos em inglês, nota-se um interesse por cursos de IFA, com foco em outras habilidades linguísticas (produção escrita, produção oral e compreensão oral) e em gêneros do discurso variados (artigos, resumos, resenhas, ensaios e apresentações orais, dentre outros).

Um fato que auxilia a aceleração desse processo de diversificação de necessidades e interesses no Brasil é o programa *Ciências sem Fronteiras* (Brasil, 2011). Ao enviar 92.880 alunos brasileiros e profissionais que atuavam na educação superior para universidades estrangeiras (Mcmanus et al., 2017), o programa acaba servindo a dois propósitos: deixar claras as deficiências

<sup>1</sup> As distinções entre IFE e IFA serão apresentadas na revisão de literatura.

<sup>2</sup> Neste trabalho, os termos *aprendiz, aluno, estudante e discente* são usados como sinônimos.

que o alunado brasileiro tem para se comunicar em língua inglesa em universidades anglófonas e a necessidade de se pensar maneiras de suprir tais deficiências linguísticas. Nesse contexto, o MEC instituiu em 2012, inicialmente no âmbito de IES federais, uma nova política pública, o programa *Inglês sem Fronteiras*, que posteriormente, em 2014, é ampliado e rebatizado como *Idiomas sem Fronteiras* (IsF). O primeiro teve o objetivo de implementar o ensino de inglês para fins acadêmicos nas IES públicas brasileiras, enquanto o segundo ampliou o escopo, propondo o ensino de um conjunto de línguas adicionais para fins acadêmicos nessas instituições.

O processo de desenvolvimento e implementação do IsF contou com um levantamento de necessidades a partir das percepções de um grupo de coordenadores e professores envolvidos na gestão desses programas. Inicialmente (2012-2016), a escolha do conjunto de cursos que seriam oferecidos ficou a cargo das coordenações dos Núcleos de Línguas (NuLis)<sup>3</sup> de cada IES. A partir de 2017, começou a ser construída uma cartela com a descrição de diferentes opções de cursos de IFA. A decisão sobre quais cursos seriam incluídos nessa base de dados foi tomada a partir das percepções que os coordenadores dos NuLis de cada IES tinham sobre as necessidades das respectivas instituições.

Nessa direção, evidencia-se que o delineamento de necessidades para o que representou uma política pública inédita na história do ensino de línguas adicionais no país, realizada por meio do programa IsF, foi concebido exclusivamente a partir da descrição dos objetivos do programa. Tais necessidades, portanto, foram estabelecidas com base nos conhecimentos e competências a serem alcançados, segundo a percepção e expertise de um grupo de linguistas aplicados, que integrava o núcleo gestor e a coordenação dos NuLis<sup>4</sup>. Sabe-se, no entanto, que um levantamento de necessidades pode envolver vários meios de busca de informação além da análise de documentos norteadores, tais quais a inclusão de questionários ou entrevistas realizadas diretamente com o usuário final (Viana et al., 2018). É possível perceber, portanto, uma lacuna no processo de implementação do IsF, uma vez que a empreitada não envolveu a participação dos atores-alvo como provedores de informações acerca das necessidades instrucionais: as comunidades acadêmicas participantes do programa.

---

<sup>3</sup> Os Núcleos de Línguas (NuLi) formavam as unidades de ensino instituídas em cada IES participante do Programa IsF.

<sup>4</sup> Atuamos na coordenação de dois NuLis IsF a partir da criação do programa.

A partir do exposto, o presente estudo trata da descrição do perfil e do levantamento de necessidades da comunidade acadêmica<sup>5</sup> de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira, nomeadamente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para tanto, adotou-se um questionário *on-line* de levantamento de necessidades, relativas ao planejamento do ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), tendo em vista a concepção de programas, a escolha de cursos e a seleção e o desenvolvimento de materiais. Em especial, foram buscados dados relativos: (i) à percepção dessa comunidade sobre a importância do inglês no âmbito acadêmico; (ii) aos contextos nos quais o inglês é usado pelos respondentes na vida universitária; (iii) às necessidades e dificuldades linguísticas encontradas; (iv) às estratégias usadas para aprender e para resolver problemas linguísticos tanto de inglês geral quanto de inglês acadêmico; (v) à percepção dos respondentes sobre os benefícios, os desafios e os riscos do uso do inglês como meio de instrução em âmbito acadêmico e, por fim, (vi) à relação dessa comunidade com recursos tecnológicos. Ao fim do percurso, sugerem-se desdobramentos para a aplicabilidade do recenseamento desenvolvido.

Para dar conta dos objetivos propostos, o texto é composto das seguintes seções: na segunda, apresenta-se o aporte teórico a partir do qual o estudo foi desenvolvido. Na seção seguinte, é caracterizada a metodologia utilizada, são descritas as categorias de respondentes que foram o público-alvo da pesquisa e, por fim, introduz-se o questionário *on-line* utilizado para coleta de dados. Na quarta seção, são explorados os resultados e como os dados obtidos podem ser usados para informar o desenvolvimento de cursos e recursos voltados para o ensino de IFA e adequados às necessidades da comunidade acadêmica da IES estudada. Ao fim do percurso, sugerem-se desdobramentos para a aplicabilidade do recenseamento desenvolvido.

## 2. Revisão de Literatura

Nesta seção, em que apresentamos o aporte teórico do trabalho, abordamos primeiramente a evolução das vertentes de estudos de Inglês para Fins Específicos - pelas perspectivas das análises de Robinson (1980), Hutchinson et al. (1987), Strevens (1988), Dudley-

---

<sup>5</sup> Neste trabalho, o termo 'comunidade acadêmica' é entendido como o conjunto de três categorias de participantes de uma IES: (i) os alunos de graduação e pós-graduação; (ii) os servidores técnico-administrativos; (iii) os servidores docentes.

Evans et al. (1998) e Belcher (2004) -, de Inglês para Fins Acadêmico - cotejando os entendimentos de Jordan (1997), Wingate et al. (2012) e Hyland et al. (2016) - e nos debruçamos sobre os desdobramentos de IFE e IFA no Brasil - com base nas investigações de Holmes et al. (2006) e na criação do IsF. Por fim, nas duas subseções seguintes, analisamos o papel do levantamento de necessidades – segundo West (1994), Hyland (2006) e Flowerdew (2013; 2019) – e das ferramentas de análise, de acordo com Viana et al. (2018).

## 2.1 O conceito de IFE

Inglês para Fins Específicos - ou Inglês para Finalidades Específicas, Inglês para Propósitos Específicos ou, ainda, Inglês Instrumental, constitui uma abordagem de ensino motivada pela asserção de que há diferenças significativas entre o uso da língua para propósitos comunicativos gerais e para dar conta de demandas de áreas específicas. O foco pedagógico do ensino de IFE é preparar os aprendizes para dar conta dessas diferenças (Biber, 2006).

Ao longo de aproximadamente seis décadas, o conceito de IFE evoluiu e adquiriu acepções diferentes. Na década de 1980, Robinson (1980: 13, grifos nossos)<sup>6</sup> define “um curso de IFE como aquele que visa ao desempenho bem-sucedido dos alunos em papéis ocupacionais ou educacionais, sendo baseado na análise rigorosa das necessidades dos aprendizes, devendo ser feito ‘sob medida’ e com curta duração”. Robinson (Op. Cit.) também destaca o fato de os participantes serem geralmente adultos e poderem estar em qualquer nível de proficiência linguística. Do mesmo modo, ainda na década de 1980, no livro seminal *English for Specific Purposes*, Hutchinson et al. (1987: 19, grifos nossos) afirmam que IFE é “uma abordagem para o ensino de línguas em que todas as decisões relativas ao conteúdo e ao método de ensino são baseadas na razão que o aluno tem para aprender”<sup>7</sup>.

Na década de 1990, Dudley-Evans et al. (1998, grifos nossos), à semelhança de Strevens (1988), definem IFE em termos de características absolutas e variáveis. Com relação às características absolutas, os autores reforçam que IFE é projetado para atender às necessidades

---

<sup>6</sup> No original: “An ESP course is purposeful and is aimed at the successful performance of occupational or educational roles. It is based on a rigorous analysis of students’ needs and should be ‘tailor-made’. [...] It is likely to be of limited duration. Students are more often adults and may be at any level of competence” (Robinson, 1980: 13). Todas as traduções contidas neste texto são de responsabilidade das autoras.

<sup>7</sup> No original: “[...] an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning” (Hutchinson et al., 1987: 19)

específicas do aluno; faz uso da metodologia e das atividades subjacentes à disciplina que atende; é centrado na linguagem (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso e gêneros apropriados a essas atividades. Já as características variáveis, segundo os autores, dizem respeito ao fato de IFE poder ser relacionado ou projetado para disciplinas específicas; de poder usar, em situações específicas de ensino, uma metodologia diferente da do inglês geral; de ser, mais provavelmente, projetado para alunos adultos, seja em uma instituição de nível superior ou em uma situação de trabalho profissional, mas de também de poder ser usado com alunos do ensino médio; de ser, geralmente, projetado para alunos intermediários ou avançados e de pressupor um conhecimento básico da língua, mas de poder ser usado com iniciantes também.

Belcher (2004, grifos nossos), na década de 2000, *reafirma a importância de se identificar dados empíricos relativos às necessidades dos aprendizes*, de forma a criar ou adaptar materiais às necessidades específicas identificadas. A autora igualmente ressalta a relevância de fazê-lo *sem perder de vista os objetivos de agências de fomento e empregadores, bem como os princípios das teorias educacionais do momento*. Nota-se nessa década, portanto, para além do personagem principal (que continua sendo o aluno), o surgimento de outros atores (*stakeholders*) no palco que concerne à construção de cursos e recursos no âmbito de IFE.

Desse modo, ainda que o conceito de IFE tenha se modificado para acomodar a evolução das comunidades acadêmicas, nota-se que as necessidades dos alunos constituem um fator recorrente e considerado crucial ao desenvolvimento de cursos e materiais de ensino no âmbito de língua para fins específicos. Assim, os estudos na área de IFE provocaram mudanças na maneira como vemos e ensinamos a língua inglesa, a partir do momento em que o foco passa do uso e do propósito geral da língua para o seu estudo em contextos específicos.

## 2.2 O conceito de IFA

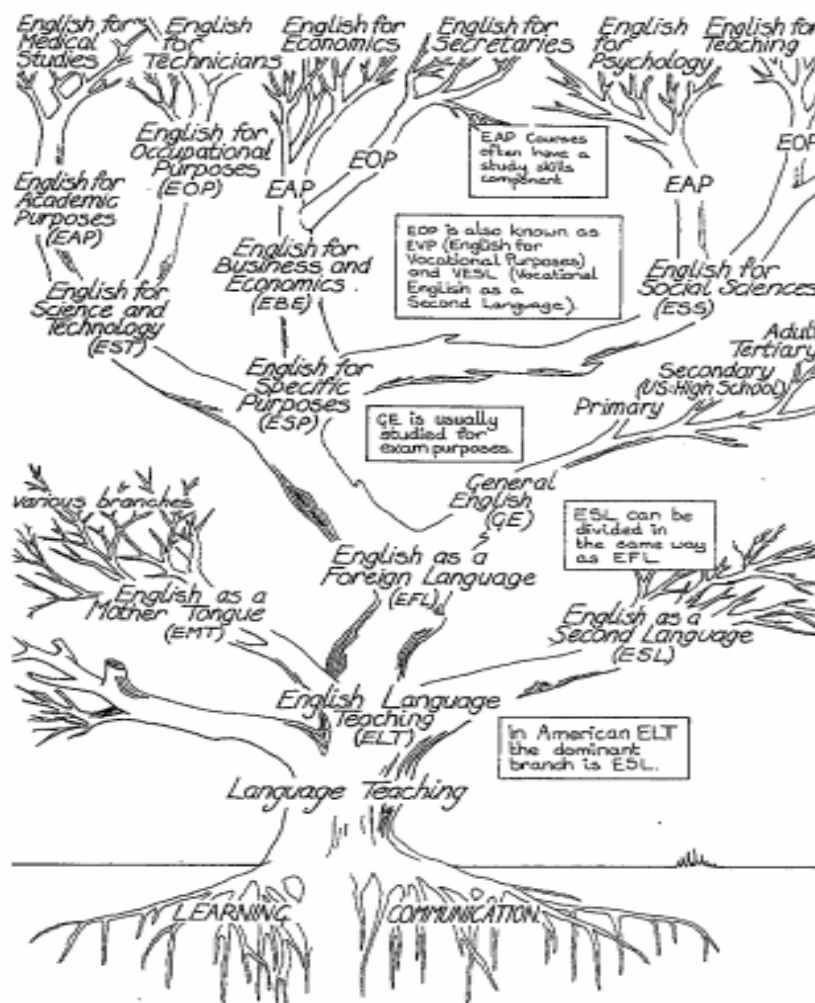
O Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), subcampo de IFE, volta-se para a descrição dos gêneros/registros textuais acadêmicos, com vistas à produção de material pedagógico, bem como para o ensino/aprendizagem de língua, a partir das necessidades de estudantes e pesquisadores que precisam dominá-la (Biber et al., 2009, grifo nosso) na seara do *conhecimento especializado*. Desta forma, Hutchinson et al. (1987), ao descreverem a árvore do Ensino de Língua Inglesa (ELI)<sup>8</sup>,

<sup>8</sup> Ensino de Língua Inglesa (ELI), traduzido do inglês *English Language Teaching* (ELT).



dividem IFE em dois ramos, os quais dependem das necessidades dos participantes em termos de aprendizagem da língua inglesa. Se, por um lado, a necessidade estiver vinculada à atuação do aluno no trabalho ou em alguma forma de capacitação, teremos Inglês para Fins Ocupacionais (IFO), Inglês para Fins Vocacionais (IFV) ou Inglês Vocacional como Segunda Língua (IVSL)<sup>9</sup>. Se, por outro lado, a necessidade estiver relacionada à sua atuação no âmbito acadêmico, teremos IFA, como mostra a figura 1 a seguir.

**Figura 1.** A árvore do Ensino de Língua Inglesa.



**Fonte:** Hutchinson et al. (1987, p. 17).

<sup>9</sup> Inglês para Fins Ocupacionais (IFO), Inglês para Fins Vocacionais (IFV) ou Inglês Vocacional como Segunda Língua (IVSL), traduções das expressões em inglês *English for Occupational Purposes (EOP)*, *English for Vocational Purposes (EVP)* and *Vocational English as a Second Language (VESL)* (Hutchinson et al., 1987: 16).

IFA, portanto, como um dos ramos de IFE, compartilha muitas das características deste. Em especial, podemos destacar a grande importância dada ao levantamento de necessidades no desenvolvimento de programas, cursos e recursos. Os estudos sobre o ensino de IFA avançaram no sentido de buscarmos compreender o texto acadêmico (oral ou escrito) em seus diferentes contextos (a leitura de artigos de pesquisa; a redação de *abstracts*, *e-mails* e projetos de pesquisa; a apresentação de trabalhos em congressos), no âmbito das diferentes áreas do conhecimento (Humanidades, Saúde, Engenharias), preocupando-se em atender às necessidades de cada sujeito-alvo (aluno, professor, pesquisador), em seu contexto de atuação.

À semelhança do conceito de IFE, a noção de IFA também evoluiu ao longo do tempo. A partir de Jordan (1997, grifo nosso), que apresenta como foco de IFA as *habilidades de comunicação* em inglês que são necessárias para fins de *estudo em sistemas educacionais formais*, temos as considerações feitas por Hyland et al. (2016, grifo nosso) acerca da *complexidade* e da *diversidade* que envolvem o contexto em que está situado o *discurso acadêmico*. Os autores ressaltam a importância de se investigarem e se reconhecerem os elementos linguísticos que compõem tal diversidade, como forma de oferecer as *ferramentas necessárias* para que os aprendizes possam *explorar e construir*, em suas *áreas de especialidade*, textos que sejam reconhecidos como *autênticos* pela *comunidade discursiva* dessas áreas.

Por fim, a contribuição de Wingate et al. (2012, grifo nosso) para a discussão relaciona IFA e *Letramentos Acadêmicos (LA)*, duas abordagens dominantes no ensino de gêneros acadêmicos, que os autores examinam criticamente, apresentando princípios que podem ser usados para desenvolver programas relevantes de apoio ao desenvolvimento da escrita (Op. Cit.).

### 2.3 IFE e IFA no Brasil

No Brasil, os termos *Inglês Instrumental* e *Inglês para Fins Específicos* são usados para designar a abordagem para o ensino de línguas na qual cursos são construídos a partir das necessidades dos alunos. Como já mencionado, o *Brazilian ESP Project* (Holmes et al., 2006) foi um dos principais projetos no desenvolvimento do ensino de IFE no país ao focar no aprimoramento da compreensão de textos especializados (escritos em inglês), tendo por base identificar as necessidades locais, sem replicar metodologias anteriormente usadas. Como resultado, deu-se a criação de materiais didáticos específicos, que atenderiam a cada público de acordo com as



necessidades identificadas em contextos acadêmicos particulares. Assim, ainda que fosse chamado *Brazilian ESP Project*, o projeto tratou do ensino e aprendizagem de inglês em contexto acadêmico.

Do fim dos anos 1990 ao início dos anos 2000, percebe-se que as necessidades acadêmicas relativas à língua inglesa mudaram. Além de ler, os alunos das IES também passaram a ter de produzir textos em inglês, pertencentes a diversos gêneros acadêmicos (artigos, *abstracts*, etc.). No Brasil, o programa *Ciências sem Fronteiras* (CsF) (Mcmanus et al., 2017) auxiliou na execução desse processo de diversificação de necessidades.

Como ressaltado por McManus et al. (2017), o programa CsF incluía, quando necessário, 6 meses de capacitação em língua adicional antes do início dos estudos universitários. Com relação ao idioma inglês, sabe-se que tal formação, muitas vezes, não foi suficiente para que o aluno pudesse desempenhar suas tarefas acadêmicas a contento nas universidades anglófonas. Assim, ao enviar mais de 90.000 alunos brasileiros para universidades estrangeiras, o programa CsF acaba servindo para evidenciar as deficiências dos participantes para a comunicação acadêmica em língua inglesa e apontar a necessidade de se pensar em formas de sanar tais deficiências linguísticas. Nesse contexto, é criado, em 2012, o programa *Inglês sem Fronteiras* (IsF).

Instituído pela Portaria do Ministério da Educação n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012, o IsF tinha como objetivos desenvolver a capacitação pela língua inglesa dos estudantes de IES federais brasileiras, para ampliar a participação em mobilidades internacionais, contribuindo com o processo de internacionalização da educação superior do país, ao mesmo tempo que almejava fomentar a implementação de centros de ensino da língua nas IES participantes (Brasil, 2012). Em 2014, o programa criado em 2012 é rebatizado como *Idiomas sem Fronteiras* (IsF) (Brasil, 2014, grifo nosso) e, instituído pela Portaria do Ministério da Educação n. 973, de 14 de novembro de 2014, amplia os objetivos do IsF, para incluir um foco no desenvolvimento da capacitação em diferentes línguas adicionais, dentre os quais a língua portuguesa, expandindo o foco original, para atingir, além de discentes, docentes e técnicos-administrativos, professores de idiomas da rede pública de educação básica.

O processo de implementação dos dois programas contou com uma etapa de levantamento de necessidades iniciais, feita com base “em macro necessidades prementes apontadas pelo programa, ou seja, universitários prestes a participar de programas de intercâmbio acadêmico em países de língua inglesa”, como descrevem Augusto-Navarro et al.

(2016: 546). Esse levantamento de necessidades foi realizado, portanto, a partir da experiência das equipes do Núcleo Gestor do programa, juntamente com as coordenações geral e pedagógica dos Núcleos de Línguas (NuLis) de cada universidade. Em 2017, a partir de um amplo debate realizado pelo mesmo grupo, é construída uma cartela com a descrição de diferentes opções de cursos de IFA. Porém, como já observado, destaque-se, que apenas os atores em posição de organizar o programa se envolveram com a especificação do levantamento de necessidades para nortear os cursos. Portanto, uma vez que não houve consulta às comunidades acadêmicas alvo, é possível inferir que alguma assimetria, quanto ao delineamento de necessidades e interesses, possa ter ocorrido.

#### 2.4. Levantamento de necessidades

O fato de os professores de inglês terem de identificar as necessidades dos alunos não é uma prática nova no âmbito do ensino de línguas adicionais. Na verdade, desde meados dos anos 1960, essa prática já faz parte do papel dos professores no contexto descrito. Inicialmente, tal tarefa estava relacionada ao ensino de língua geral. O foco se direcionou para a identificação de necessidades específicas por volta da década de 1980, com alguns pesquisadores utilizando *análise da situação-alvo* e *necessidades de aprendizado* como termos guarda-chuva (Hutchinson et al., 1987). Nos anos seguintes, o levantamento de necessidades passa a ser considerado uma atividade corrente, bem como “um instrumento fundamental no desenho do curso” de IFE (West, 1994: 2). Pesquisas, entrevistas e tarefas de redação, envolvendo o público-alvo, são alguns exemplos de métodos de coleta de dados que servirão como subsídios para o desenvolvimento de cursos e materiais no âmbito de IFE e IFA, funcionando como filtros do que precisa ser aprimorado ou ensinado (Flowerdew, 2019: 2).

Conforme West (1994), o levantamento de necessidades trata de identificar aquilo que os aprendizes deverão realizar comunicativamente em contexto de uso do idioma e como eles podem dominar melhor a língua em questão durante o período de estudo. West (Op. Cit.) também afirma que há mais de uma forma de levantamento de necessidades e que a mais comum está voltada para o desenvolvimento de cursos e materiais de ensino. Um dos objetivos da presente pesquisa é justamente identificar e refletir sobre o perfil dos usuários no contexto da universidade aqui investigada, para, então, organizarem-se estratégias e projeções de melhoria no ensino de

IFA. Na mesma direção, Hyland (2006) e Flowerdew (2013) defendem que o levantamento de necessidades é o primeiro passo a ser tomado no processo de desenvolvimento de um curso de IFE. Hyland (Op. Cit.; aspas nossas) sustenta ainda que a prática é o que define “como” deve ser e “o que” é um curso ou material.

## 2.5 As ferramentas de análise

As informações coletadas por meio de ferramentas de análises de necessidades podem ser consideradas originárias de fontes mais confiáveis para a melhoria de cursos e materiais no âmbito de IFE e IFA. Tais ferramentas representam uma maneira bastante eficaz de fornecer informações, que permitirão dar um melhor suporte aos alunos, trabalhando-se a partir de demandas específicas.

Um levantamento de necessidades pode envolver vários meios de busca de informação, além de questionários ou entrevistas diretamente com o usuário final. Viana et al. (2018) fazem uma revisão dos tipos de informação que podem ser úteis para o desenho de cursos e recursos pedagógicos para o ensino de IFE. Os autores também elencam as possíveis fontes dessas informações, bem como as metodologias que podem ser utilizadas para obtê-las, como nos mostra o Quadro 1 a seguir. Os pesquisadores sugerem, por exemplo, a observação da prática profissional, a “análise de documentos que descrevem o que é esperado de um certo grupo de profissionais em termos de proficiência na língua, [...] a reunião de textos relevantes - com a devida permissão ética - durante realização de trabalho etnográfico, a compilação e análise de um pequeno corpus especializado”<sup>10</sup> (Viana et al., 2018: 12-13).

**Quadro 1.** Informação utilizada em um levantamento de necessidades, fontes e metodologia para obtenção.

Informação	Fontes	Métodos de Coleta	Foco
Domínio	Contextos Profissionais (cockpit de avião, fábrica de	- Observações de prática profissional	- Que tarefas são desenvolvidas em inglês? - Que habilidades (leitura, compreensão, fala, escrita) são

<sup>10</sup> No original: “Analysis of documents that describe what is expected from a certain group of professionals in terms of language proficiency, [...] collection of relevant texts—with due ethical permission—during on-site ethnographic work, compilation and analysis of a small specialized corpus,” (Viana et al., 2018: 12-13).

	automóveis, hospital)		necessárias para a realização de cada tarefa? - Que itens lexicais/gramaticais são utilizados para executar as tarefas?
Atores Envolvidos	Alunos	- Atividades de aula (i.e.; tarefas de identificação pessoal) - Conversas informais - Questionários - Resultados de testes de proficiência (i.e.; TOEFL, IELTS, maneiras mais informais de aferir a proficiência de aprendizes) - Entrevistas	Quais são os perfis e experiências dos alunos? (i.e.; idade, nacionalidade, gênero, experiências educacionais, experiência profissional, nível de proficiência em inglês, conhecimento de inglês especializado) - Como aprenderam inglês? - Como gostam de aprender inglês? - Que conhecimento profissional já detêm? - Quais são as necessidades relacionadas a trabalho percebidas?
Atores Envolvidos (Continuação)	Professores e Linguistas Aplicados	- Conversas informais com professores mais experientes que já tenham ministrado cursos semelhantes - Observações de aulas de ESP - Entrevistas com professores mais experientes e linguistas aplicados - Questionários - Participação em grupos de discussão ou associações como o TESOL (seção de interesse de Inglês para Propósitos Específicos)	- De acordo com professores e/ou linguistas aplicados, que problemas os alunos enfrentam quando produzem/consomem gêneros especializados relevantes? - Que abordagens parecem ser mais efetivas nas aulas de ESP observadas ou conforme reportado por professores experientes ou linguistas aplicados?
	Instituições (i.e.; empregadores, governos, agências)	- Entrevistas - Análise de documentos que	- Que gêneros são percebidos como os mais relevantes para profissionais?

	regulatórias, agências de fomento)	descrevem o que é esperado de determinado grupo de profissionais em termos de proficiência linguística - Questionários	- Que habilidades são valorizadas? - Que conhecimento é considerado determinante de acordo com avaliadores de seleção ou promoção?
	Profissionais	- Conversas informais - Observações de prática profissional - Entrevistas - Questionários	- Que gêneros os profissionais produzem/consomem mais? - Que habilidades são necessárias para desempenhar o trabalho com sucesso? - Que aspectos linguísticos (vocabulário, gramática) os profissionais necessitam para executar tarefas em inglês?
Literatura Disponível	Materiais pedagógicos existentes em ESP e publicações acadêmicas	- Análise de materiais pedagógicos em ESP - Leitura de pesquisas prévias sobre práticas profissionais relevantes	- Que conteúdo pode ser encontrado em materiais de ESP relevantes? - Que características de linguagem/gênero são consideradas as mais relevantes as para as situações de comunicação especializada alvo?
Língua Alvo	Exemplos de textos (falados e/ou escritos) a serem utilizados pelos estudantes no desempenho das respectivas ocupações (presentes ou futuras)	- Identificação ou análise de fontes textuais relevantes para as especialidades dos alunos - Coleção de textos relevantes - com as devidas permissões éticas - durante trabalho etnográfico local - Compilação e análise de pequeno corpus especializado	- Que gêneros os profissionais do campo necessitam produzir e/ou compreender? - Que movimentos retóricos são típicos de tais gêneros? - Que (sequências de) itens de linguagem são mais comumente encontrados (nos gêneros e nos movimentos retóricos de uso)? - Como as frases são estruturadas e combinadas?

Fonte: Viana et al. (2018, p. 12-13).

A diversidade de alternativas relacionadas assevera o quanto o emprego de meios variados para determinar o levantamento de necessidades de uma comunidade de aprendizes pode contribuir para promover o equilíbrio entre as vozes dos diferentes atores envolvidos na organização de um curso ou programa de ensino de IFA. A exemplo do Quadro 1, acima, embora a compilação de informações possa constituir tarefa minuciosa para quem planeja um curso ou programa de ensino, a coleta e organização dos dados têm o potencial de produzir indicadores fidedignos das necessidades dos participantes, o que pode facilitar muito o trabalho posterior. Além do que, a conjugação de informações provenientes de fontes relevantes, ajustadas a métodos de coleta e focos característicos dos contextos de uso fornecem o aporte característico para um ensino de IFA de qualidade.

### 3. Caracterização da Pesquisa

Com base quantitativa, esta pesquisa<sup>11</sup> se caracteriza como um estudo de caso, cujo objetivo geral é identificar as necessidades da comunidade acadêmica pesquisada, relativas a IFA, utilizando um questionário *on-line* de levantamento de necessidades. Yin (1994: 60) define estudo de caso, como um método de pesquisa “usado em muitas situações como forma de contribuir para o nosso conhecimento de fenômenos individuais, de grupo, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”<sup>12</sup>. O estudo de caso é, portanto, “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e dentro de seu contexto do mundo real” (Yin, Op. Cit.: 88)<sup>13</sup>.

Os dados para este trabalho foram provenientes de participantes que compõem a comunidade acadêmica da UFRGS: (i) alunos de graduação e pós-graduação; (ii) servidores técnico-administrativos e (iii) servidores docentes. A distribuição das categorias de respondentes

---

<sup>11</sup> Originalmente desenvolvido na forma de uma dissertação, o estudo teve a proposta encaminhada ao CEP/ UFRGS (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) através da Plataforma Brasil, que emitiu um parecer consubstanciado como certificado de apreciação ética (CAAE) de número 3.706.883.

<sup>12</sup> No original: “[...] is used in many situations, to contribute to our knowledge of individual, group, organizational, social, political, and related phenomena” (Yin, 1994: 60).

<sup>13</sup> No original: “[...] an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-world context” (Yin, 1994: 88).



está organizada no quadro 2 a seguir. A fonte de consulta dos números de participantes foi o painel de dados da UFRGS, com a última atualização realizada em abril de 2020.

**Quadro 2.** A comunidade da UFRGS em números.

Número total em 2019		Amostra pretendida (5% do total)	Amostra obtida	Percentual da amostra obtida em relação ao número total de participantes
Alunos de graduação	27.437	1.371	181	0,85%
Alunos de pós-graduação	12.511	625	152	
Servidores docentes	2.942	147	3	0,1%
Servidores técnico-administrativos	2.522	126	10	0,39%

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

A amostra obtida da categoria *alunos* foi a mais expressiva, contando com 333 respondentes, 0,85% do número total de participantes dessa categoria na IES, como mostra o quadro 2, acima. A amostra da categoria de *servidores técnico-administrativos* contou com 10 respondentes, 0,1 % do número total de participantes dessa categoria. Por fim, a amostra obtida da categoria de *servidores docentes* contou com 3 respondentes, 0,39 % do número total de participantes dessa categoria na IES.

Com relação ao número de respondentes de cada categoria de participantes, é importante ressaltar que, ainda que a amostra usada nesta pesquisa não represente o percentual da comunidade acadêmica pretendido na concepção do estudo (5% da totalidade da comunidade acadêmica da IES), pesquisas recentes (2015-2021) com objetivos e metodologias semelhantes (Mukhroji, 2020; Yuvayapan et al., 2020; De Souza Araújo, 2015) utilizaram amostras numericamente inferiores à nossa, com cerca de trinta respondentes em média. Outrossim, tomamos o percentual de respondentes como significativo na medida em que representa uma medida autêntica da caracterização da comunidade pesquisada. De todo o modo, para este trabalho, optamos por desenvolver a análise de perfil de respondentes com base na categoria

discente, tendo em vista a amplitude e riqueza de informações coletadas em comparação com as demais categorias.

### 3.1 Instrumento de coleta de dados – Questionário on-line

O instrumento de coleta de dados foi um questionário *on-line* construído com a ferramenta *Google Forms*. A fim de facilitar a identificação das questões às quais as perguntas estão vinculadas, foram usadas cores distintas para cada questão, como pode ser acompanhado abaixo (Quadro 3). Eis as perguntas:

1. Qual é o perfil dos respondentes com relação à idade, sexo, categoria de pertencimento na universidade, área de estudo e nível de proficiência na língua inglesa geral?
2. Qual é a percepção dos respondentes sobre a importância do inglês no âmbito acadêmico?
3. Quais são os contextos nos quais o inglês é usado pelos respondentes em âmbito acadêmico?
4. Quais são as necessidades e as dificuldades dos respondentes com relação ao uso da língua inglesa em âmbito acadêmico?
5. Quais são as formas usadas pelos respondentes para aprender inglês geral?
6. Quais são as estratégias usadas pelos respondentes para a solução de dúvidas tanto em inglês como em outras disciplinas?
7. Qual é a percepção sobre os benefícios, os desafios e os riscos do uso do inglês como meio de instrução em âmbito acadêmico?
8. Qual é a relação dos respondentes com recursos tecnológicos?

O questionário, cujo título é “Needs Analysis - English for Academic Purposes”, foi composto de três seções. As seções 1 e 3 apresentam as mesmas perguntas para os três perfis de respondentes. Já a seção 2 contém perguntas diferentes direcionadas para cada perfil de respondente: (i) os alunos de graduação e pós-graduação; (ii) os servidores docentes; (iii) os servidores técnico-administrativos. O 'Anexo' deste texto mostra as três seções do questionário, as perguntas contidas em cada seção e as informações que se procura identificar por meio das perguntas. O questionário foi encaminhado ao público-alvo por *e-mail* e respondido voluntariamente no período de novembro de 2019 a janeiro de 2021.

## 4. Resultados e Discussão

Nesta seção, descrevemos os resultados apresentando os dados do estudo (subseção 4.1) e tratando da aplicabilidade dos mesmos (subseção 4.2).

A fim de suprir uma lacuna identificada na forma como os programas *Inglês sem Fronteiras* (2012-2014) e *Idiomas sem Fronteiras* (2014-2018) lidaram com o levantamento de necessidades para a organizar o ensino de IFE e IFA, buscamos traçar o perfil geral da comunidade acadêmica, verificar a percepção sobre a importância do inglês no âmbito universitário, elencar os contextos nos quais o idioma é usado pelos respondentes, identificar necessidades e dificuldades linguísticas, listar estratégias usadas para aprender e para resolver problemas linguísticos tanto de inglês geral quanto de inglês acadêmico, averiguar a percepção sobre os benefícios, desafios e riscos do uso do inglês como meio de instrução em âmbito acadêmico, e, por fim, investigar a relação desta comunidade com recursos tecnológicos.

A seguir, os dados são retomados e apresentados juntamente com os objetivos específicos a eles relacionados.

#### 4.1 Os dados do estudo

##### 1. Perfil dos respondentes

Os participantes desta pesquisa são jovens, com idades entre 20 e 30 anos (73,6%), em sua maioria (68,7%) do sexo feminino e integrantes da categoria *alunos de graduação e pós-graduação*, sendo 52% oriundos de cursos de graduação e 43,7%, de cursos de pós-graduação.

Sobre os testes de proficiência, mais da metade dos respondentes já prestou algum para verificar seu nível no inglês geral, e o teste mais realizado foi o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL). O alto número de indicações do TOEFL como teste de proficiência realizado possivelmente se deve ao fato de a comunidade acadêmica das IES públicas brasileiras, durante a vigência dos programas *Inglês sem Fronteiras* e *Idiomas sem Fronteiras*, ter podido realizar tal exame de forma gratuita.

Quanto aos resultados dos testes de proficiência, apenas 19,6% dos respondentes encontram-se nas faixas A1 (5,8%, N=11) e A2 (13,8%, N=26) da escala do *Common European Framework of Reference for Languages*<sup>14</sup>. A grande maioria dos respondentes (81,3%, N=152)

---

<sup>14</sup> O *Common European Framework of Reference for Languages*, Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em idiomas adicionais e se divide em níveis compreendidos entre A1 (iniciante), A2 (pré-intermediário), B1 (intermediário), B2 (intermediário superior), C1 (avançado) e C2 (fluyente).

encontra-se entre os níveis B1 e C2 dessa escala, os quais correspondem a níveis de proficiência entre intermediário e avançado.

## 2. Percepção sobre a importância do inglês acadêmico

A maioria (74,6%, N=252) dos alunos reconhece a extrema importância de saber o idioma para um bom desempenho nos cursos. Ainda que o inglês seja a língua franca da academia, é possível perceber que outros idiomas, especialmente o espanhol (77,8%, N=224), o francês (45,8%, N=132) e o alemão (26,4%, N=76), também têm importância em diferentes cursos da UFRGS, conforme indicado pelos alunos de graduação e de pós-graduação.

Quando questionados sobre a importância de saber inglês, mas agora com foco no meio acadêmico, os participantes ratificaram a importância do idioma, com 80,2% (N=279) dos respondentes selecionando a opção 5, que corresponde à importância extrema.

## 3. Contextos de uso do idioma no âmbito acadêmico

As atividades que os respondentes afirmam mais precisar desenvolver em seu curso ou em sua atividade profissional são aquelas relacionadas à compreensão de textos escritos ou orais em inglês, como realizar a leitura de artigos acadêmicos, livros e capítulos de livros ou assistir a palestras e a aulas. Também merece destaque a referência à atividade de produção escrita relativa à redação de resumos acadêmicos e a atividade de produção oral ligada a apresentações orais.

## 4. Necessidades e dificuldades com relação ao uso da língua em âmbito acadêmico

Mais especificamente a respeito de escrita acadêmica, as maiores dificuldades apontadas foram associadas à estrutura de frases (ordem de palavras, por exemplo), aspectos gramaticais (escolha de preposições, por exemplo) e vocabulário especializado (terminologia da área de estudo, por exemplo). Os participantes também informaram ter dificuldade em identificar o que é linguagem formal e informal e indicaram que não conhecem as frases mais típicas de cada seção de artigos acadêmicos (introdução, metodologia, resultados, por exemplo). Por fim, alguns respondentes informaram não conhecer a estrutura retórica (introdução, metodologia, resultados, por exemplo) de textos acadêmicos nas respectivas áreas de estudos.

## 5. Formas usadas para aprender inglês geral

Os respondentes, em sua maioria, afirmaram ter estudado inglês presencialmente, seja na escola regular (ensino fundamental e médio) ou em cursos presenciais de inglês (como *Fisk*, *Wizard*, *Cultura Inglesa*). As opções mencionadas na sequência foram relativas ao ensino *on-line*, seja em cursos ou em plataformas de ensino. Aulas particulares e intercâmbios igualmente foram citados como opções para estudar inglês geral.

Em complemento às informações anteriores, os respondentes foram questionados a respeito de outras formas utilizadas para aprender inglês geral. Estudar inglês realizando aulas, assistindo a filmes e séries, ouvindo músicas, bem como fazendo leituras, foram as opções mais citadas.

#### 6. Estratégias para a solução de dúvidas

As estratégias mais indicadas foram, majoritariamente, recursos *on-line* (*Google*, *Google Tradutor*, dicionários *on-line*, vídeos). Tais dados revelam uma atitude independente e autônoma por parte da maioria dos respondentes, uma vez que estes, em vez de pedirem a resposta a alguém, preferem tomar a iniciativa de pesquisar aquilo que não sabem. Pedir ajuda ao professor para a resolução de dúvidas relacionadas ao inglês é uma estratégia citada por apenas 18,1% (N=63) dos respondentes. Também é interessante notar que o professor parece deixar de ser reconhecido pelos respondentes como fonte primária de conhecimento. Tal fato pode indicar, possivelmente, uma mudança na percepção que os respondentes têm acerca do papel do professor. A situação muda, porém, quando a dúvida não é relativa ao inglês. Nesse caso, o pedido de ajuda a um professor passa a ser uma opção mais mencionada (44%, N=154) pelos respondentes.

#### 7. Percepção sobre benefícios, desafios e riscos do uso do inglês como meio de instrução em âmbito acadêmico

Os dados apontam que há, na IES estudada, cursos sendo ministrados em inglês, majoritariamente em programas de pós-graduação. Quanto à percepção a respeito dos benefícios, dos desafios e dos riscos no caso da implementação de disciplinas ministradas em inglês nos cursos de graduação e pós-graduação da IES, os dados indicam: (i) que o aperfeiçoamento de proficiência na língua inglesa e a melhor preparação para o futuro profissional são vistos como os maiores benefícios; (ii) que a falta de proficiência dos alunos e dos professores e a falta de apoio e incentivo institucional são considerados os maiores desafios; (iii) e, por fim, que a exclusão tanto de alunos (83%, N=289) quanto de professores (49,1%, N=171), ante

a perspectiva de que não correspondam às exigências linguísticas para participarem das aulas em língua inglesa, é considerada o maior risco.

#### 8. Relação com recursos tecnológicos e recursos para realização de tarefas em inglês

O computador foi destacado como o recurso mais usado em todas as tarefas, seguido pelo celular e pelo tablet.

Sobre os recursos utilizados para a realização de tarefas de escrita acadêmica em inglês, a preferência de 90,5% (N=315) dos respondentes foi por tradutores automáticos, como *Google Tradutor* e *Reverso*. Também foram mencionados o uso de dicionários de língua geral, como *Michaelis* e *Oxford* (50,6%, N=176), ferramentas de suporte à escrita, como *Grammarly*, *Ginger*, *Hemingway* (27,6%, N=96), tal como glossários e dicionários especializados da área de estudo (27,3%, N=95). Em percentual bem menos significativo, foram mencionados o pedido de ajuda a colegas e amigos cuja primeira língua é inglês, assim como a consulta aos próprios artigos lidos durante os estudos.

Por fim, discutimos como os dados obtidos podem ser usados para informar o desenvolvimento de cursos e recursos voltados para o ensino de IFA e adequados às necessidades da comunidade acadêmica estudada.

#### 4.2 Aplicabilidade dos resultados obtidos

Como forma de consolidar os resultados obtidos nesta pesquisa na direção de usá-los como insumo para informar a concepção de um programa de IFA no âmbito da IES recenseada, bem como o desenvolvimento de cursos e de materiais voltados para o ensino de IFA, organizamos perguntas que poderiam ser feitas por gestores e por professores de IFA durante o processo de tomada de decisões. Para cada pergunta, buscamos as respostas nos dados obtidos com o questionário *on-line* “Needs Analysis - English for Academic Purposes”.

**Quadro 4.** Consolidação de dados obtidos no levantamento de necessidades para a concepção de um programa, cursos e materiais de IFA na IES estudada.

PERGUNTAS A SEREM FEITAS QUANDO DA CONCEPÇÃO DE UM PROGRAMA DE IFA E DO DESENHO DE CURSOS E MATERIAIS PARA	RESPOSTAS A PARTIR DOS DADOS OBTIDOS COM O QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES
--	---



ESSE PROGRAMA	
Deve-se desenvolver cursos de IFA para todas as categorias de participantes?	Prioritariamente para alunos de graduação e de pós-graduação que, majoritariamente, responderam ao questionário de levantamento de necessidades.
Quais são as áreas prioritárias para o desenvolvimento de cursos e materiais?	Ciências Humanas e Sociais e Ciências Biológicas, Naturais e Agrárias, porque foram as áreas que mais mostraram interesse em responder ao questionário de levantamento de necessidades.
Para qual nível de proficiência os cursos devem ser desenvolvidos?	Majoritariamente, para alunos com nível de proficiência entre B1 e C2. Porém, é importante lembrar que alunos com um nível de proficiência mais baixo tendem a não se manifestar em questionários como esse. Fazer cursos apenas para níveis a partir de B1 até C2 pode ser uma escolha inadequada.
Deve-se oferecer apenas cursos de Inglês para Fins Gerais (IFG), apenas cursos de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) ou uma combinação de ambos?	Uma combinação de ambos, uma vez que tanto o inglês geral quanto o inglês acadêmico são percebidos como importantes pela comunidade acadêmica da IES estudada.
O programa de letramento acadêmico da IES deve focar somente na habilidade de produção escrita ( <i>writing</i> ) ou deve considerar as necessidades relativas a outras habilidades como as de compreensão escrita, compreensão oral e produção oral?	É interessante notar que a habilidade de produção escrita fica em terceiro lugar na indicação de necessidades pelos respondentes do questionário, majoritariamente alunos de graduação e pós-graduação, conforme a seguinte ordem: 1) compreensão de textos escritos 2) compreensão de textos orais 3) <b>produção de textos escritos</b> 4) produção de textos orais.
O programa de letramento acadêmico da IES deve focar apenas cursos de inglês ou deve-se adotar uma perspectiva multilíngue? Deverá ser um programa de IFA ou de Línguas para Fins Acadêmicos (LFA)?	Certamente, sendo o inglês a língua franca da academia, o maior volume de cursos deverá ser de inglês. Entretanto, como pudemos verificar nos resultados da pesquisa, outros idiomas, como espanhol, francês e alemão, também têm importância para alguns cursos da IES.
Quais são os gêneros discursivos e as habilidades linguísticas que devem ser alvos dos cursos do programa?	Primeiramente, cursos que tratem de atividades de compreensão de textos escritos ou orais em inglês, como realizar a leitura de artigos acadêmicos, livros e capítulos de livros ou assistir a palestras e a aulas. Também merecem destaque cursos que tratem da produção escrita de resumos acadêmicos e a da produção oral em situações de apresentações orais.

Quais conteúdos podem fazer parte do programa de cursos de escrita acadêmica em inglês na IES estudada?	Os conteúdos indicados pelos respondentes como dificuldades na produção de textos acadêmicos escritos foram: 1) estrutura de frases (ordem de palavras, por exemplo); 2) aspectos gramaticais (escolha de preposições, por exemplo); 3) vocabulário especializado (terminologia da área de estudo, por exemplo); 4) indicadores de formalidade e de informalidade 5) fraseologias acadêmicas ( <i>key lexical bundles</i> , <i>key lexical frames</i> ), ou seja, frases mais típicas de cada seção de artigos acadêmicos (introdução, metodologia, resultados) de diferentes áreas de especialidade; 6) estrutura retórica (introdução, metodologia, resultados) de textos acadêmicos em sua área de estudos.
Deve-se usar ferramentas <i>on-line</i> para apoio à aprendizagem nos cursos?	Os respondentes demonstram conhecer poucas ferramentas e recursos <i>on-line</i> de apoio à aprendizagem tanto de inglês geral quanto de inglês acadêmico. Certamente, eles se beneficiariam desses recursos, uma vez que demonstram autonomia na busca de respostas para dúvidas, especialmente para dúvidas relativas ao inglês.
As aulas devem ser presenciais ou a distância?	Os respondentes utilizam computadores, demonstram autonomia e iniciativa na busca de respostas a dúvidas e já utilizam alguns recursos, cursos e plataformas <i>on-line</i> . Certamente, essas são características importantes de alunos em cursos na modalidade a distância. Sabe-se, no entanto, que há alunos que preferem atividades presenciais. Assim, uma combinação de ambas as modalidades parece ser o mais indicado.
Deve ser estimulada a oferta de disciplinas de graduação e de pós-graduação em que o inglês seja o meio de instrução?	Os respondentes demonstram ter entendimento a respeito da importância, dos benefícios, dos desafios e dos riscos da implementação de disciplinas ministradas em inglês nos cursos de graduação e pós-graduação da IES. Certamente, seria necessário o engajamento de diferentes instâncias da universidade e um planejamento cuidadoso e detalhado de forma a ressaltar os benefícios de tal iniciativa e reduzir os riscos relacionados à baixa proficiência.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Destaque-se, portanto, que as perguntas do Quadro 4 acima, ao representarem um modo de desdobrar e organizar os dados levantados, apontam igualmente um ponto de partida para envolver outros atores (*stakeholders*) no processo decisório para implementação de avanços em IFA na IES. Dito de outro modo, por retratarem informações obtidas a partir do público-alvo, os dados apontam aspectos fulcrais para a organização de programas e cursos de IFA, ao definirem, dentre outros aspectos, categorias de participantes, áreas de ensino prioritárias, níveis de proficiência e tipologia de cursos a serem contemplados. Saliente-se ainda que, além de constituírem informações orientadoras para coordenadores de programas de ensino e professores, os dados têm o potencial de formalizar, para grupos gestores, a necessidade de políticas institucionais e recursos para viabilizar programas de ensino de línguas para fins acadêmicos.

### **Considerações Finais**

Para concluir, tecemos as considerações de encerramento de forma tripartite, discorrendo acerca da aplicabilidade, limitações e possíveis desdobramentos futuros da investigação.

Tendo em vista a expressiva relevância da língua inglesa no contexto acadêmico, os dados obtidos nesta pesquisa serão úteis para informar a tomada de decisões sobre programas, cursos e materiais a serem desenvolvidos no âmbito do ensino de IFA na IES estudada. Ademais, idealizamos que este estudo possa prover suporte à organização de programas de IFA não apenas na IES em questão, mas em outras instituições acadêmicas voltadas para a concepção de cursos e materiais para ensino de inglês acadêmico. Certamente, cada IES se constitui a partir de um contexto específico, mas entendemos que o delineamento e trajeto metodológico estabelecidos possam fornecer apoio para novos percursos investigativos de levantamento de necessidades e perfis de outras comunidades acadêmicas.

Por fim, ao se situar dentre as investigações na seara de IFA, esta pesquisa também se estabelece dentre os esforços para equilibrar a relevância dos atores (*stakeholders*) que atuam para promover a internacionalização de uma comunidade acadêmica. Nesse sentido, nos inscrevemos entre os que destacam tanto o esforço dos gestores para criação de políticas públicas quanto o trabalho minucioso dos linguistas aplicados em organizar os cursos, mas, especial e centralmente, enfatizamos o protagonismo dos demais membros das comunidades acadêmicas,

que representam o público-alvo de todo o esforço para qualificar nossas universidades pelo acesso à língua inglesa.

Duas limitações do estudo podem ser destacadas. A primeira diz respeito à amostra e aos dados obtidos, pois o pequeno número de respostas obtidas de servidores docentes e técnico-administrativos não ofereceu dados suficientes que permitissem a análise do perfil e das necessidades desses dois grupos. Por essa razão, não foi possível traçar um panorama mais completo das necessidades da comunidade acadêmica como um todo. A segunda limitação está relacionada ao instrumento de coleta de dados utilizado. Mesmo que tenha sido testado e ajustado em uma aplicação piloto, algumas perguntas do questionário não resultaram em dados significativos. Possivelmente, uma melhor abordagem para a questão da identificação de necessidades linguísticas de uma população acadêmica seria a utilização de um *corpus* de aprendizes.

Como desdobramento desta pesquisa, o levantamento de necessidades apontado poderá ser ampliado para um número maior de participantes de cada perfil de respondentes em relação à população que compõe a comunidade acadêmica da IES. Poderão, ainda, ser levantadas as necessidades de várias IES brasileiras, para a concepção de novas políticas públicas nacionais, podendo-se traçar um paralelo entre as demandas de diferentes instituições, conforme suas respectivas regiões ou entre as precisões de diferentes IES, conforme seus respectivos perfis. uma análise de necessidades

## Referências

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. et al. 2016. Desenvolvimento de materiais didáticos para o Programa IsF: consideração de necessidades prementes, do contexto e da formação de professores. In: S. SARMENTO; D. ABREU-E-LIMA; W. MORAES FILHO (Orgs.), 2016. *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras*. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 249-271.

BELCHER, D. D. 2004. Trends in teaching English for specific purposes. *Annual review of applied linguistics*, 24. 1: 165-186.

BIBER, D. 2006. *University Language – A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

BIBER, D. et al. 2009. *Register, genre, and style*. Cambridge: Cambridge University Press.

BRASIL. 2014. Ministério da Educação. *Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014*. Instituto o Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf). Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. 2012. Ministério da Educação. *Portaria n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012*. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/documentos> Acesso em: 09 agosto, 2022.

BRASIL. 2011. *Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011*. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7642&ano=2011&ato=b76IzYU9UMVpWTb73> . Acesso em: 16 fev. 2021.

DE SOUZA ARAÚJO, M. 2015. Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. *Intercâmbio*, São Paulo, **30**: 51-79.

DUDLEY-EVANS, T. et al. 1998. *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. New York, Cambridge University Press.

FLOWERDEW, J. 2019. The linguistic disadvantage of scholars who write in English as an additional language: Myth or reality. *Language Teaching*, **52**. 2.: 249-260.

FLOWERDEW, L. 2013. 17 Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. *The handbook of English for specific purposes*, pp. 325.

HOLMES, J. ; CELANI, M. A. A. 2006. Sustainability and local knowledge: The case of the Brazilian ESP Project 1980–2005. *English for Specific Purposes*, **25**. 1: 109-122.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

HYLAND, K. 2006. *English for Academic Purposes: an advanced resource book*. New York: Routledge.

HYLAND, J. ; SHAW, P. (Ed.) 2016. *The Routledge handbook of English for academic purposes*. New York: Routledge.

JORDAN, R. R. 1997. *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

MCMANUS, C. ; NOBRE, C. 2017. Brazilian scientific mobility program-science without borders-preliminary results and perspectives. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, **89**. 1: 773-786.

MUKHROJI, M. 2020. Exploring the Academic Writing Needs to Improve the Academic Literacy of the Indonesian EFL Undergraduate and Masters Students. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, **10**, 10: 252-269.

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

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

VIANA, V. ; BOCORNY, A. E. P.; SARMENTO, S. 2018. Teaching English for Specific Purposes. *ELT Development Series*. TESOL Press. Available from: TESOL International Association. 1925 Ballenger Avenue Suite 550, Alexandria, VA 22314.

WEST, R. 1994. "Needs analysis in language teaching". *Language teaching*, **27**: 1-19.

WINGATE, U. ; TRIBBLE, C. 2012. The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in higher education*, **37**. 4: 481-495.

YIN, R. K. 1994. *Case study research: design and methods*. 2. ed. London: Applied social research methods series, SAGE Publications, v. 5.

YUVAYAPAN, F.; BILGINER, H. 2020. Identifying the needs of postgraduate students: The first step of academic writing courses. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, **16**. 2: 595-611.

## Anexo

**Quadro 1.** Seções do questionário e respectivas questões.

Seção	Informação desejada	Pergunta do questionário
1) Perfil dos respondentes (Parte 1/3)	Idade	1) Qual a sua idade?
	Sexo	2) Sexo
	Categoria de pertencimento na universidade	3) Na UFRGS, você é: (em caso de mais de uma resposta, informe a sua principal atividade na universidade)
2) Perguntas específicas para os	Área de estudo	1) Qual é a sua área de estudo?
	Etapa de estudo	2) Em qual semestre você está?



alunos (Parte 2/3 – Aluno)	Percepção sobre a importância do inglês para a área	3) O quão importante é saber inglês para ter um bom desempenho em seu curso?
	Percepção sobre a importância de outros idiomas para a área	4) Quais outros idiomas são importantes em seu curso?
2) Perguntas específicas para os docentes (Parte 2/3 – Docentes)	Área de atuação	1) Em quais áreas da graduação/pós-graduação você atua?
	Identificação de contextos nos quais a língua inglesa é usada	2) Marque a opção que representa sua atuação na UFRGS. Peço que meus alunos leiam textos acadêmicos (artigos, capítulos de livros...) em inglês.
		1. Trabalho com vídeos em inglês em sala de aula.
		2. Dou aulas em inglês
		3. Peço que meus alunos escrevam trabalhos em inglês.
		4. Conduzo discussões e seminários em inglês.
		5. Trago palestrantes estrangeiros que ministram palestras em inglês para meus alunos.
		3) Você já ministrou ou ministra aulas em inglês na UFRGS?
		4) Em caso afirmativo, em qual situação?
		5) Escreva abaixo o nome do seminário, da disciplina ou do curso que você ministrou em inglês na universidade.
6) Caso você tenha ministrado aulas em inglês na universidade em alguma outra situação, além das listadas acima, descreva abaixo a situação ou o nome do evento.		
Identificação de necessidades relativas ao uso da língua inglesa em âmbito acadêmico	7) Se você tivesse interesse em usar o Inglês como meio de instrução de suas disciplinas na UFRGS, o que facilitaria esse processo?	
2) Perguntas específicas para os	Identificação de contextos nos quais a língua inglesa é usada em	1) Você usa a língua inglesa no exercício de sua função na UFRGS?

<b>técnico-administrativos</b>  (Parte 2/3 – Técnico-administrativos)	âmbito acadêmico	2) Em caso afirmativo, em qual situação?
		3) Caso você tenha usado o inglês no exercício da sua função na UFRGS em alguma outra situação, além das listadas acima, descreva abaixo a situação.
	Identificação de necessidades relativas ao uso da língua inglesa em âmbito acadêmico	4) Em termos de língua inglesa, o que você acha que ajudaria no exercício de sua função?
		5) Use o espaço abaixo para descrever alguma outra sugestão, além das listadas acima, que ajudaria na melhoria da sua proficiência em inglês para o exercício de sua função na UFRGS.
<b>3) Núcleo comum</b>  (Parte 3/3)	Identificação do perfil linguístico	1) Onde você estudou inglês?
	Identificação da forma como o inglês geral foi aprendido	2) Você estudou inglês:
	Identificação de estratégias usadas para a solução de dúvidas em inglês	3) O que você faz para responder a uma dúvida relativa ao inglês?
	Identificação de estratégias usadas para a solução de dúvidas em geral	4) O que você faz para responder a uma dúvida sobre um determinado assunto não relacionado ao inglês?
	Identificação de contextos nos quais a língua inglesa é usada	5) Seu curso/departamento oferece aulas de diferentes disciplinas ministradas em língua inglesa? Em caso afirmativo, em qual contexto elas acontecem?
	Percepção sobre os benefícios do uso do inglês como meio de instrução em âmbito acadêmico	6) Na sua opinião, quais são os benefícios de ter aulas ministradas em língua inglesa?
	Percepção sobre os desafios da implementação do inglês como meio de instrução em âmbito acadêmico	7) Na sua opinião, quais são os principais desafios para a implementação de aulas em língua inglesa na UFRGS?
	Percepção sobre os riscos de se implementar aulas tendo o inglês como meio de instrução em	8) Se você acredita que haveria riscos na implementação de aulas em inglês, quais seriam eles?

	âmbito acadêmico	
	Identificação do perfil linguístico	9) Você já fez algum teste para verificar sua proficiência na língua inglesa?
		9a) Em caso afirmativo, qual?
		9b) Qual foi o resultado?
	Identificação de contextos nos quais a língua inglesa é usada	10) Marque o que você precisa fazer EM INGLÊS em seu curso ou na sua atividade profissional:
	Percepção sobre a importância de inglês no curso/vida profissional	11) Na sua opinião, qual é a importância da língua inglesa no meio acadêmico?
	Identificação de dificuldades com relação à escrita acadêmica em inglês	12) Marque as opções que representam as suas dificuldades em relação à escrita acadêmica em língua Inglesa
Identificação de recursos usados para a realização de tarefas de escrita acadêmica em inglês	13) Quais são os recursos que você usa como auxílio em suas tarefas de escrita acadêmica em inglês?	

**Fonte:** Elaborado pelas autoras