

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LINHA DE PESQUISA: LEXICOGRAFIA, TERMINOLOGIA E TRADUÇÃO:  
RELAÇÕES TEXTUAIS**

**PÂMELA PORTAL BERGOLI**

**ANÁLISE DE NECESSIDADES RELATIVAS AO INGLÊS PARA FINS  
ACADÊMICOS (IFA) EM UMA INSTITUIÇÃO DE  
ENSINO SUPERIOR (IES) PÚBLICA BRASILEIRA**

**PORTO ALEGRE**

**2020**

PÂMELA PORTAL BERGOLI

**ANÁLISE DE NECESSIDADES RELATIVAS AO INGLÊS PARA FINS  
ACADÊMICOS (IFA) EM UMA INSTITUIÇÃO DE  
ENSINO SUPERIOR (IES) PÚBLICA BRASILEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Eliza Pereira Bocorny

PORTO ALEGRE

2020

PÂMELA PORTAL BERGOLI

**ANÁLISE DE NECESSIDADES RELATIVAS AO INGLÊS PARA FINS  
ACADÊMICOS (IFA) EM UMA INSTITUIÇÃO DE  
ENSINO SUPERIOR (IES) PÚBLICA BRASILEIRA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovada em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dr. Ana Eliza Pereira Bocorny

---

Profa. Dra. Aline Fay

---

Profa. Dra. Anamaria Welp

---

Profa. Dra. Simone Sarmiento

CIP - Catalogação na Publicação

BERGOLI, PÂMELA  
ANÁLISE DE NECESSIDADES RELATIVAS AO INGLÊS PARA  
FINS ACADÊMICOS (IFA) EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO  
SUPERIOR (IES) PÚBLICA BRASILEIRA / PÂMELA BERGOLI. --  
2021.  
93 f.  
Orientadora: Ana Elisa Pereira Bocorny.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. inglês para fins acadêmicos. 2. levantamento de  
necessidades. 3. inglês acadêmico. I. Pereira Bocorny,  
Ana Elisa, orient. II. Título.

## RESUMO

A presente dissertação é o resultado de uma pesquisa voltada para o levantamento de necessidades relativas ao ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) em uma instituição de ensino superior (IES) pública brasileira. Segundo Flowerdew (2013), o levantamento de necessidades é a primeira etapa no desenvolvimento de um curso de Inglês para Fins Acadêmicos (IFE). Ao fazer-se uma análise de necessidades, é possível obter dados que irão informar a concepção de programas, bem como a seleção e o desenvolvimento de cursos e materiais que estarão alinhados não apenas com os perfis e as necessidades dos alunos, mas também com as necessidades, as percepções e os interesses de outros atores importantes (*stakeholders*), como, por exemplo, empregadores, governo e órgãos de financiamento. A partir do exposto, este trabalho tem como objetivo geral identificar as necessidades relativas ao IFA da comunidade acadêmica de uma IES pública brasileira, por meio de um questionário *on-line*. Em especial, espera-se traçar o perfil geral da comunidade acadêmica; verificar sua percepção sobre a importância do inglês no âmbito acadêmico; elencar os contextos nos quais o inglês é usado pelos respondentes nessa universidade; identificar suas necessidades e suas dificuldades linguísticas; listar estratégias usadas para aprender e para resolver problemas linguísticos tanto de inglês geral quanto de inglês acadêmico; averiguar a 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, investigar a relação dessa comunidade com recursos tecnológicos. Para tanto, em uma pesquisa com base quantitativa caracterizada como um estudo de caso, desenvolvemos e aplicamos um questionário *on-line*, que foi respondido por membros da comunidade acadêmica da universidade em questão a respeito de suas experiências e necessidades relativas ao inglês em contexto acadêmico. Os resultados obtidos revelaram, por exemplo, que os respondentes são jovens, com idades entre 20 e 30 anos (73,6%); em sua maioria (68,7%) do gênero feminino; fazem parte da categoria *alunos de graduação e pós-graduação*, sendo 52% oriundos de cursos de graduação e 44,3% de cursos de pós-graduação; percebem o inglês, no âmbito acadêmico, como extremamente importante (74,3%, N = 249). Em relação aos gêneros acadêmicos mais necessários, destacaram-se as seguintes necessidades: ler artigos acadêmicos (96,6%, N = 336) e livros e/ou capítulos de livros (92,2%, N = 321), assistir a palestras (72,4%, N = 252) e escrever resumos de artigos (71,0%, N = 247). Esperamos que nosso estudo contribua para informar o desenvolvimento de programas, cursos e materiais que possam auxiliar na melhoria da proficiência em IFA de estudantes, professores e servidores da IES estudada.

**Palavras-chave:** inglês para fins acadêmicos; levantamento de necessidades; inglês acadêmico.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of a research aimed at surveying needs related to the teaching of English for Academic Purposes (IFA) in a Brazilian public higher education institution (HEI). According to Flowerdew (2013), the needs assessment is the first step in the development of an English for Academic Purposes (IFE) course. By carrying out a needs analysis, it is possible to obtain data that will inform the design of programs, as well as the selection and development of courses and materials that will be aligned not only with the profiles and needs of students, but also with the needs, perceptions and interests of other important stakeholders, such as employers, government and funding agencies. Based on the above, the present work has as general objective to identify the needs related to academic English of the academic community of a Brazilian public HEI, through an online questionnaire. In particular, we will draw the general profile of the academic community; check their perception of the importance of English in the academic environment; list the contexts in which English is used by respondents at this university; identify their needs regarding academic genres, skills and language difficulties; list strategies used to learn and solve linguistic problems in both General English and Academic English; ascertain the respondents' perception of the benefits, challenges and risks of using English as a Means of Instruction (EMI); and, finally, to investigate the relationship of this community with technological resources. Therefore, in a quantitative-based research characterized as a case study, we developed and applied an online questionnaire, which was answered by members of the academic community of the university regarding their experiences and needs related to English in an academic context. The results obtained revealed, for example, that the respondents are young, aged between 20 and 30 years (73.6%), mostly female (68.7%), and are part of the undergraduate (52%) and graduate programs (44.3%) who perceive English as extremely important (74.3%, N = 249). Regarding academic genres and skills, reading academic articles (96.6%, N = 336) and books and/or book chapters (92.2%, = N) were highlighted as the most necessary (N = 321). We hope that our study will contribute to inform the development of programs, courses and materials that can help improve the IFA proficiency of students, professors and employees of the studied HEI.

**Keywords:** English for academic purposes; needs analysis; academic English.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – A árvore do Ensino de Língua Inglesa. ....	18
<b>Quadro 1</b> – Informação utilizada em um levantamento de necessidades, suas fontes e metodologia para sua obtenção. ....	25
<b>Quadro 2</b> – A comunidade da UFRGS em números. ....	31
<b>Quadro 3</b> – Seções do questionário e respectivas questões. ....	33
<b>Quadro 4</b> – Consolidação de dados obtidos no levantamento de necessidades para a concepção de um programa, cursos e materiais de IFA na IES estudada. ....	70
<b>Gráfico 1</b> – Faixa etária dos participantes. ....	37
<b>Gráfico 2</b> – Gênero dos participantes. ....	38
<b>Gráfico 3</b> – Atividades dos participantes na universidade. ....	39
<b>Gráfico 4</b> – Área de estudo dos participantes. ....	40
<b>Gráfico 5</b> – Etapa em que os participantes estão em seus cursos. ....	41
<b>Gráfico 6</b> – Importância do inglês para o bom desempenho dos participantes em seus respectivos cursos. ....	42
<b>Gráfico 7</b> – Outros idiomas importantes nos cursos dos participantes. ....	43
<b>Gráfico 8</b> – Perfil linguístico: contextos nos quais os participantes estudaram inglês. ....	44
<b>Gráfico 9</b> – Formas como os participantes estudaram inglês. ....	45
<b>Gráfico 10</b> – Estratégias usadas para a solução de dúvidas em inglês. ....	47
<b>Gráfico 11</b> – Estratégias usadas para a solução de dúvidas em geral. ....	48
<b>Gráfico 12</b> – Aulas ministradas em inglês no curso/departamento. ....	49
<b>Gráfico 13</b> – Aulas ministradas em inglês no curso/departamento: contextos. ....	50
<b>Gráfico 14</b> – Percepção sobre os benefícios do uso de inglês como meio de instrução em âmbito acadêmico. ....	51
<b>Gráfico 15</b> – Percepções sobre os desafios da implementação do inglês como meio de instrução em âmbito acadêmico. ....	52
<b>Gráfico 16</b> – Percepção sobre os riscos de se implementarem aulas tendo o inglês como meio de instrução em âmbito acadêmico. ....	53
<b>Gráfico 17</b> – Realização dos participantes de testes de proficiência. ....	54
<b>Gráfico 18</b> – Testes de proficiência realizados pelos participantes. ....	55
<b>Gráfico 19</b> – Resultados obtidos pelos participantes em testes de proficiência. ....	56
<b>Gráfico 20</b> – Atividades realizadas em inglês acadêmica e profissionalmente. ....	57
<b>Gráfico 21</b> – A importância do inglês no meio acadêmico. ....	59
<b>Gráfico 22</b> – Uso de dispositivos para a execução de tarefas: frequência. ....	60
<b>Gráfico 23</b> – Dificuldades dos participantes em relação à escrita acadêmica em língua inglesa. ....	61
<b>Gráfico 24</b> – Recursos utilizados pelos participantes em suas tarefas de escrita acadêmica em inglês. ....	62

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>1 REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>15</b>
1.1 IFE e IFA	15
1.1.1 O conceito de <i>IFE</i>	15
1.1.2 O conceito de <i>IFA</i>	17
1.1.3 O IFE e o IFA no Brasil	20
1.1.3.1 O IFE no Brasil	20
1.1.3.2 O IFA no Brasil	20
1.2 Levantamento de necessidades	22
1.2.1 O conceito de <i>levantamento de necessidades</i>	22
1.2.2 Metodologias para coletar dados para um levantamento de necessidades	23
1.3 Exemplos de levantamentos de necessidades no âmbito do IFA com a utilização de questionários <i>on-line</i>	26
<b>2 METODOLOGIA</b>	<b>30</b>
2.1 Caracterização da pesquisa	30
2.2 Respondentes	30
2.3 Instrumento de coleta de dados – Questionário <i>on-line</i>	32
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>37</b>
3.1 Perfil dos respondentes (1/3)	37
3.2 Informações específicas de cada perfil de respondente	39
3.2.1 Alunos de graduação e pós-graduação (2/3)	39
3.2.1.1 Pergunta 1: Qual a sua área de estudo?	40
3.2.1.2 Pergunta 2: Em qual semestre você está?	40
3.2.1.3 Pergunta 3: O quão importante é saber inglês para ter um bom desempenho em seu curso?	41
3.2.1.4 Pergunta 4: Quais outros idiomas são importantes em seu curso?	42
3.3 Perguntas comuns a todos os respondentes	43
3.3.1 Pergunta 1: Onde você estudou inglês?	43
3.3.2 Pergunta 2: Você estudou inglês:	45
3.3.3 Pergunta 3: O que você faz para responder uma dúvida relativa ao inglês?	46
3.3.4 Pergunta 4: O que você faz para responder uma dúvida sobre um determinado assunto não relacionado ao inglês?	47



3.3.5 Pergunta 5: Seu curso/departamento oferece aulas de diferentes disciplinas ministradas em língua inglesa? Em caso afirmativo, em qual contexto elas acontecem?	48
3.3.6 Pergunta 6: Na sua opinião, quais são os benefícios de ter aulas ministradas em língua inglesa?	50
3.3.7 Pergunta 7: Na sua opinião, quais são os principais desafios para a implementação de aulas em língua inglesa na UFRGS?	51
3.3.8 Pergunta 8: Se você acredita que haveria riscos na implementação de aulas em inglês, quais seriam eles?	52
3.3.9 Pergunta 9: Você já fez algum teste para verificar sua proficiência na língua inglesa? Em caso afirmativo, qual? Qual foi o resultado?	53
3.3.10 Pergunta 10: Marque o que você precisa fazer em inglês em seu curso ou na sua atividade profissional:	56
3.3.11 Pergunta 11: Na sua opinião, qual a importância da língua inglesa no meio acadêmico?	58
3.3.12 Pergunta 12: Marque as opções de acordo com o seu tipo mais frequente de uso:	59
3.3.13 Pergunta 13: Marque as opções que representam as suas dificuldades em relação à escrita acadêmica em língua inglesa	60
3.3.14 Pergunta 14: Quais recursos você usa como auxílio em suas tarefas de escrita acadêmica em inglês?	61
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>74</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>77</b>
ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	77
ANEXO 2 – Quadro com todas as seções e as perguntas do “Needs Analysis – English for Academic Purposes”	79
ANEXO 3 – Dados das seções 2/3 (servidores docentes) e 2/3 (servidores técnico-administrativos)	82

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos 50 anos, na medida em que o inglês torna-se a língua franca da academia, é possível notar, nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras, dois momentos distintos relativos ao ensino do Inglês para Fins Específicos (IFE) e ao ensino do Inglês para Fins Acadêmicos (IFA).

O primeiro momento inicia-se na década de 1980 e tem como personagem de destaque a professora Maria Antonieta Alba Celani (PUCSP), que conduziu o *Brazilian ESP Project* (HOLMES, J.; CELANI, 2006). Tendo como foco capacitar os alunos<sup>1</sup> na compreensão de textos especializados escritos em inglês, o projeto trilhou um caminho diferente de outros projetos da época, uma vez que foi estabelecido como uma proposta personalizada e baseada nas necessidades locais. Como parte do processo de organização e com o objetivo de garantir fidelidade ao caráter brasileiro do projeto, alguns critérios para a execução prática foram determinados. Dentre eles, as premissas de que o projeto não seria baseado em metodologias prontas ou importadas de outras iniciativas já existentes. Estipulou-se, também, que não haveria a utilização ou a criação de um material didático geral, mas sim materiais específicos para cada público no âmbito da universidade, os quais seriam desenvolvidos pelos grupos de professores de cada área. Definiu-se, ainda, que tudo o que fosse de utilidade comum aos públicos envolvidos no projeto seria compartilhado com as áreas.

Em um segundo momento, a partir do final dos anos 1990 e do início dos anos 2000, as necessidades da comunidade acadêmica brasileira parecem mudar. Para além da leitura de textos acadêmicos em inglês, nota-se um interesse por cursos de IFA com foco em outras habilidades (produção escrita, produção oral e compreensão oral) e em outros gêneros do discurso (artigos, resumos, apresentações orais). Um fato que parece auxiliar a aceleração desse processo de diversificação de necessidades e interesses no Brasil é o programa *Ciências sem Fronteiras* (2011-2014). Ao enviar 92.880 alunos brasileiros e profissionais que atuavam na educação superior para universidades estrangeiras (MCMANUS; NOBRE, 2017), o programa acaba servindo a dois propósitos: ao deixar claras as deficiências que o alunado brasileiro tem para comunicar-se em língua inglesa no âmbito da academia em universidades anglófonas, revela a necessidade de se pensar maneiras de suprir tais deficiências linguísticas. Nesse contexto, surge o programa *Inglês sem Fronteiras*, que posteriormente é ampliado e rebatizado como *Idiomas sem Fronteiras*. O primeiro tem o objetivo de implementar o ensino de inglês

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, os termos *aprendiz*, *aluno* e *estudante* são usados como sinônimos.

para fins acadêmicos nas IES públicas brasileiras, enquanto o segundo amplia o escopo e propõe o ensino de línguas para fins acadêmicos nessas instituições.

O processo de desenvolvimento e implementação do *Inglês sem Fronteiras* e do *Idiomas sem Fronteiras* contou com um levantamento de necessidades feito a partir das percepções do grupo de coordenadores e professores envolvidos na gestão desses programas. Inicialmente (2012-2016), a escolha do conjunto de cursos que seriam oferecidos por cada IES pública brasileira ficou a cargo das coordenações dos Núcleos de Línguas (NucLis) de cada IES. A partir de 2017, começou a ser construída uma cartela de cursos 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 NucLis de cada IES tinham das necessidades de sua instituição.

Flowerdew (2013) considera o levantamento de necessidades a primeira etapa no desenvolvimento de um curso de IFE. Ao fazer-se uma análise de necessidades, é possível obter dados que irão informar a concepção de programas, bem como a seleção e o desenvolvimento de cursos e materiais que estarão alinhados não apenas com os perfis e as necessidades dos alunos, mas também com as necessidades, as percepções e os interesses de outros atores importantes (*stakeholders*), como empregadores, governo e órgãos de financiamento. Como sugerem Lilis e Scott (2007) e Wingate e Tribble (2012), as necessidades instrucionais dos alunos das IES relativas ao IFA devem ser identificadas por meio de pesquisas de larga escala.

Sabe-se que um levantamento de necessidades pode envolver vários meios de busca de informação além de questionários ou entrevistas realizadas diretamente com o usuário final. Viana, Bocorny e Sarmiento (2018) propõem, 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>2</sup> (VIANA; BOCORNY; SARMENTO, 2018, p. 12-13). Apesar dessa diversidade de meios, questionários de levantamento de necessidades continuam sendo ferramentas importantes e amplamente usadas para esse fim.

---

<sup>2</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; BOCORNY; SARMENTO, 2018, p. 12-13).

A partir do exposto, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar as necessidades da comunidade acadêmica<sup>3</sup> de uma IES brasileira relativas ao IFA, nomeadamente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por intermédio de um questionário *on-line* de levantamento de necessidades<sup>4</sup>. Em especial, espera-se traçar o perfil geral da comunidade acadêmica; verificar sua percepção sobre a importância do inglês no âmbito acadêmico; elencar os contextos nos quais o inglês é usado pelos respondentes nessa universidade; identificar suas necessidades e suas dificuldades linguísticas; listar estratégias usadas para aprender e para resolver problemas linguísticos tanto de inglês geral quanto de inglês acadêmico; averiguar a 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, investigar a relação dessa comunidade com recursos tecnológicos. Assim, os objetivos específicos deste estudo são baseados nas seguintes questões de pesquisa:

1. Qual é o perfil dos respondentes com relação a idade, gênero, função na universidade, área de estudo, 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?

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, o termo *comunidade acadêmica* é entendido como o conjunto de três categorias de sujeitos de uma IES: (i) os alunos de graduação e pós-graduação; (ii) os servidores técnico-administrativos; (iii) os servidores docentes.

<sup>4</sup> A proposta da dissertação foi 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.

Ao fim do percurso, sugere-se que os dados obtidos neste estudo sejam usados para informar a concepção de um programa de IFA no âmbito da IES estudada, bem como o desenvolvimento de cursos e de materiais voltados para o ensino de IFA.

De forma a responder às questões de pesquisa propostas, este estudo utiliza dados quantitativos provenientes de um questionário *on-line* aplicado à comunidade acadêmica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde o estudo foi desenvolvido. O questionário foi encaminhado aos departamentos e às Comissões de Graduação (COMGRADs), bem como às coordenações dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) da IES, para que fosse disseminado ao público-alvo, tendo sido todos os envios feitos por *e-mail*.

Participaram da pesquisa 181 alunos de graduação, 152 de pós-graduação, 10 servidores técnico-administrativos e 3 servidores docentes, de um universo de 27.437 alunos de graduação, 12.511 de pós-graduação, 2.522 servidores técnico-administrativos e 2.942 servidores docentes, todos membros da comunidade acadêmica da IES estudada. Tais sujeitos, no âmbito da universidade e no exercício de suas funções profissionais e/ou acadêmicas, necessitam, com maior ou menor frequência, realizar atividades que envolvem o conhecimento da língua inglesa. Doze outras pessoas que não fazem parte da comunidade acadêmica da IES, mas que participaram de eventos abertos organizados pelos seus PPGs também receberam o questionário por *e-mail* e o responderam.

Quanto à organização textual, esta dissertação é composta de três capítulos.

No primeiro capítulo, apresenta-se o aporte teórico e situa-se este estudo frente a outros trabalhos descritos na literatura. A primeira seção desse capítulo trata dos conceitos de *IFE* e *IFA*, além de expor um breve histórico do *IFE* e do *IFA* no Brasil. Já a segunda seção inicia com a definição de *levantamento de necessidades* e, na sequência, descreve algumas das metodologias usadas para a realização de levantamentos de necessidades. Por fim, na terceira seção, são apresentados estudos recentes (2010-2020) desenvolvidos no Brasil e no mundo que abordam levantamentos de necessidades executados no âmbito do ensino de *IFA*.

No segundo capítulo, é caracterizada a metodologia utilizada neste estudo. A primeira seção desse capítulo focaliza as três categorias de respondentes que foram o público-alvo da presente pesquisa: (i) os alunos de graduação e pós-graduação; (ii) os servidores técnico-administrativos; (iii) os servidores docentes *on-line* utilizado para a coleta de dados.

No terceiro e último capítulo, são explorados os resultados, a discussão desses achados e o impacto que tais informações têm na concepção de programas de *IFA*. Chega-se, assim, a um panorama geral das informações obtidas em relação aos objetivos inicialmente propostos.

Finalmente, são apresentadas as considerações finais, nas quais, a partir da retomada dos objetivos e da metodologia propostos, são expostos de forma resumida os dados obtidos, as limitações do estudo e as sugestões para pesquisas futuras, em especial 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.

## 1 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos a revisão da literatura a partir da qual este estudo foi desenvolvido. Iniciamos com a discussão dos conceitos de *IFE* e *IFA*, ressaltando a importância e a menção recorrente das necessidades dos alunos como fatores essenciais para a concepção de programas e o desenvolvimento de cursos e materiais de ensino no âmbito do IFE. Na segunda parte do capítulo, mobilizamos o conceito de *levantamento de necessidades* e descrevemos algumas metodologias usadas para a sua realização. Na última parte do capítulo, mostramos alguns estudos recentes (2010-2020) realizados no Brasil e no mundo que exemplificam como os dados obtidos em um levantamento de necessidades podem servir de insumo para a criação de programas, cursos e recursos no âmbito do IFA.

### 1.1 IFE e IFA

#### 1.1.1 O conceito de *IFE*

Os estudos em IFE e IFA têm avançado tão intensa e massivamente que, por vezes, mesmo os profissionais e os pesquisadores da área têm dificuldade em acompanhar a evolução e as mudanças (HYLAND; WONG, 2019). Segundo Hutchinson e Waters (1987), as origens do IFE remontam aos anos que se seguem à Segunda Guerra Mundial. A década de 1960 vê o surgimento do IFE e as décadas de 1970 e 1980, o seu estabelecimento como área de estudo. A partir das décadas de 1990 e 2000, há um grande incremento no volume de pesquisas e publicações nessa área. Mais recentemente, vê-se o surgimento de pesquisas que vinculam o IFE a outras áreas da Linguística Aplicada, como a Linguística de *Corpus* (GAVIOLI, 2005; NESI, 2013; FLOWERDEW, 2009), os Estudos de Gêneros Discursivos (DUDLEY-EVANS, 2000; CHENG, 2007; BHATIA, 2008) ou a combinação de ambos (FLOWERDEW, 2005; BIBER; CONNOR; UPTON, 2007), apenas para citar alguns exemplos.

Ao longo de aproximadamente seis décadas, o conceito de *IFE* evoluiu e adquiriu acepções diferentes. Na década de 1980, Robinson (1980, p. 13, grifos nossos)<sup>5</sup> define “um curso de IFE como aquele que visa ao desempenho bem-sucedido dos alunos em papéis

---

<sup>5</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, p. 13).

ocupacionais ou educacionais, **sendo baseado na análise rigorosa das necessidades dos alunos**, devendo ser feito ‘sob medida’ e com curta duração”. Robinson (1980) também destaca o fato de os alunos serem geralmente adultos e poderem estar em qualquer nível de proficiência linguística. Ainda na década de 1980, em seu livro seminal *English for Specific Purposes*, Hutchinson e Waters (1987, p. 19, grifos nossos) afirmam que o 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>6</sup>.

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

Belcher (2004), 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, os princípios das teorias educacionais do momento, ou, ainda, a intuição do instrutor acerca do que ele entende como mais apropriado para atender às necessidades presentes e futuras de seus alunos. Nota-se nesta 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 do IFE.

Na década de 2010, Johns (2013, p. 2, grifos nossos) reafirma que “uma característica chave de um curso de IFE é que o conteúdo e os objetivos do curso são orientados pelos

---

<sup>6</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; WATERS, 1987, p. 19)



objetivos **específicos dos aprendizes**<sup>7</sup>. A autora sublinha também que as formas de identificação das necessidades dos aprendizes representam um dos elementos de grande importância no âmbito do IFE.

Ainda que o conceito de IFE tenha evoluído e assumido acepções diferentes ao longo das últimas seis décadas, nota-se que as necessidades dos alunos constituem um fator recorrente e considerado crucial ao desenvolvimento de cursos e materiais de ensino no âmbito do IFE. 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. Os aspectos gramaticais e as especificidades lexicais de cada área ou disciplina passam a ser levados em consideração durante o processo de construção dos cursos e da realização dos estudos, bem como os aspectos psicológicos envolvidos no processo de aprendizado, considerando-se os diferentes modos de aquisição de língua, por exemplo (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

### 1.1.2 O conceito de *IFA*

Hutchinson e Waters (1987), ao descreverem a árvore do Ensino de Língua Inglesa (ELI)<sup>8</sup>, dividem o IFE em dois ramos, os quais dependem das necessidades dos alunos 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 treinamento, teremos o 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 o IFA, como mostra a figura 1 a seguir.

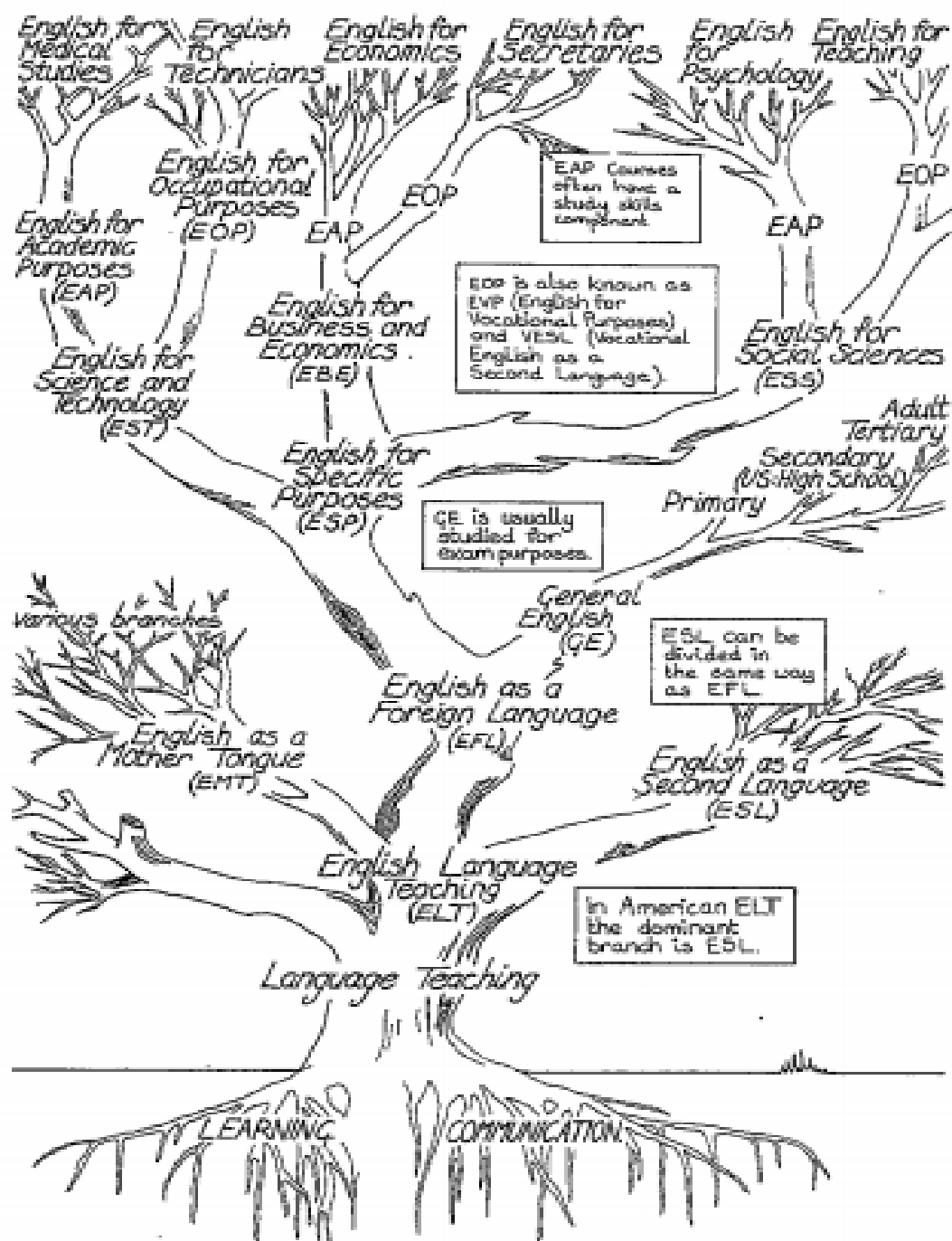
---

<sup>7</sup> No original: “A key feature of an ESP course is that the content and aims of the course are oriented to the specific needs of the learners” (JOHNS, 2013, p. 2).

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

<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; WATERS, 1987, p. 16).

Figura 1 – A árvore do Ensino de Língua Inglesa.



Fonte: Hutchinson e Waters (1987, p. 17)

O IFA, portanto, como um dos ramos do IFE, compartilha muitas de suas características. 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 buscarem compreender o texto acadêmico (oral ou escrito) em seus diferentes contextos (a leitura de artigos de pesquisa; a redação de resumos

acadêmicos, *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 (aluno, professor, pesquisador ou funcionário técnico-administrativo), em seu contexto de atuação na IES.

À semelhança do conceito de *IFE*, o conceito de *IFA* também evoluiu ao longo do tempo. A partir de Jordan (1997), que apresenta como foco do *IFA* as habilidades de comunicação em inglês que são necessárias para fins de estudo em sistemas educacionais formais, temos as considerações feitas por Hyland e Shaw (2016) 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 aos alunos as ferramentas necessárias para que eles possam explorar e construir, em suas áreas de especialidade, textos que sejam reconhecidos como autênticos pela comunidade discursiva dessas áreas. Nas palavras dos autores:

[...] os discursos da academia não formam uma massa indiferenciada, unitária, mas uma variedade de letramentos em cada uma das áreas de especialidade. As disciplinas têm diferentes visões de conhecimento, diferentes práticas de pesquisa e diferentes formas de ver o mundo e, como resultado, investigar as práticas dessas disciplinas nos levará a uma maior especificidade. No entanto, também precisamos reconhecer que nem todos os contextos são iguais e que as circunstâncias geralmente exigem que os professores identifiquem mais habilidades em nível de registro. Além disso, é sempre importante reconhecer como os alunos entendem a especificidade. Eles geralmente vêm com algum, e muitas vezes considerável, conhecimento específico do assunto, e precisamos entregar o controle do conteúdo do assunto para eles, fornecendo-lhes as ferramentas para explorar textos em seus contextos especializados. (HYLAND; SHAW, 2016, p. 27)<sup>10</sup>.

A contribuição de Wingate e Tribble (2012) para a discussão acerca do *IFA* é, igualmente, muito importante. Ao relacionarem o *IFA* e os Letramentos Acadêmicos (LA), duas abordagens dominantes no ensino de gêneros acadêmicos, os autores as examinam criticamente e “identificam princípios compartilhados que podem ser usados para desenvolver

---

<sup>10</sup> No original: “[...] the discourses of the academy do not form an undifferentiated, unitary mass but a variety of subject-specific literacies. Disciplines have different views of knowledge, different research practices, and different ways of seeing the world, and as a result, investigating the practices of those disciplines will take us to greater specificity. We also, however, need to recognize that not all contexts are the same and that circumstances often require teachers to identify more register-level skills. It is always important, moreover, to recognize how students understand specificity. They usually come with some, and often considerable, subject-specific knowledge, and we need to hand over control of subject content to them, providing them with the tools to explore texts in their subject contexts” (HYLAND; SHAW, 2016, p. 27)

programas relevantes de apoio à redação para alunos de todas as origens em universidades do Reino Unido e em outros lugares” (WINGATE; TRIBBLE, 2012, p. 481)<sup>11</sup>.

### 1.1.3 O IFE e o IFA no Brasil

#### 1.1.3.1 O IFE no Brasil

No Brasil, os termos *Inglês Instrumental* e *Inglês para Fins Específicos*<sup>12</sup> são usados para designar a abordagem para o ensino de línguas na qual cursos são construídos a partir das necessidades dos alunos. O *Brazilian ESP Project* (HOLMES; CELANI, 2006) foi um dos principais projetos no desenvolvimento do ensino de IFE no país. Tal projeto foi liderado pela professora Maria Antonieta Alba Celani (PUCSP) e foca no aprimoramento da compreensão de textos especializados (escritos em inglês). A base do projeto propõe identificar as necessidades locais sem replicar metodologias anteriormente usadas. Como resultado, teve a criação de materiais didáticos específicos, que atenderiam a cada público de acordo com as suas necessidades e o seu contexto.

#### 1.1.3.2 O IFA no Brasil

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 também passaram a ter de produzir textos em inglês, pertencentes a diversos gêneros acadêmicos (artigos, resumos etc.). No Brasil, o programa *Ciências sem Fronteiras* (CsF) (MCMANUS; NOBRE, 2017) auxiliou na execução desse processo de diversificação de necessidades.

No período de vigência do programa, 92.880 alunos brasileiros e profissionais que atuavam na educação superior foram enviados para estudar no exterior. McManus e Nobre (2017, p. 775-776)<sup>13</sup> descrevem o programa CsF como um

---

<sup>11</sup> No original: “[...] to critically examine both approaches and to identify shared principles that can be used for developing relevant writing support programmes for students from all backgrounds at UK universities and elsewhere” (WINGATE; TRIBBLE, 2012, p. 481).

<sup>12</sup> Neste trabalho, os termos *Inglês Instrumental* e *Inglês para Fins Específicos* são usados como sinônimos.

<sup>13</sup> No original: “a five year “social experiment”, sending 92,880 Brazilian students and higher education professionals to study abroad for periods varying from one (undergraduate, sandwich doctorate, visiting scholar and post doctorate research) to four years (full doctorate). The program also included 6 months training in a foreign language before beginning the university studies, when necessary, as well as a two-month internship afterwards for undergraduate students. It should be noted that the last general calls for scholarships within the program were in 2014 effectively ending the program” (MCMANUS; NOBRE, 2017, p. 775-776).

“experimento social” de cinco anos, que enviou 92.880 estudantes e profissionais do ensino superior brasileiros para estudar no exterior por períodos que variaram de um (graduação, doutorado sanduíche, bolsista visitante e pesquisa de pós-doutorado) a quatro anos (doutorado pleno). O programa também incluiu 6 meses de treinamento em língua estrangeira antes do início dos estudos universitários, quando necessário, bem como um estágio posterior de dois meses para alunos de graduação. Ressalte-se que as últimas convocatórias gerais de bolsas dentro do programa ocorreram em 2014, encerrando efetivamente o programa.

Como ressaltado por McManus e Nobre (2017), o programa CsF incluía, quando necessário, 6 meses de treinamento em língua estrangeira 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 quase 100.000 alunos brasileiros para universidades estrangeiras, o programa acaba servindo a dois propósitos: na medida em que deixa claras as deficiências que o alunado brasileiro tem para comunicar-se em língua inglesa no âmbito da academia em universidades anglófonas, aponta a necessidade de se pensar em formas de sanar tais deficiências linguísticas no âmbito acadêmico.

Em 2012, surge o programa *Inglês sem Fronteiras* (IsF). Instituído pela Portaria do Ministério da Educação n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012, o programa tinha como objetivos:

(i) promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil; (ii) ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior; (iii) contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros; (iv) contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e (v) contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas. (BRASIL, 2012)

Em 2014, o programa é rebatizado como *Idiomas sem Fronteiras* (IsF) e, instituído pela Portaria do Ministério da Educação n. 973, de 14 de novembro de 2014, apresenta como objetivos:

(i) promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação; (ii) ampliar a participação e a mobilidade internacional para o desenvolvimento de projetos de

pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior; (iii) contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa; (iv) contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos estudantes das IES; (v) contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos centros de línguas nas IES, ampliando a oferta de vagas; e (vi) fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira. Como pode ser observado, tanto um programa quanto o outro tem como objetivo implementar o ensino de línguas para fins acadêmicos nas universidades brasileiras. (BRASIL, 2014).

O processo de implementação dos dois programas, contou com uma etapa de levantamento de necessidades inicial feita com base “nas macronecessidades prementes apontadas pelo programa, ou seja, universitários prestes a participar de programas de intercâmbio acadêmico em países de língua inglesa”, como descrevem Augusto-Navarro e Gattolin (2016, p. 546). Este 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 (NucLis) 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. A decisão sobre quais cursos seriam incluídos nessa cartela foi tomada a partir das percepções que os coordenadores de cada IES tinham das necessidades de sua instituição.

Nesta seção, apresentamos exemplos de IFA no Brasil, mais precisamente retomando os programas *Ciências sem Fronteiras* e *Inglês sem Fronteiras*. Na sequência, trataremos do levantamento de necessidades.

## **1.2 Levantamento de necessidades**

Nesta seção do trabalho, apresentamos o conceito de *levantamento de necessidades*, descrevemos algumas formas de realizá-lo e consideramos o seu papel no desenvolvimento de programas, cursos e recursos pedagógicos no âmbito do IFA.

### **1.2.1 O conceito de *levantamento de necessidades***

O fato de os professores de inglês terem de identificar as necessidades dos alunos não é novidade 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; WATERS, 1987). Nos anos seguintes, o levantamento de necessidades passa a ser considerado uma prática corrente, bem como “um instrumento fundamental no desenho do curso” de IFE (WEST, 1994, p. 2). Pesquisas, entrevistas e tarefas de redação são alguns exemplos de métodos de coleta de dados que servirão como subsídios para o desenvolvimento de cursos e materiais no âmbito do IFE e do IFA, funcionando como filtros do que precisa ser aprimorado ou ensinado (FLOWERDEW, 2019, p. 2).

Conforme West (1994), o levantamento de necessidades trata de identificar aquilo que os aprendizes deverão fazer com o idioma estrangeiro na situação-alvo e como eles podem dominar melhor o idioma em questão durante o período de estudo. West (1994) 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 (2006) sustenta ainda que a prática é o que define “como” deve ser e “o que” é um curso ou material.

### **1.2.2 Metodologias para coletar dados para um levantamento de necessidades**

Como já mencionado, o desenvolvimento de cursos de IFE e IFA é primeiramente baseado em levantamentos de necessidades (HYLAND, 2006; FLOWERDEW, 2013). As informações coletadas por meio de ferramentas de análises de necessidades podem ser consideradas uma das fontes mais confiáveis para a melhoria de cursos e materiais nesse âmbito de ensino, ou seja, uma maneira bastante eficaz de fornecer informações que permitirão dar um melhor suporte aos alunos, trabalhando-se a partir de suas necessidades específicas.

Sobre a realização de um levantamento de necessidades para um curso de escrita, Flowerdew (2019) sugere que há três perguntas principais que devem ser feitas. Em primeiro lugar, qual o propósito do levantamento de necessidades. Em segundo lugar, as necessidades de quais sujeitos (*stakeholders*) realmente interessam. E, em terceiro lugar, quais formas de coletar informações sobre as necessidades dos alunos seriam as mais adequadas em um determinado contexto.

Sabe-se que um levantamento de necessidades pode envolver vários meios de busca de informação além de questionários ou entrevistas diretamente com o usuário final. Viana, Bocorny e Sarmiento (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 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>14</sup> (VIANA, BOCORNY; SARMENTO, 2018, p. 12-13).

---

<sup>14</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, BOCORNY; SARMENTO, 2018, p. 12-13).



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

Information	Sources	Data collection methods	Foci
Domain	Professional contexts (e.g., cockpit of an airplane, car factory, hospital)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observations of professional practice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● What tasks are performed in English?</li> <li>● What skills (i.e., reading, listening, speaking, writing) are required for each task?</li> <li>● What lexical/grammatical items are used when performing the tasks?</li> </ul>
Stakeholders	Students	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Class activities (e.g., get-to-know-you activity)</li> <li>● Informal conversations</li> <li>● Questionnaires</li> <li>● Proficiency test results (e.g., TOEFL, IELTS, more informal ways of assessing students' proficiency)</li> <li>● Interviews</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● What are students' profiles and backgrounds? (e.g., age, nationality, gender, educational background, professional experience, English proficiency level, knowledge of specialized English)</li> <li>● How have they learned English?</li> <li>● How do they like to learn English?</li> <li>● What professional knowledge do they already have?</li> <li>● What are their perceived job-related learning needs?</li> </ul>

Information	Sources	Data collection methods	Foci
Stakeholders (continued)	Teachers and applied linguists	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Informal conversations with more experienced teachers who have already taught similar courses</li> <li>● Observations of ESP classes</li> <li>● Interviews with more experienced teachers and applied linguists</li> <li>● Questionnaires</li> <li>● Participation in discussion groups or associations like TESOL's English for Specific Purposes Interest Section</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● According to teachers and/or applied linguists, what problems do students face when producing/consuming relevant specialized genres?</li> <li>● Which approaches seem to be the most effective in the observed ESP classes or as reported by more experienced teachers/applied linguists?</li> </ul>
	Institutions (e.g., employers, governments, regulatory agencies, funding bodies)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Interviews</li> <li>● Analysis of documents that describe what is expected from a certain group of professionals in terms of language proficiency</li> <li>● Questionnaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● What genres are perceived as most relevant for professionals?</li> <li>● What skills are valued?</li> <li>● What knowledge is regarded as key by selection and/or promotion panels?</li> </ul>
	Professionals	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Informal conversations</li> <li>● Observations of professional practice</li> <li>● Interviews</li> <li>● Questionnaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● What genres do professionals produce/consume the most?</li> <li>● What skills are needed to perform the job successfully?</li> <li>● What language (e.g., vocabulary, grammar) do</li> </ul>

Available literature	Existing ESP pedagogical materials and academic publications	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Analysis of ESP pedagogical materials</li> <li>● Reading of previous research on relevant professional practices</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● What content can be found in relevant ESP materials?</li> <li>● What language/genre features are deemed to be most relevant in specialized communicative target situations?</li> </ul>
Target language	Examples of (spoken and/or written) texts to be used by the students in their (current/future) occupations	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identification and analysis of textual sources that are relevant to students' specialism</li> <li>● Collection of relevant texts—with due ethical permission—during on-site ethnographic work</li> <li>● Compilation and analysis of a small specialized corpus (see Chapter 5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● What genres do professionals in the field need to produce and/or understand?</li> <li>● What rhetorical moves are typical of these genres?</li> <li>● What (sequences of) language items are most commonly found (in the genres and in the moves)?</li> <li>● How are sentences structured and combined?</li> </ul>

Fonte: Viana, Bocorny e Sarmento (2018, p. 12-13).

A despeito dessa diversidade de meios, questionários de levantamento de necessidades continuam sendo ferramentas importantes e amplamente usadas para esse fim.

### 1.3 Exemplos de levantamentos de necessidades no âmbito do IFA com a utilização de questionários *on-line*

Estudos recentes realizados por Huang (2010), De Souza Araújo (2015), Mukhroji (2020) e Yuvayapan e Bilginer (2020) utilizaram questionários *on-line* para levantamento de necessidades em contextos acadêmicos.

O estudo quantitativo realizado por Huang (2010) mostra um questionário respondido por estudantes de graduação e pós-graduação (todos estudando inglês como idioma adicional) em que as habilidades de redação acadêmica eram classificadas em ordem de importância. Os professores também responderam ao questionário, classificando seus alunos conforme as habilidades destes. Ao término da coleta de dados, os resultados foram comparados, mostrando-se as diferentes impressões por parte dos alunos e dos professores. Nesse estudo, portanto, não foram consideradas apenas as necessidades sob a perspectiva dos alunos. A percepção dos professores sobre as necessidades dos alunos igualmente foi considerada como parte do processo de levantamento de necessidades nessa comunidade acadêmica onde os cursos de IFA seriam realizados.

Já o estudo de De Souza Araújo (2015), desenvolvido na Universidade Federal do Pará (UFPA), no Brasil, teve por objetivo realizar: “uma análise de necessidades dos alunos para levantar o que eles sabiam sobre o inglês e quais suas reais necessidades com a disciplina”. (DE SOUZA ARAUJO, 2015, p. 65). Os dados para esse estudo foram igualmente coletados por meio de um questionário *on-line* construído com a ferramenta *Google Forms*.

A amostra contou com 35 alunos da turma de “Língua Estrangeira Instrumental”, do turno noturno, oriundos de diversos cursos de graduação da UFPA, como Biblioteconomia, Biomedicina, Filosofia, Letras (Licenciatura em Português) e Química, com idades variando de 19 a 42 anos, sendo a maior parte dos participantes pertencente ao sexo feminino (59% dos alunos).

O questionário aplicado foi composto de 18 perguntas (16 objetivas e 2 dissertativas). Da primeira à oitava pergunta, buscaram-se informações sobre perfil socioeconômico e cultural do aluno, assim como suas razões para a escolha do curso e da universidade em questão. Da nona questão em diante, procurou-se conhecer a experiência dos alunos em relação a estudos de inglês, seus objetivos e suas necessidades de uso do idioma, bem como quais gêneros textuais acadêmicos eram os mais relevantes para eles.

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.

O estudo de Mukhroji (2020), por sua vez, realizado em uma universidade privada localizada na cidade de Ciamis (West Java, Indonesia), teve por objetivos identificar:

- 1) qual a percepção de alunos de graduação em inglês como língua estrangeira e alunos de mestrado em inglês como língua estrangeira sobre a importância da escrita acadêmica em seu curso, 2) quais as dificuldades os alunos enfrentam na escrita acadêmica, 3) qual a atitude dos alunos em relação aos cursos anteriores e futuros da escrita acadêmica. (MUKHROJI, 2020, p. 252)<sup>15</sup>.

Os dados para esse estudo foram coletados por meio de um questionário *on-line* construído com a ferramenta *Google Forms*. A amostra contou com 34 alunos de graduação e de mestrado do curso de inglês como língua estrangeira que haviam realizado o curso de escrita acadêmica.

---

<sup>15</sup> No original: “1) what is the perception of EFL undergraduates and master EFL students on the importance of the academic writing in their current study, 2) what difficulties do the students face in the academic writing, 3) what attitude do the students have in the direction of previous and the future courses of the academic writing” (MUKHROJI, 2020, p. 252).

Além de uma seção inicial que tratava de informações pessoais (nome, gênero e idade), o questionário foi composto de três partes. A primeira abordava percepções dos alunos sobre a importância da escrita acadêmica (necessidades). A segunda parte apresentava perguntas sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o semestre. Por fim, a terceira parte contava com perguntas sobre as percepções dos alunos quanto aos cursos de escrita acadêmica anteriores e futuros.

Alguns dos resultados obtidos por meio do levantamento de necessidades conduzido por Mukhroji (2020) revelaram: (i) que os alunos encontraram dificuldades na redação acadêmica porque não lhes foram ensinadas as habilidades necessárias em seus cursos anteriores de redação acadêmica, (ii) que os alunos indicaram o uso da gramática adequada e a escolha da linguagem acadêmica apropriada como dois dos aspectos mais difíceis de todo o curso de redação acadêmica e, por fim, (iii) que os alunos mencionaram que não foram ensinados a escrever cada seção de um artigo de pesquisa com as etapas apropriadas e que raramente foram apresentados a recursos e estilos de linguagem acadêmica.

Finalmente, o estudo de Yuvayapan e Bilginer (2020), realizado em universidades públicas e privadas da Turquia, teve por objetivos identificar:

1) como os alunos de pós-graduação turcos nos departamentos de Ensino da Língua Inglesa e Língua e literatura inglesa percebem a escrita acadêmica, 2) quais são as habilidades de redação acadêmica dos alunos de pós-graduação turcos nos departamentos de inglês o Ensino de Línguas e a Língua e Literatura Inglesa precisam melhorar, 2a) que tipo de atividades de curso eles preferem realizar em cursos de redação acadêmica, 3) se existe uma diferença significativa entre as necessidades de redação acadêmica de alunos de mestrado e doutorado em os departamentos de Ensino de Língua Inglesa e Língua e Literatura Inglesa. (YUVAYAPAN; BILGINER, p. 598)<sup>16</sup>.

Os dados para tal estudo foram coletados por meio de um questionário *on-line* construído com a ferramenta *Google Forms*. A amostra contou com 30 alunos de programas de pós-graduação dos departamentos de Ensino de Língua Inglesa e Língua Inglesa e Literatura.

Além da seção inicial que tratava de informações pessoais (nome, gênero, idioma nativo, universidade onde estudou), o questionário foi composto de cinco partes. A primeira, com duas perguntas abertas, tratou de obter dados sobre a definição de escrita acadêmica e os sentimentos dos participantes sobre o tema. A terceira seção, com sete questões, abordou as

---

<sup>16</sup> No original: “1. How do Turkish postgraduate students in the departments of English Language Teaching and English Language and Literature perceive academic writing?, 2. What academic writing skills do Turkish postgraduate students in the departments of English Language Teaching and English Language and Literature need to improve?, 2a. What types of course activities do they prefer to engage in academic writing courses?, 3. Is there a significant difference between the academic writing needs of MA and PhD students in the departments of English Language Teaching and English Language and Literature?”.

necessidades dos alunos de pós-graduação em termos de gêneros acadêmicos. Na quarta seção, que compreendia 10 itens do tipo Likert de cinco pontos, o objetivo foi descobrir as necessidades dos participantes sobre os movimentos dos gêneros acadêmicos. Por fim, a última seção se preocupou com questões relativas à coesão em textos acadêmicos.

Alguns dos resultados obtidos pelo estudo de Yuvayapan e Bilginer (2020) sinalizaram: (i) que os participantes (30 turcos de pós-graduação alunos de inglês) obtiveram uma ideia clara das convenções disciplinares e da importância da comunicação com leitores em gêneros acadêmicos, mas eles não parecem desenvolver consciência de construção de postura em gêneros acadêmicos, (ii) que não houve diferença estatística entre as necessidades de redação acadêmica dos alunos de mestrado e doutorado e (iii) que cursos de redação acadêmica em programas de pós-graduação devem focar necessidades mais específicas com base no currículo para atender às necessidades-alvo de seus alunos.

Nesta seção, apresentamos exemplos de levantamentos de necessidades no âmbito do IFA que utilizaram questionários *on-line*. Trata-se dos trabalhos de Huang (2010), De Souza Araújo (2015), Mukhroji (2020) e Yuvayapan e Bilginer (2020), que realizaram levantamento de necessidades em âmbito acadêmico.

## 2 METODOLOGIA

Este capítulo delinea os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo. Inicialmente, caracterizamos a pesquisa realizada e retomamos os nossos objetivos. Em seguida, descrevemos as três categorias de respondentes que foram fontes de dados para o trabalho e apresentamos o questionário *on-line* utilizado para a coleta de dados.

### 2.1 Caracterização da pesquisa

Com base quantitativa, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Yin (1994, p. 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>17</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, 1994, p. 88)<sup>18</sup>.

Por meio de um estudo de caso, esta pesquisa teve por objetivo geral identificar as necessidades da comunidade acadêmica de uma IES pública brasileira relativas ao IFA, utilizando, para isso, um questionário *on-line* de levantamento de necessidades.

A proposta da dissertação foi 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. Na aplicação do questionário *on-line*, solicitava-se a todos os respondentes que lessem com atenção o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo 1).

### 2.2 Respondentes

Os dados para este trabalho foram provenientes de sujeitos que compõem a comunidade acadêmica da UFRGS. Tal comunidade é composta de três categorias de sujeitos: (i) os alunos de graduação e pós-graduação; (ii) os servidores técnico-administrativos; (iii) os servidores

---

<sup>17</sup> No original: “[...] is used in many situations, to contribute to our knowledge of individual, group, organizational, social, political, and related phenomena” (YIN, 1994, p. 60).

<sup>18</sup> No original: “[...] an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-world context” (YIN, 1994, p. 88).

docentes. Como mostra o quadro 2 a seguir, a categoria de alunos é a maior numericamente, sendo composta de 39.948 sujeitos (27.437 alunos de graduação e 12.511 alunos de pós-graduação). A categoria de servidores técnico-administrativos apresenta 2.522 sujeitos. Por fim, a categoria de servidores docentes é constituída de 2.942 sujeitos. A fonte de consulta dos números 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 sujeitos
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 pela autora.

A intenção inicial era coletar uma amostra que representasse 5% da totalidade da comunidade acadêmica da universidade (por volta de 2.250 pessoas, considerando-se os dados divulgados no painel UFRGS em números, que aponta um total aproximado de 45 mil pessoas). Entretanto, dificuldades no trâmite de aprovação do projeto junto ao CEP/UFRGS resultaram na redução do prazo de envio e disponibilização do questionário *on-line* para os respondentes. Tal fato levou a um número de respondentes menor do que o inicialmente esperado, em especial nas categorias de sujeitos dos servidores técnico-administrativos e dos servidores docentes.

A amostra obtida da categoria *alunos*, que engloba os alunos de graduação e de pós-graduação, contou com 333 respondentes, 0,85% do número total de sujeitos dessa categoria na IES, como mostra o quadro 2, acima. A amostra obtida da categoria de *servidores técnico-administrativos* contou com 10 respondentes, 0,1 % do número total de sujeitos dessa categoria na IES. Por fim, a amostra obtida da categoria de *servidores docentes* contou com 3 respondentes, 0,39 % do número total de sujeitos dessa categoria na IES.

Com relação ao número de respondentes de cada categoria de sujeitos, 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 ao nosso (MUKHROJI, 2020; YUVAYAPAN; BILGINER, 2020; DE SOUZA ARAÚJO, 2015) utilizaram amostras numericamente inferiores à nossa, com cerca de trinta respondentes em média (*cf.* seção 1.3).

### 2.3 Instrumento de coleta de dados – Questionário *on-line*

O presente trabalho é um estudo de caso realizado com base em uma metodologia de levantamento das necessidades de um público-alvo específico. O instrumento de coleta de dados usado foi um questionário *on-line* construído com a ferramenta *Google Forms* e desenvolvido para obter dados quantitativos acerca das necessidades da comunidade acadêmica da UFRGS em relação ao IFA. Para tanto, as perguntas incluídas em nosso instrumento de coleta buscaram informações que pudessem responder às nossas questões de pesquisa. A fim de facilitar a identificação dessas questões às quais as perguntas do questionário estão vinculadas, foram usadas cores diferentes. Assim, as perguntas do questionário marcadas com a cor laranja, por exemplo, buscam dados que contribuíram para responder à nossa primeira questão de pesquisa: *qual é o perfil dos respondentes com relação a idade, gênero, função na universidade, área de estudo e nível de proficiência na língua inglesa geral?* É importante salientar que as perguntas vinculadas a uma mesma questão de pesquisa não aparecem, necessariamente, em um mesmo bloco no questionário. Eis as perguntas:

1. Qual é o perfil dos respondentes com relação a idade, gênero, função 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”, é composto de três seções. As seções 1 e 3 apresentam as mesmas perguntas para os três perfis de respondentes. Já a seção 2 tem 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 quadro 2 mostra as três seções do questionário, as perguntas contidas em cada seção e a informação que se procura identificar por meio das perguntas. Esse questionário foi encaminhado aos departamentos e às Comissões de Graduação (COMGRADS), bem como às coordenações dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) da IES, para que fosse disseminado ao público-alvo, tendo sido todos os envios feitos por *e-mail*. O questionário foi respondido voluntariamente pelos três grupos de respondentes no período de novembro de 2019 a janeiro de 2021. Tais dados coletados serviram de base para a nossa análise e posteriores encaminhamentos.

Como mencionado na seção 2.2, devido ao número reduzido de respondentes dos perfis (ii) servidores docentes e (iii) servidores técnico-administrativos, os dados da seção 2 do questionário relativos a esses perfis (*Perguntas específicas para os docentes e Perguntas específicas para os técnico-administrativos*) foram desconsiderados na análise final dos dados. Uma versão completa do quadro, com as seções e as perguntas do questionário “Needs Analysis - English for Academic Purposes”, encontra-se no anexo 2. Nesse anexo, as perguntas desconsideradas estão destacadas em ciano. O descarte de tais dados não impacta a análise final, na medida em que representam apenas algumas perguntas da seção 2 do questionário sobre dois perfis de sujeitos que resultaram em um quantitativo muito pequeno frente ao universo de respondentes.

**Quadro 3** – Seções do questionário e respectivas questões.

Seção	Informação desejada	Pergunta do questionário
<b>1) Perfil dos respondentes</b> <b>(Parte 1/3)</b>	Idade	1) Qual a sua idade?
	Gênero	2) Gênero
	Função na universidade	3) Na UFRGS, você é: (em caso de mais de uma resposta, informe a sua principal atividade na universidade)
<b>2) Perguntas específicas para os alunos</b> <b>(Parte 2/3 – Aluno)</b>	Área de estudo	1) Qual é a sua área de estudo?
	Etapa de estudo	2) Em qual semestre você está?
	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?
<b>2) Perguntas específicas para os docentes</b> <b>(Parte 2/3 – Docentes)</b>	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?
<b>2) Perguntas específicas para os técnico-administrativos</b>  (Parte 2/3 – Técnico-administrativos)	Identificação de contextos nos quais a língua inglesa é usada em âmbito acadêmico	1) Você usa a língua inglesa no exercício de sua função na UFRGS?
		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 âmbito acadêmico	8) Se você acredita que haveria riscos na implementação de aulas em inglês, quais seriam eles?

	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 pela autora.

O questionário, dividido em três seções, tem um total de 41 perguntas, sendo elas objetivas (ou fechadas) e dissertativas (ou abertas)<sup>19</sup>. A seção 1, que investiga informações sobre o perfil dos respondentes, é composta por três perguntas: a primeira sobre a idade dos sujeitos, a segunda sobre o gênero e a terceira sobre a função que exercem na universidade. Já a seção 2, que objetiva conhecer mais sobre cada um dos três perfis de respondentes, tem número de questões diferente para cada categoria. São 4 na seção *alunos*, 12 na seção *servidores docentes* e 5 na seção *servidores técnico-administrativos*. Tais perguntas tratam da identificação dos contextos nos quais o inglês é usado, bem como do entendimento das necessidades e das dificuldades dos respondentes com relação ao uso da língua inglesa em âmbito acadêmico. Por fim, a seção 3, com 17 perguntas, focaliza a percepção dos respondentes sobre a importância do inglês no âmbito acadêmico; sobre os benefícios, os desafios e os riscos do uso do inglês como meio de instrução; as formas usadas pelos respondentes para aprender inglês geral; as estratégias usadas para a solução de dúvidas (tanto em inglês como em outras disciplinas); e a relação dos respondentes com recursos tecnológicos.

<sup>19</sup> Neste trabalho, os termos *perguntas fechadas* e *perguntas abertas* são entendidos conforme Gil (2007). As primeiras são consideradas próprias a estudos quantitativos, impondo ao respondente uma gama limitada de opções como respostas. As segundas, mais comuns em estudos qualitativos, permitem a livre associação de ideias e expressão de opiniões em respostas textuais.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo, são descritos os resultados obtidos através da aplicação do questionário *on-line* de levantamento de necessidades. Inicialmente, a seção 3.1 trata dos dados relativos ao perfil dos respondentes. Em seguida, a seção 3.2.1 se centra nos alunos de graduação e pós-graduação. Por fim, a seção 3.3 apresenta resultados comuns a todos os respondentes.

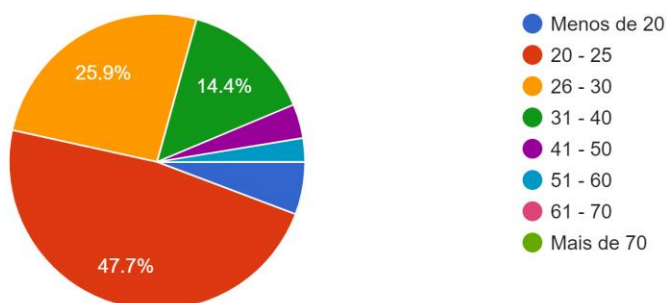
#### 3.1 Perfil dos respondentes (1/3)

Os dados apresentados nesta seção objetivam conhecer mais sobre o perfil dos respondentes. Nesta seção do questionário, os participantes responderam às seguintes questões: (1) *Qual a sua idade?* (2) *Gênero* (3) *Na UFRGS, você é: (em caso de mais de uma resposta, informe a sua principal atividade na universidade).*

A faixa etária dos participantes está distribuída como segue: 5,7% dos participantes têm menos de 20 anos de idade (N=20); 47,7% têm entre 20 e 25 anos (N=166); 25,9% têm entre 26 e 30 anos (N=90); 14,4% têm entre 31 e 40 anos (N=50); 3,7% têm entre 41 e 50 anos (N=13); 2,6% têm entre 51 e 60 anos (N=9). Nenhum dos participantes estava entre as faixas de 61 a 70 anos ou na faixa acima de 70. O gráfico 1, a seguir, ilustra os dados descritos.

**Gráfico 1** – Faixa etária dos participantes.

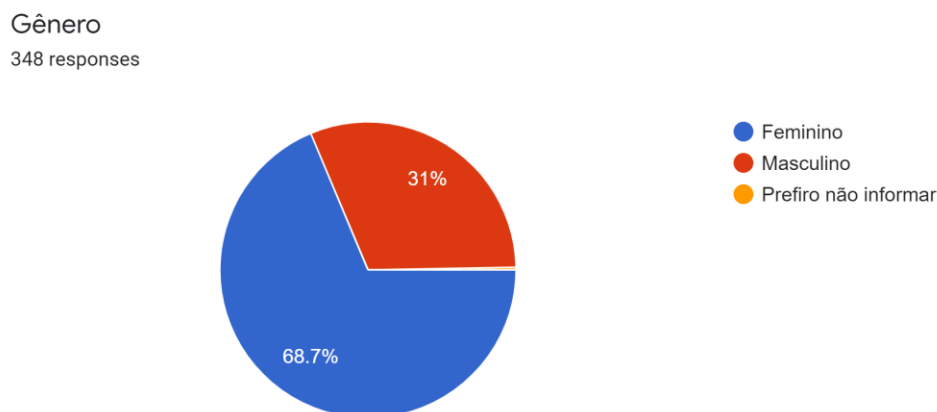
Qual a sua idade?  
348 responses



**Fonte:** *Google Forms.*

O gênero dos participantes é o segundo item da seção *Perfil dos respondentes*. De um total de 346 respostas, 68,7% marcaram o gênero feminino (N=239) e 31,%, o masculino (N=108). A opção *prefiro não informar* não foi escolhida (N=0), como mostra o gráfico 2 a seguir.

**Gráfico 2** – Gênero dos participantes.



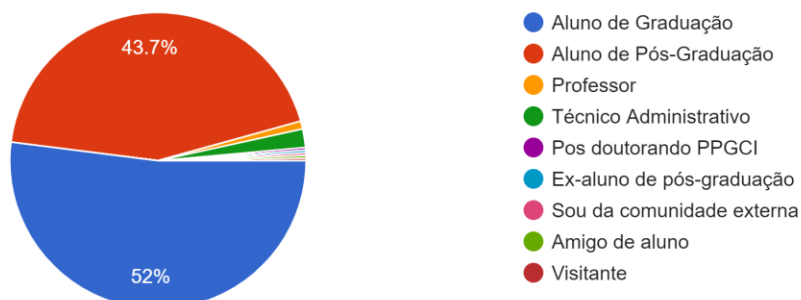
**Fonte:** *Google Forms*.

Em relação à função dentro da universidade, os participantes responderam à seguinte pergunta: *Na UFRGS, você é: (em caso de mais de uma resposta, informe a sua principal atividade na universidade)*. Quanto aos três grupos-alvo de nosso estudo, 52% dos participantes são alunos de graduação (N=181), o grupo com mais respondentes; 43,7% são estudantes de pós-graduação (N=152); 2% são técnicos-administrativos (N=10) e 0,9% são servidores docentes (N=3). Um total de 12 participantes não se enquadram em nenhum dos três grupos e responderam ao questionário durante eventos realizados na universidade nos quais o questionário *on-line* foi disponibilizado. Isso explica a divergência nos números de respostas aparentes nos gráficos copiados diretamente da ferramenta *Google Forms*. No gráfico a seguir, por exemplo, vemos 348 respostas e, no seguinte, 338. A diferença numérica representa os respondentes que não têm vínculo com a universidade, mas que responderam ao questionário por estarem participando de algum evento realizado na UFRGS (*workshops*, cursos etc.) no momento que tal questionário foi aplicado.

**Gráfico 3** – Atividades dos participantes na universidade.

Na UFRGS, você é: (em caso de mais de uma resposta, informe a sua principal atividade na universidade)

348 responses



Fonte: Google Forms.

Os dados apresentados, portanto, mostram que os respondentes desta pesquisa são jovens, com idades entre 20 e 30 anos (73,6%), em sua maioria (68,7%) do gênero feminino, e fazem parte da categoria *alunos de graduação e pós-graduação*, sendo 52% oriundos de cursos de graduação e 43,7% de cursos de pós-graduação.

### 3.2 Informações específicas de cada perfil de respondente

Nesta seção, apresentados os dados com o objetivo de melhor conhecer as categorias de respondentes que foram alvos de nosso estudo. A seção 3.2.1 trata dos alunos de graduação e pós-graduação. Considerando o baixo número de respondentes, aquelas que seriam as subseções 3.2.2 (servidores docentes) e 3.2.3 (servidores técnico-administrativos) foram desconsideradas na análise dos resultados do estudo. Ainda assim, acreditamos ser importante fazer o registro das respostas. Por essa razão, os gráficos e as tabelas que reúnem tais respostas foram incluídos no anexo 3.

#### 3.2.1 Alunos de graduação e pós-graduação (2/3)

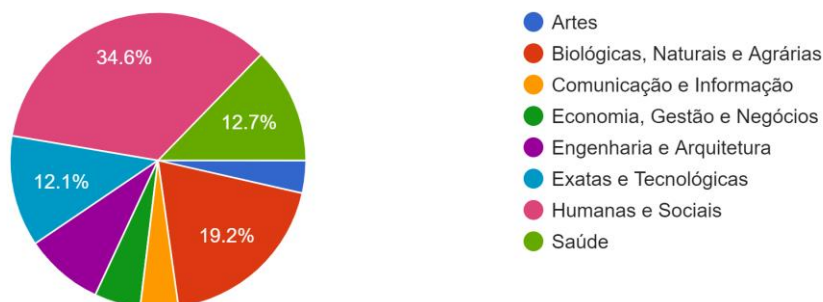
Os dados apresentados nesta subseção tratam da identificação das áreas de estudo dos alunos de graduação e pós-graduação, da etapa em que se encontram em seus cursos e de sua percepção quanto à importância do inglês e de outros idiomas.

### 3.2.1.1 Pergunta 1: Qual a sua área de estudo?

Quanto aos dados relativos à área de estudos dos respondentes, alunos dos cursos de Ciências Humanas e Sociais foram os que mais responderam ao questionário (34,6%, N=117); seguidos pelos alunos dos cursos de Ciências Biológicas, Naturais e Agrárias (19,2%, N=65), pelos alunos dos cursos de Ciências da Saúde (12,7%, N=43) e pelos alunos dos cursos de Ciências Exatas e Tecnológicas (12,1%, N=41). Com número menor de respondentes, tivemos as áreas de Engenharia e Arquitetura (8,6%, N=29), Economia, Gestão e Negócios (5%, N=17) e Comunicação e Informação (4,1%, N=14). Ainda que o questionário *on-line* tenha sido enviado para as diversas instâncias da IES, conforme descrito na introdução e na seção 2 do trabalho, houve um maior número de respondentes da área de Ciências Humanas e Sociais. Pode-se imaginar que tal fato ocorreu em função de a divulgação do questionário ter sido mais direta entre pessoas de nossa área de estudo.

**Gráfico 4** – Área de estudo dos participantes.

Qual a sua área de estudo?  
338 responses



Fonte: Google Forms.

### 3.2.1.2 Pergunta 2: Em qual semestre você está?

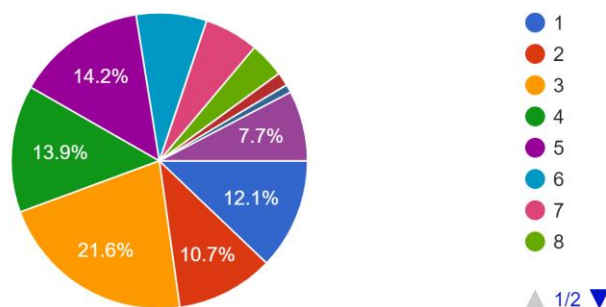
Em relação ao período do curso, a maioria dos respondentes estão entre o primeiro e o quinto semestre do curso (72,5%, N=245). Não podemos certificar, mas inferimos que os alunos que estão no fim do curso têm interesse menor em responder questionários.



**Gráfico 5** – Etapa em que os participantes estão em seus cursos.

Em qual semestre você está?

338 responses

Fonte: *Google Forms*.

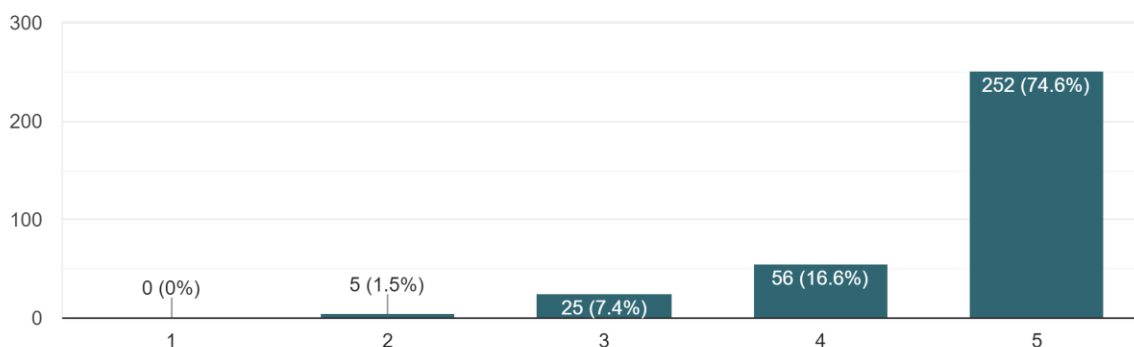
### 3.2.1.3 Pergunta 3: O quão importante é saber inglês para ter um bom desempenho em seu curso?

Quando perguntados a respeito da importância do conhecimento em inglês no curso, considerando uma escala crescente de 1 a 5 – com a seguinte correspondência: 5 = “extremamente importante”, 4 = “muito importante”, 3 = “mais ou menos importante”, 2 = “um pouco importante” e 1 = “nem um pouco importante” – a maioria (74,6%, N=252) dos alunos de graduação e pós-graduação reconheceu a extrema importância de saber o idioma para um bom desempenho no curso. Alguns alunos, 16,6% (N=56), consideraram o conhecimento do idioma muito importante. Poucos alunos responderam que consideravam o conhecimento de inglês para o bom desempenho no curso como mais ou menos importante (7,4%, N=25) ou um pouco importante (1,5%, N=5). Nenhum aluno marcou 1, o que significa dizer que nenhum aluno de graduação ou pós-graduação acredita que o inglês não seja nem um pouco importante para ter um bom desempenho no seu curso.

**Gráfico 6** – Importância do inglês para o bom desempenho dos participantes em seus respectivos cursos.

O quão importante é saber inglês para ter um bom desempenho em seu curso?

338 responses

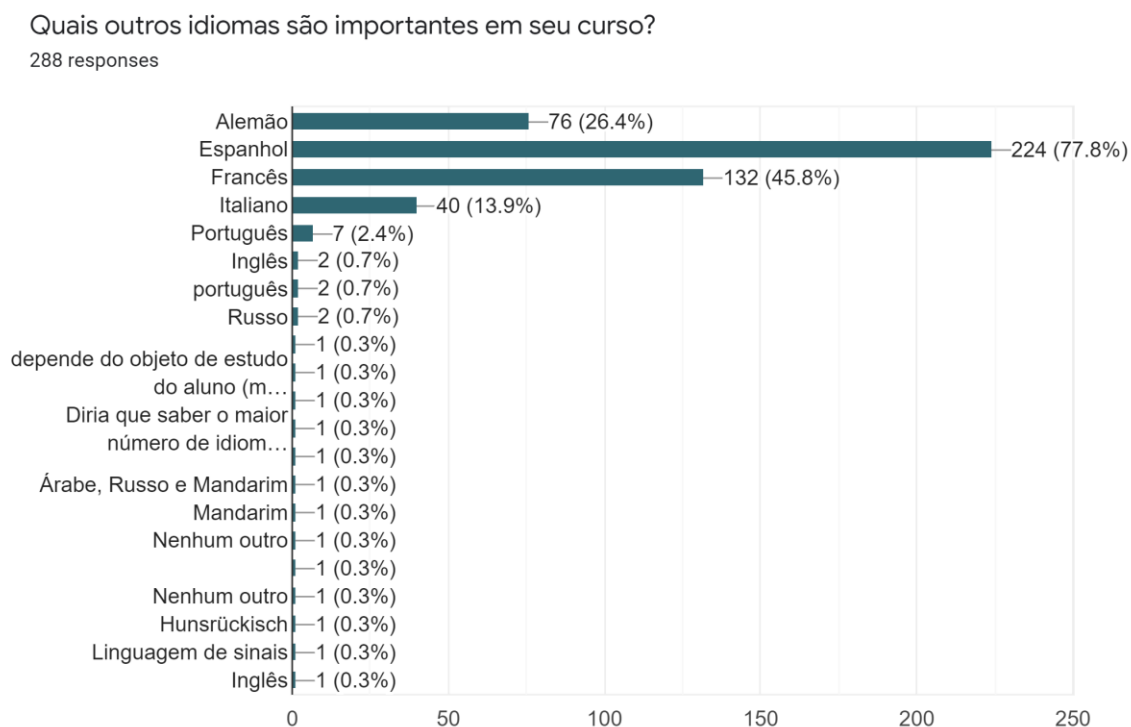


**Fonte:** Google Forms.

Esses números apenas confirmam o entendimento dos alunos de graduação e de pós-graduação da IES de que o conhecimento da língua inglesa é bastante importante para um bom desempenho em seus respectivos cursos. Tal entendimento possivelmente está baseado na constatação de que, sendo o inglês a língua franca da academia, a necessidade de desenvolver as habilidades no idioma é uma demanda crescente.

#### 3.2.1.4 Pergunta 4: Quais outros idiomas são importantes em seu curso?

Em relação ao conhecimento de outros idiomas, espanhol foi o mais indicado. 77,8% dos respondentes mencionaram o idioma (N=224); 45,8%, francês (N=132); 26,4%, alemão (N=76); 13,9%, italiano (N=40) e 3,1%, português (N=9). Libras, árabe, russo, chinês e mandarim também foram mencionados, mas em menor número, como se pode ver no gráfico a seguir. 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 para diferentes cursos da IES.

**Gráfico 7** – Outros idiomas importantes nos cursos dos participantes.

Fonte: Google Forms.

### 3.3 Perguntas comuns a todos os respondentes

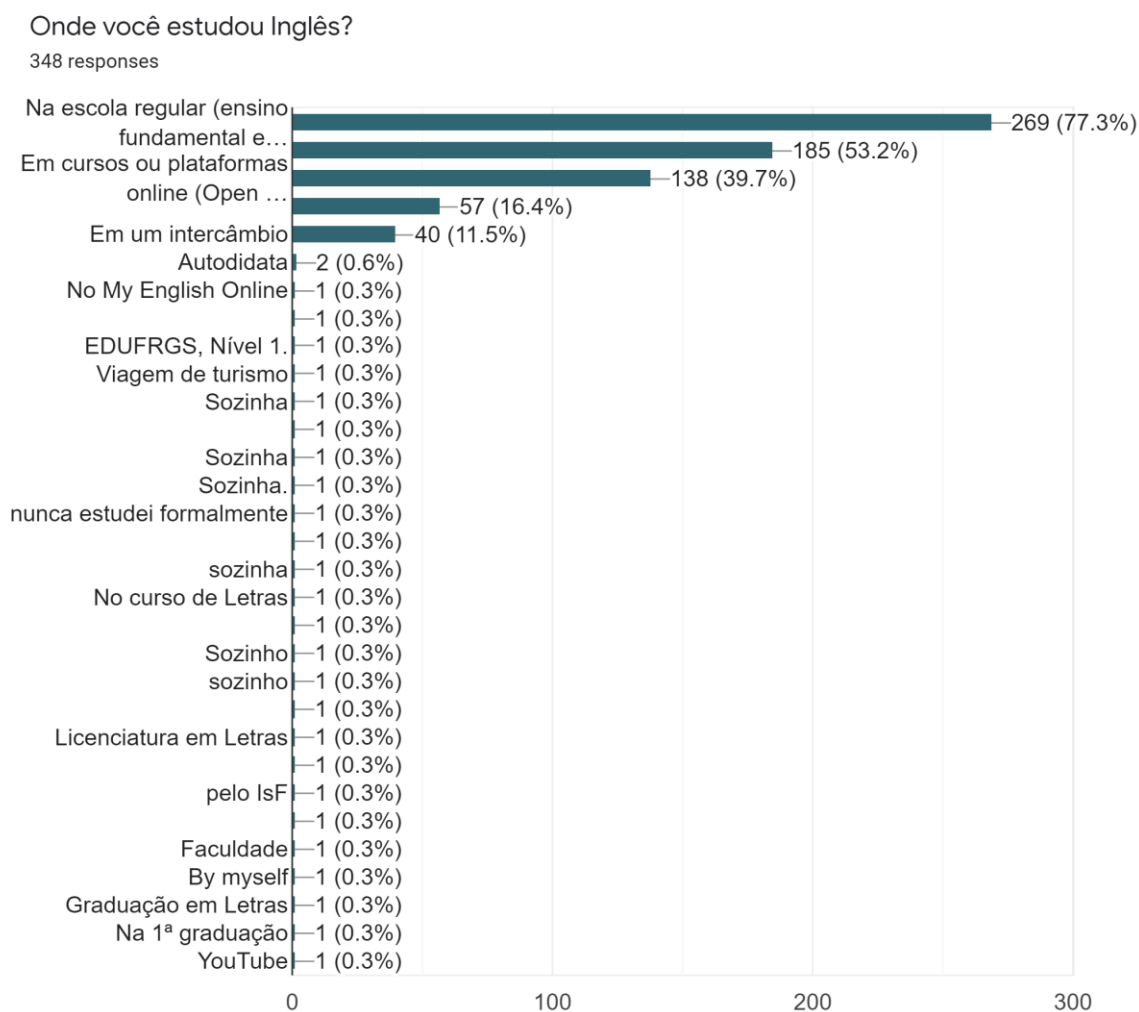
Os dados apresentados nesta seção, obtidos a partir de doze perguntas, objetivam melhor conhecer o perfil linguístico dos três grupos de respondentes, sua percepção sobre a importância do inglês no âmbito acadêmico; sobre os benefícios, os desafios e os riscos do uso do inglês como meio de instrução; as formas usadas pelos respondentes para aprender inglês geral; as estratégias usadas para a solução de dúvidas (tanto em inglês como em outras disciplinas); e a relação dos respondentes com recursos tecnológicos.

#### 3.3.1 Pergunta 1: Onde você estudou inglês?

Questionados onde haviam estudado inglês, a maioria dos respondentes (77,3%, N=269) afirmou ter estudado inglês na escola regular. Também foi mencionada por 53,2% (N=185) dos respondentes a realização de cursos presenciais de inglês. Um pouco mais de um terço dos respondentes (39,7%, N=138) afirmou ter estudado em cursos ou plataformas *on-*

line. Por fim, 16,4% (N=57) dos respondentes afirmaram ter estudado inglês por meio de aulas particulares e 11,% (N=40), por meio de intercâmbios.

**Gráfico 8** – Perfil linguístico: contextos nos quais os participantes estudaram inglês.



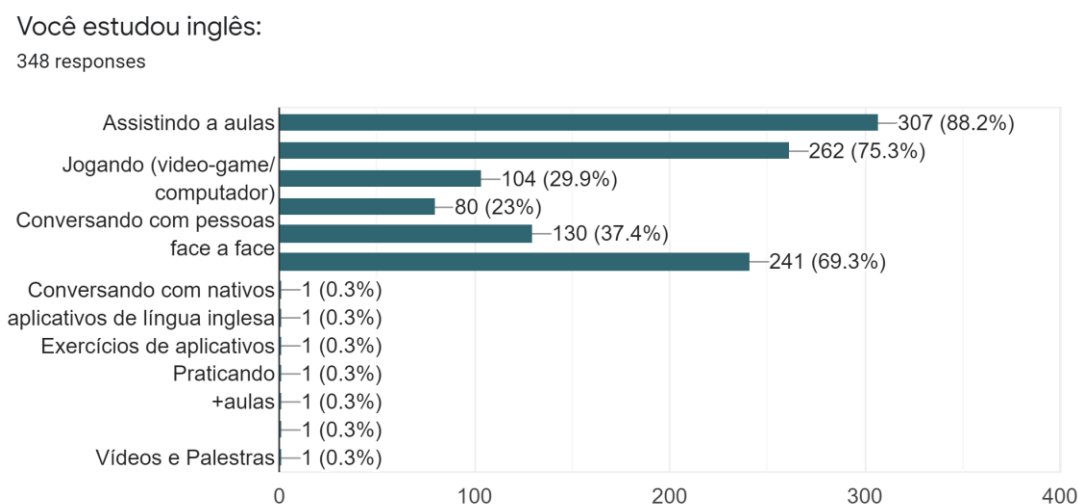
**Fonte:** Google Forms.

Os dados obtidos na pergunta 1 revelam que os respondentes, majoritariamente, estudaram inglês presencialmente, seja na escola regular (ensino fundamental e médio) ou em cursos presenciais de inglês (cursos como *Fisk*, *Wizard*, *Cultura Inglesa*). Os respondentes citaram a seguir as opções de ensino *on-line*, sejam cursos ou plataformas de ensino. Aulas particulares e intercâmbios também foram mencionados pelos respondentes como formas de estudar inglês.

### 3.3.2 Pergunta 2: Você estudou inglês:

Em complemento à pergunta anterior, pedimos que os respondentes relatassem de que forma haviam estudado inglês. Em concordância com as respostas da pergunta anterior, a maioria dos respondentes (88,2%, N=307) informou ter estudado inglês assistindo a aulas. Os dados revelaram, também, que grande parte dos respondentes 75,3% (N= 262) estudaram inglês através de filmes, músicas e séries, bem como de leituras 69,3% (N= 241). Outras formas de aprender inglês indicadas por um menor número de respondentes foram: conversando face a face 37,4% (N= 130), jogando videogame/computador (29,9%, N=104) e conversando via computador (23%, N=80).

**Gráfico 9** – Formas como os participantes estudaram inglês.



**Fonte:** Google Forms.

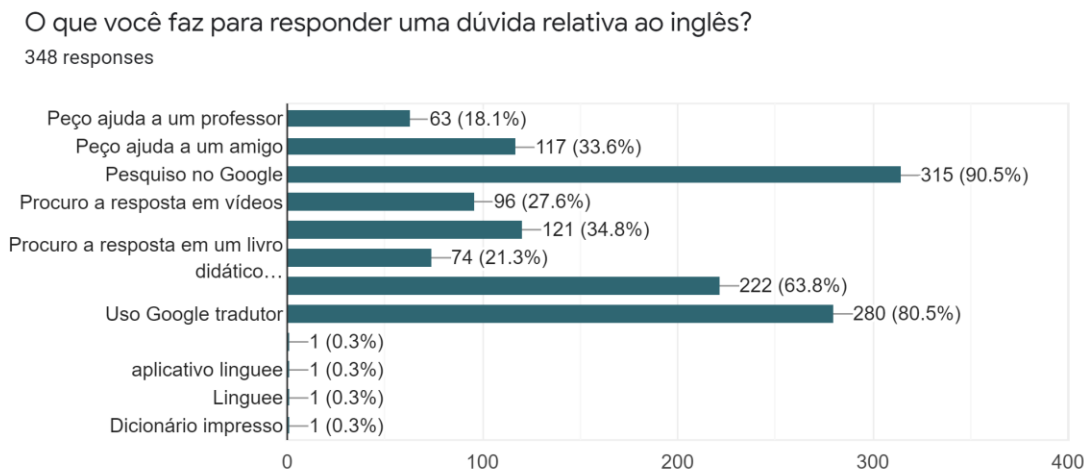
Os dados obtidos na pergunta 2 indicam que há três formas majoritárias utilizadas pelos respondentes para estudar inglês: realizando aulas, assistindo a filmes e séries, ouvindo músicas e fazendo leituras.

Em relação aos dois gráficos apresentados anteriormente, vemos que a maioria dos respondentes informou ter estudado na escola regular e em cursos de idiomas, mas também percebemos que há exposição à língua advinda de práticas informais, tais como o uso de videogames ou o envolvimento em conversas pessoais. Podemos interpretar esses dados

argumentando a favor da importância da exposição ao idioma. Quanto mais contato com o idioma, mais familiarizado o usuário será; porém, por vezes, essa exposição (no contexto da universidade, tratando-se da variante acadêmica da língua especificamente) não existe ou não é suficientemente encorajada a ponto de suprir as necessidades dos alunos. Podemos salientar também a importância das atividades complementares, como jogar videogame ou assistir a séries, na assimilação de vocabulário, por exemplo. Assuntos de interesse pessoal dos estudantes, muitas vezes, representam contextos relevantes a eles e auxiliam no aprendizado. Em suma, é a combinação de atividades formais de estudo com as exposições informais à língua que pode levar a resultados mais significativos.

### **3.3.3 Pergunta 3: O que você faz para responder uma dúvida relativa ao inglês?**

Questionados sobre como resolviam dúvidas relativas ao inglês, a maior parte dos respondentes (90,5%, N= 315) afirmou realizar pesquisas no *Google*, usar o *Google Tradutor* (80,5%, N= 280) ou fazer uso de dicionários *on-line* (63,8%, N= 222). Outras práticas mencionadas foram a pesquisa em sites educacionais (34,8%, N= 121), o pedido de ajuda a um amigo (33,6%, N= 117), a procura da resposta em vídeos (27,6%, N= 96) ou a procura da resposta em um livro didático (21,3%, N= 74). Chama a atenção o fato de o pedido de ajuda a um professor ser a opção citada pelo menor número de respondentes (18,1%, N= 63) como forma de responder a uma dúvida relativa ao inglês.

**Gráfico 10** – Estratégias usadas para a solução de dúvidas em inglês.

Fonte: Google Forms.

Os dados obtidos na pergunta 3 indicam que os respondentes utilizam, majoritariamente, recursos *on-line* (*Google*, *Google Tradutor*, dicionários *on-line*, vídeos) como formas de encontrar a resposta para alguma dúvida relativa ao inglês. Tal constatação mostra uma atitude independente e autônoma da maioria dos respondentes, que tomam a iniciativa de pesquisar aquilo que não sabem em vez de pedir a resposta a alguém. Também se observa, por consequência, uma mudança no papel do professor, que já não é mais reconhecido pelos respondentes, necessariamente, como a fonte primária de conhecimento.

### 3.3.4 Pergunta 4: O que você faz para responder uma dúvida sobre um determinado assunto não relacionado ao inglês?

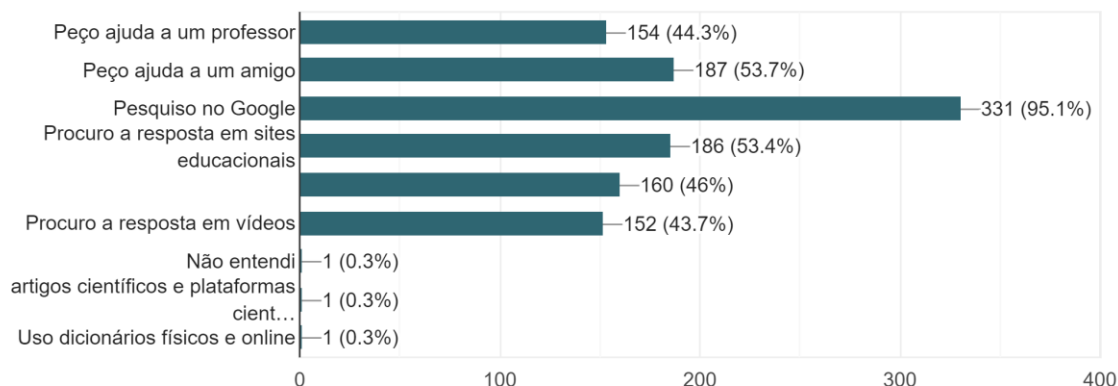
Questionados sobre como resolviam dúvidas não relacionadas ao inglês, a maior parte dos respondentes (95,1%, N=331) afirmou realizar pesquisas no *Google*, pedir ajuda a um amigo (53,7%, N=187) ou pesquisar em sites educacionais (53,4, N=186). Outras práticas mencionadas para sanar dúvidas gerais foram a procura em livros ou manuais em papel (46%, N=160), o pedido de ajuda a um professor (44%, N=154) e a procura em vídeos (43,7%, N=152).

Chama a atenção o fato de o pedido de ajuda a um professor ser uma opção mais sinalizada (44%, N=154) pelos respondentes para a resolução de dúvidas não relacionadas ao inglês do que como forma de responder a uma dúvida relativa ao inglês (18,1%, N= 63).

**Gráfico 11** – Estratégias usadas para a solução de dúvidas em geral.

O que você faz para responder uma dúvida sobre um determinado assunto não relacionado ao inglês?

348 respostas



**Fonte:** *Google Forms.*

Os dados obtidos na pergunta 4 apontam para um uso mais diversificado de práticas para encontrar a resposta a dúvidas que não são relacionadas ao inglês. Os respondentes utilizam tanto recursos *on-line* (*Google*, *Google Tradutor*, dicionários *on-line*, vídeos) como consultas a materiais físicos e pedidos de ajuda a amigos e professores.

Notamos uma prática bastante individual e voltada para as tecnologias nas situações de dúvidas relacionadas ao inglês. Não temos dados relacionados a outros idiomas, mas isso pode indicar que o estudo de idiomas está mais automatizado e que os participantes têm mais confiança e facilidade em procurar respostas sozinhos. O fato de que há uma quantidade massiva de conteúdo relacionado ao aprendizado de idiomas disponível na internet também reforça o uso dos recursos tecnológicos durante as buscas.

### **3.3.5 Pergunta 5: Seu curso/departamento oferece aulas de diferentes disciplinas ministradas em língua inglesa? Em caso afirmativo, em qual contexto elas acontecem?**

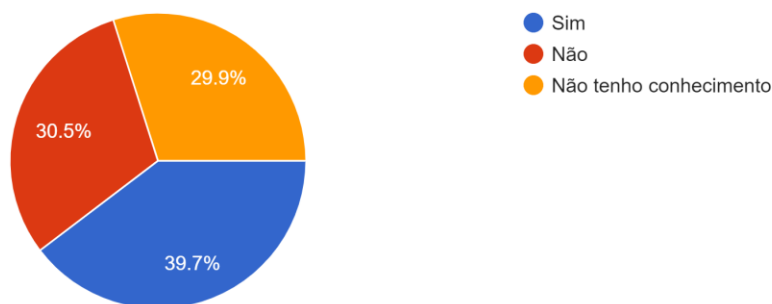
Perguntados se o curso ou departamento ao qual estão vinculados oferece disciplinas ministradas em inglês, os respondentes afirmaram que “sim” (39,7%, N= 138), “não” (30,5%, N= 106) e “não tenho conhecimento” (29,9%, N=104).



**Gráfico 12** – Aulas ministradas em inglês no curso/departamento.

Seu curso/departamento oferece aulas de diferentes disciplinas ministradas em língua inglesa?

348 responses



**Fonte:** *Google Forms.*

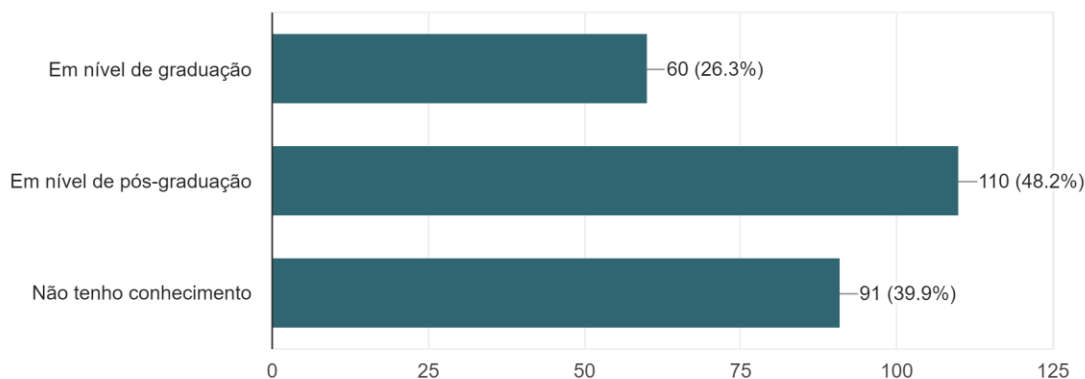
A análise dos dados obtidos com a pergunta 5 mostra que pouco mais de um terço dos respondentes (39,7%, N= 138) indicou que seus cursos ou departamentos oferecem disciplinas ministradas em inglês. Dos demais respondentes, 29,9% (N=104) reportaram que não tinham conhecimento sobre aulas ministradas em inglês em seus cursos ou departamentos e 30,5% (N=106) responderam que não eram oferecidas disciplinas ministradas em inglês em seus cursos e departamentos.

Nos casos afirmativos, pedimos que os respondentes informassem em quais contextos essas aulas haviam acontecido. Quase metade dos respondentes (48,2%, N=110) relataram terem tido aulas em nível de pós-graduação e quase um terço dos respondentes (26,3%, N=60) afirmou que as aulas haviam ocorrido em nível de graduação. Outros 91 respondentes (39,9%) declararam não ter conhecimento sobre o contexto no qual as aulas ministradas em inglês haviam acontecido.

**Gráfico 13** – Aulas ministradas em inglês no curso/departamento: contextos.

Em caso afirmativo, em qual contexto elas acontecem?

228 respostas



Fonte: Google Forms.

Os dados obtidos na pergunta 5 apontam que há, na IES, cursos sendo ministrados em inglês, majoritariamente em programas de pós-graduação.

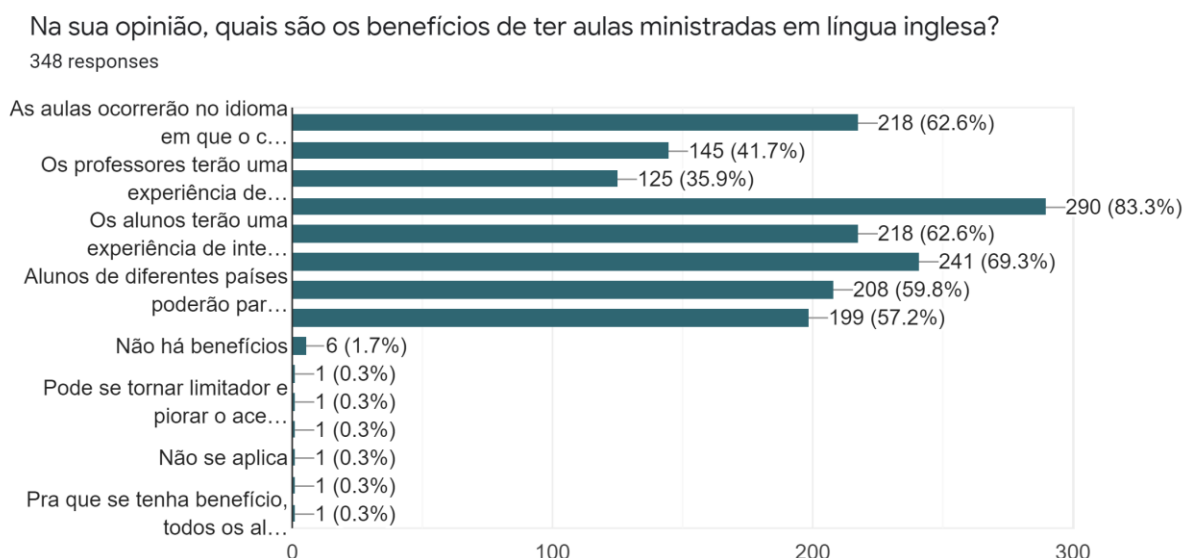
As três perguntas seguintes questionaram os respondentes a respeito dos benefícios, dos desafios e dos riscos no caso da implementação de disciplinas ministradas em inglês nos cursos de graduação e pós-graduação da IES.

### 3.3.6 Pergunta 6: Na sua opinião, quais são os benefícios de ter aulas ministradas em língua inglesa?

Quando questionados sobre os benefícios no caso da implementação de disciplinas ministradas em inglês nos cursos de graduação e pós-graduação da IES, a grande maioria dos respondentes (83,3%, N=290) sinalizou a melhora no nível de proficiência como consequência de aulas ministradas no idioma. O segundo benefício mais indicado pelos respondentes (69,3%, N=241) foi a melhor preparação dos alunos para seu futuro profissional e para o mercado de trabalho. Empatados em terceiro lugar (62,6%, N=218), ficaram os benefícios relativos ao fato de as aulas ocorrerem no idioma em que o conhecimento na área mais circula internacionalmente e o fato de os alunos terem uma experiência de internacionalização, mesmo estando no Brasil. Um número semelhante de respondentes (59,8%, N=208) vê como benefícios que os alunos de diferentes países possam participar das aulas e também (57,2%,

N=199) considera positiva a inserção no processo de internacionalização, que trará maior visibilidade e qualidade ao ensino na universidade.

**Gráfico 14** – Percepção sobre os benefícios do uso de inglês como meio de instrução em âmbito acadêmico.



Fonte: Google Forms.

Os dados obtidos na pergunta 6 indicam que os respondentes consideram o aperfeiçoamento de proficiência e a melhor preparação para o futuro profissional como os maiores benefícios de se ter aulas ministradas em inglês na IES. Os dados também revelam que a percepção que os respondentes têm sobre os benefícios de se ter aulas ministradas em inglês na IES é bastante positiva, uma vez que apenas uma parcela mínima (1,7%, N=6) afirmou não haver benefícios de se ter aulas ministradas em inglês na IES.

### 3.3.7 Pergunta 7: Na sua opinião, quais são os principais desafios para a implementação de aulas em língua inglesa na UFRGS?

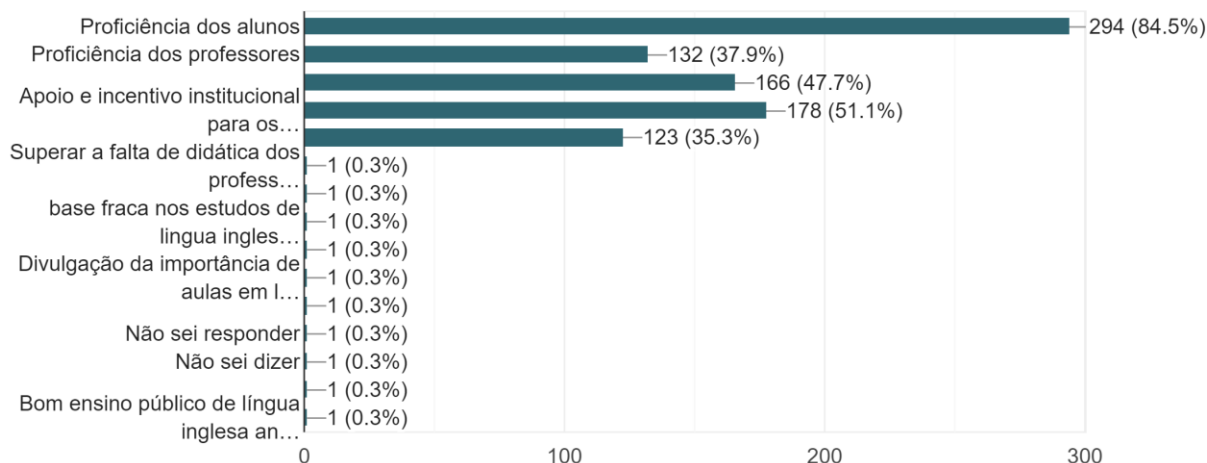
Perguntados sobre os desafios para a implementação de disciplinas ministradas em inglês, a falta de proficiência dos alunos é destacada em primeiro lugar pelos respondentes (84,5% N=294). Em seguida, 51,1% dos respondentes (N=158) indicaram o apoio e o incentivo institucional para os professores ministrarem aulas em língua inglesa como desafios para a implementação de disciplinas ministradas em inglês na IES. Na sequência, são citados como

desafios o apoio pedagógico e linguístico para os professores ministrarem aulas em língua inglesa (47,7% N=166) e a proficiência dos professores (37,9% N=132).

**Gráfico 15** – Percepções sobre os desafios da implementação do inglês como meio de instrução em âmbito acadêmico.

Na sua opinião, quais são os principais desafios para a implementação de aulas em língua inglesa na UFRGS?

348 respostas



Fonte: Google Forms.

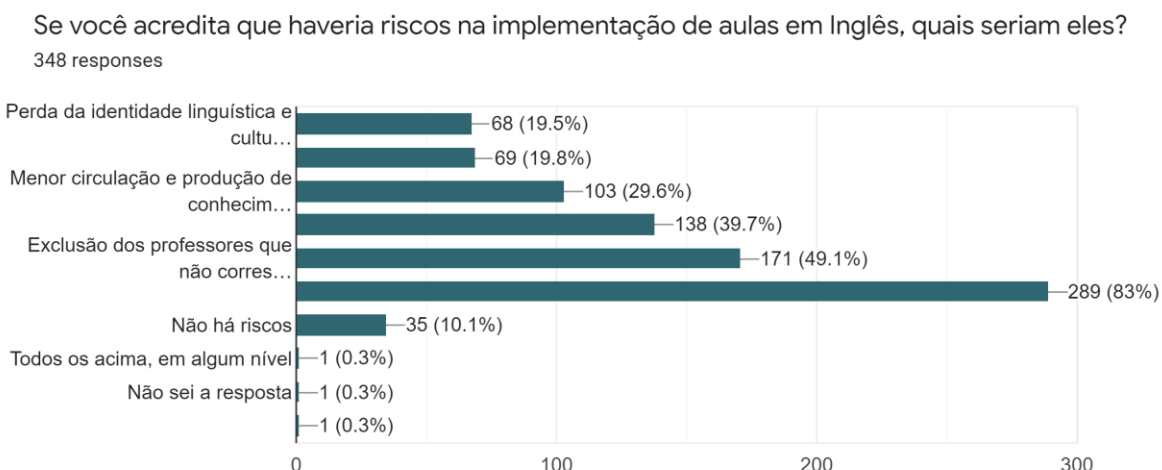
Os dados obtidos na pergunta 7 apontam que os respondentes percebem dois grandes desafios para a implementação de disciplinas ministradas em inglês na IES: por um lado, a falta de proficiência dos alunos e dos professores; por outro, a falta de apoio e incentivo institucional, que inclui a falta de apoio pedagógico e linguístico para os professores ministrarem aulas em língua inglesa.

### 3.3.8 Pergunta 8: Se você acredita que haveria riscos na implementação de aulas em inglês, quais seriam eles?

Quando questionados a respeito de possíveis riscos na implementação de aulas em inglês na IES, 83% dos respondentes (N=289) ressaltaram como maior risco a exclusão dos alunos que não correspondem às exigências linguísticas para participarem das aulas em língua inglesa, seguido do risco de exclusão dos professores que não correspondem às exigências

linguísticas estabelecidas pela instituição, de acordo com 49,1% dos respondentes (N=171). Na sequência, também são citados os riscos para a implementação de aulas em inglês na IES.

**Gráfico 16** – Percepção sobre os riscos de se implementarem aulas tendo o inglês como meio de instrução em âmbito acadêmico.



Fonte: Google Forms.

Os dados obtidos na pergunta 8 atestam que os respondentes percebem a exclusão como sendo o maior risco associado à implementação de aulas ministradas em inglês na IES. É interessante notar que os respondentes apontam o risco de 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.

### 3.3.9 Pergunta 9: Você já fez algum teste para verificar sua proficiência na língua inglesa? Em caso afirmativo, qual? Qual foi o resultado?

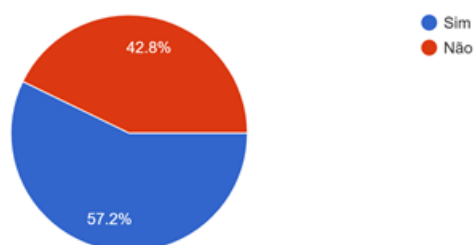
Em relação a testes de proficiência, 57,2% (N=199) dos respondentes informaram já ter realizado algum teste, enquanto 42,8% (N=149) ainda não o fizeram. Dentre os testes feitos, o mais frequentemente apontado foi o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), realizado por 66,8% (N=133) dos participantes. Outros dois exames mencionados pelos respondentes foram o *Cambridge Exam* e o *International English Language Testing System* (IELTS), com 10,1% (N=20) e 8% (N=16) de indicações, respectivamente.

Quanto aos resultados dos testes de proficiência, conforme a escala do *Common European Framework of Reference for Languages*, temos a maioria dos respondentes (54,5%,

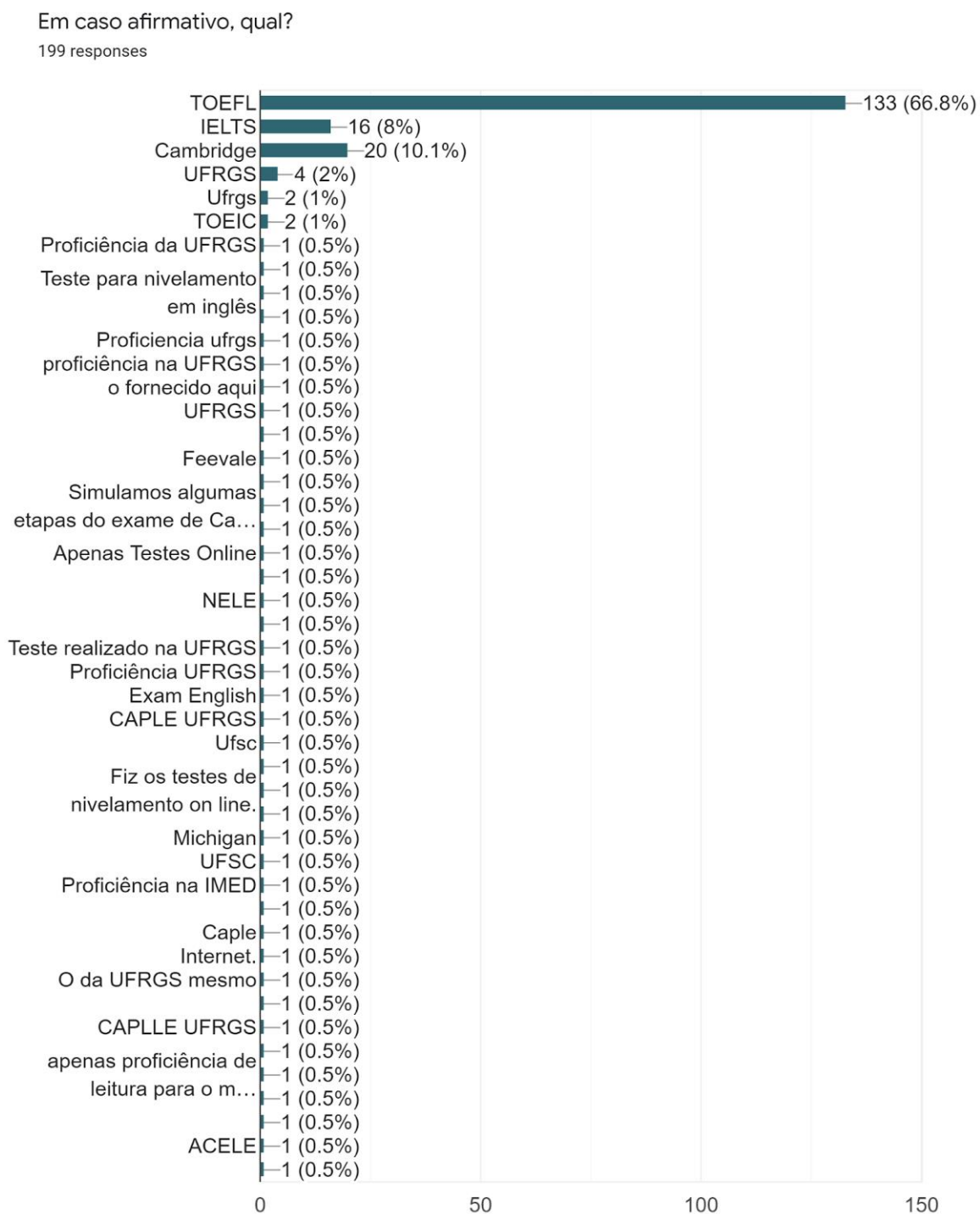
N=103) em um nível intermediário de proficiência, nos níveis B2 (31,2%, N=59) e B1 (23,3%, N=44). Em seguida, temos os níveis mais avançados, C1 (21,1%, N=38) e C2 (5,8%, N=11), que totalizam 26,9 % (N= 49) dos respondentes. Por fim, nos níveis de menor proficiência, A1 (5,8%, N=11) e A2 (13,8%, N=26), encontram-se 19,6 % dos respondentes.

**Gráfico 17** – Realização dos participantes de testes de proficiência.

Você já fez algum teste para verificar sua proficiência na língua inglesa?  
348 responses



**Fonte:** *Google Forms.*

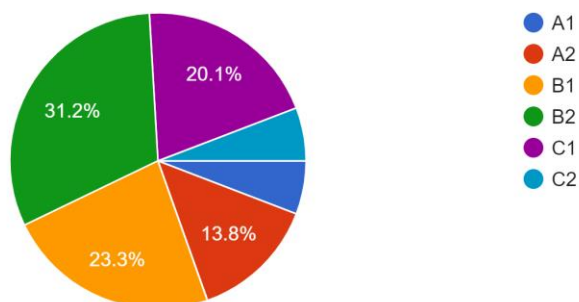
**Gráfico 18** – Testes de proficiência realizados pelos participantes.

Fonte: Google Forms.

**Gráfico 19** – Resultados obtidos pelos participantes em testes de proficiência.

Qual foi o resultado?

189 responses

**Fonte:** Google Forms.

O alto número de indicações do TOEFL como teste de proficiência realizado possivelmente se deve ao fato de alunos e servidores das universidades federais, durante a vigência dos programas *Inglês sem Fronteiras* (2012-2014) e *Idiomas sem Fronteiras* (2014-2018), poderem realizar tal exame de forma gratuita.

Em relação aos níveis, observamos que a maioria dos respondentes está entre os níveis B1 e B2 de acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages*. Isso sinaliza que 54,5% (N=103) dos respondentes estão entre os níveis de usuário intermediário e usuário independente de inglês (B1 e B2). Juntando-se os níveis C1 e C2, os mais altos da escala, 26,9% (N=49) dos respondentes apresentam proficiência operativa eficaz e domínio pleno do idioma. Somando-se os dois, obtemos 81,3% (N=152).

Em síntese, os dados obtidos nesta pergunta apontam que mais da metade dos alunos já realizou um teste de proficiência em inglês e que o teste mais realizado foi o TOEFL. No que concerne aos resultados dos alunos nos testes, observamos que a maioria dos participantes apresenta domínio pelo menos intermediário do idioma.

### **3.3.10 Pergunta 10: Marque o que você precisa fazer em inglês em seu curso ou na sua atividade profissional:**

Questionados sobre o que precisam fazer em inglês em seu curso ou na sua atividade profissional, os respondentes informaram com maior frequência a leitura de artigos acadêmicos (96,6%, N=336) e a leitura de livros e/ou capítulos de livros (92,2%, N=321). Em seguida, os

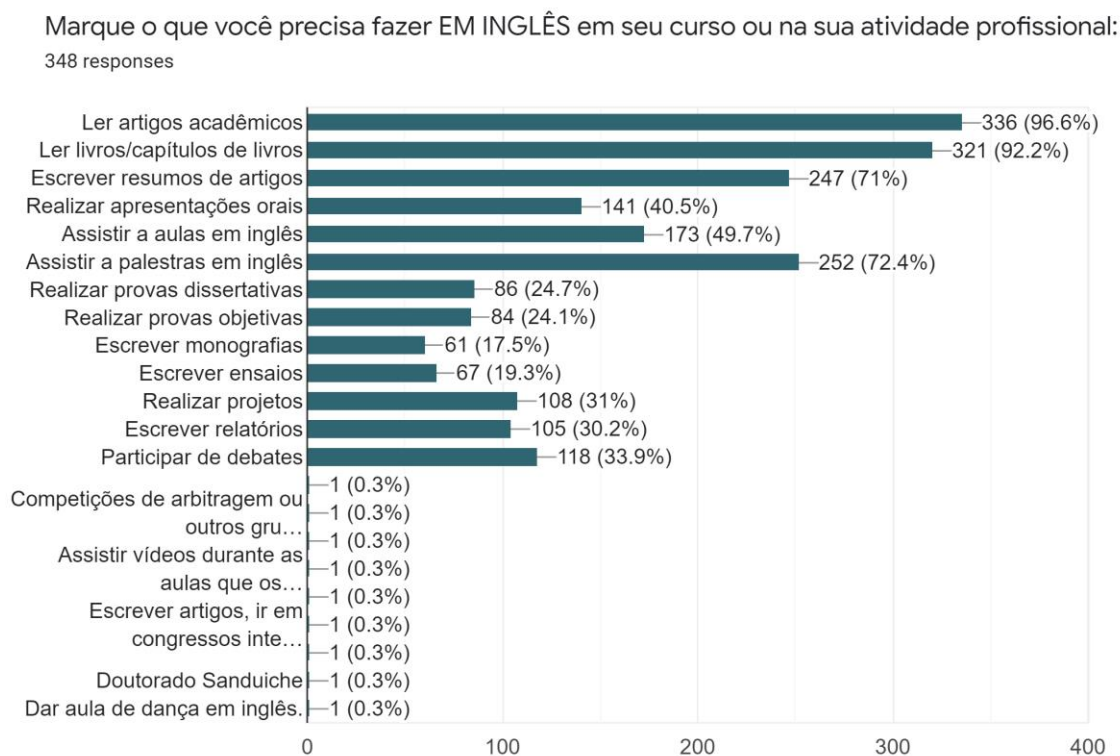


respondentes citaram a necessidade de assistir a palestras em inglês (72,4%, N=252) e escrever resumos de artigos (71%, N=247). Na sequência, foram mencionadas a necessidade de assistir a aulas em inglês (49,7%, N=173) e realizar apresentações orais (40,5%, N=141).

Em um bloco intermediário, foram indicadas atividades como participar de debates (33,9%, N=118), realizar projetos (31%, N=108), escrever relatórios (30,2%, N=105), realizar provas dissertativas (24,7%, N=86), realizar provas objetivas (24,1%, N=84), escrever ensaios (19,3%, N=67) e escrever monografias (17,5%, N=61).

Por fim, tiveram apenas uma menção (0,03%, N=1) as seguintes atividades: participar de competições de arbitragem, assistir a vídeos, escrever artigos, ir a congressos internacionais, realizar doutorado sanduíche e dar aulas de dança em inglês.

**Gráfico 20** – Atividades realizadas em inglês acadêmica e profissionalmente.



Fonte: Google Forms.

Os dados obtidos na pergunta 10 mostram que as atividades que os respondentes mais precisam realizar em seu curso ou atividade profissional são as relacionadas à compreensão de textos escritos ou orais em inglês, tais 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 textual relativa à redação de resumos acadêmicos.

Ainda a respeito da compreensão da língua, temos necessidades como assistir a palestras e a aulas em inglês, com 72,4% (N=252) e 49,7% (N=173).

Novamente fica visível a necessidade de produção de língua em tarefas como escrever resumos de artigos (71%, N=247), realizar apresentações orais (40,5%, N=141) e realizar provas dissertativas e provas objetivas (respectivamente, 24,7%, N=86 e 24,1%, N=84). Outras tarefas de produção foram mencionadas, como participar de debates, escrever relatórios, escrever ensaios e monografias.

A demanda pela compreensão do idioma ainda é presente, uma vez que já está consolidado o uso de materiais e conteúdos em inglês nos diferentes ambientes da universidade. A partir dessas respostas, podemos pensar quais tarefas cada área mais necessita aprimorar e quais iniciativas podem ser tomadas para uma melhor oferta de cursos ou materiais. Tendo sido identificada, como maior necessidade comum às diferentes áreas, a prática de escrever resumos de artigos, é possível idealizar cursos voltados para o aprimoramento desse tipo de tarefa acadêmica. Isso já acontece, por exemplo, através de cursos de curta duração e oficinas oferecidas pelo ISF.

### **3.3.11 Pergunta 11: Na sua opinião, qual a importância da língua inglesa no meio acadêmico?**

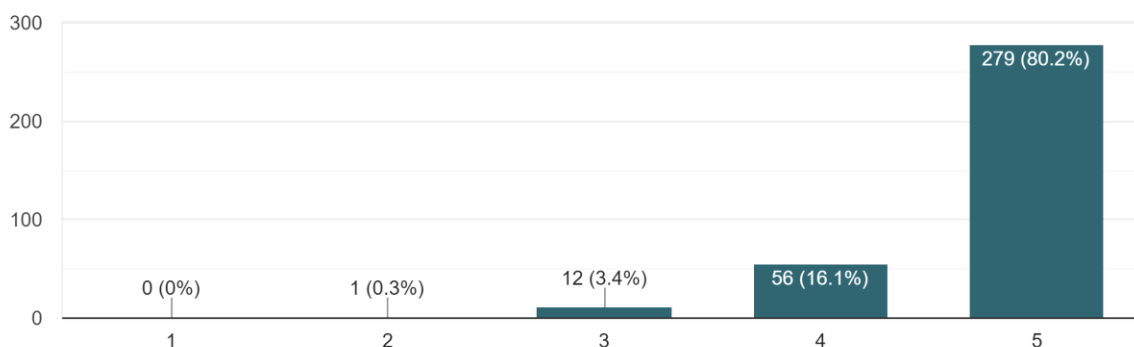
No início do questionário, interrogados sobre a importância de saber inglês para ter um bom desempenho em seu curso, a maioria dos respondentes considerou de extrema importância o conhecimento do idioma. Usamos a mesma escala da pergunta 3, sendo uma escala crescente de 1 a 5, com a seguinte correspondência: 5 = “extremamente importante”, 4 = “muito importante”, 3 = “mais ou menos importante”, 2 = “um pouco importante” e 1 = “nem um pouco importante”.

Quando questionados novamente sobre a importância do idioma, mas agora dentro da seção 3/3 e com foco no meio acadêmico, os participantes ratificaram a primeira resposta. 80,2% (N=279) selecionaram a opção 5, que corresponde à importância extrema; 16,1% (N=56) acreditam que o idioma é muito importante; 3,4% (N=12), mais ou menos importante; e 0,3% (N= 1); um pouco importante. Mais uma vez, nenhum respondente considerou o inglês no meio acadêmico nem um pouco importante.

**Gráfico 21** – A importância do inglês no meio acadêmico.

Na sua opinião, qual a importância da Língua Inglesa no meio acadêmico?

348 responses



**Fonte:** *Google Forms.*

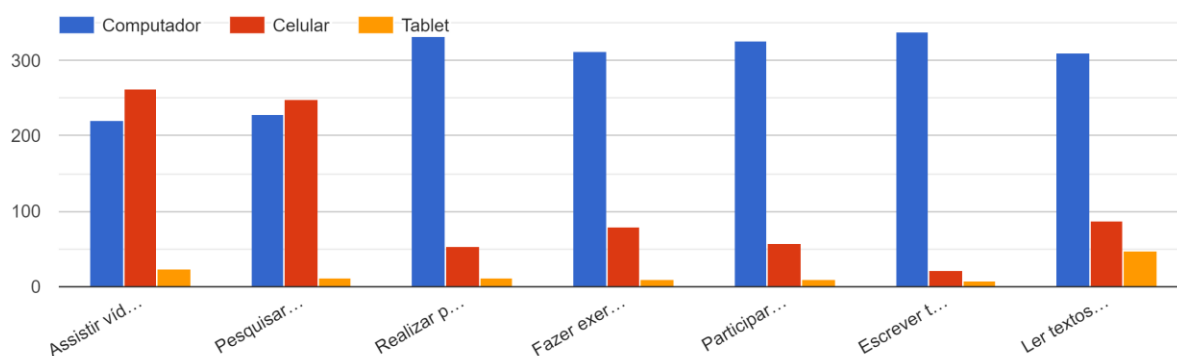
Os dados obtidos nessa pergunta indicam que a maioria dos respondentes reconhecem o papel do inglês no meio acadêmico, índices que apenas justificam novamente o presente trabalho, sendo de conhecimento comum que o inglês é extremamente importante no meio acadêmico.

### 3.3.12 Pergunta 12: Marque as opções de acordo com o seu tipo mais frequente de uso:

Questionados sobre a frequência com que usam o computador, o celular e/ou o tablet para realizar tarefas, como assistir a vídeos, pesquisar significados/traduições de palavras, ler e escrever textos acadêmicos, os respondentes citaram o computador como o recurso mais usado em todas as tarefas, seguido pelo celular e pelo tablet.

**Gráfico 22** – Uso de dispositivos para a execução de tarefas: frequência.

Marque as opções de acordo com o seu tipo mais frequente de uso:



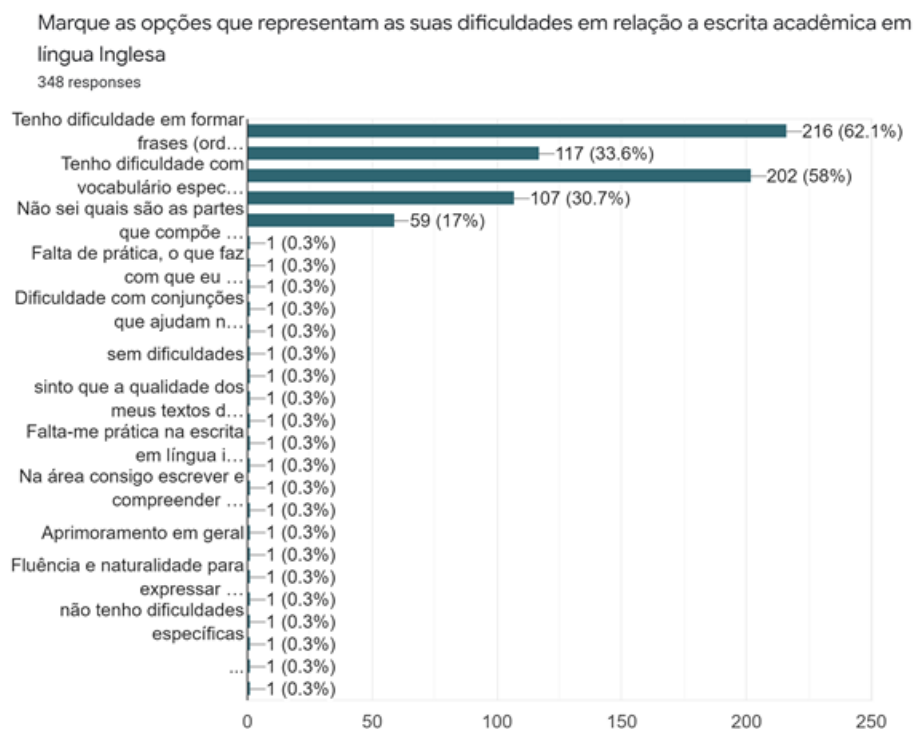
Fonte: *Google Forms*.

Os dados obtidos na pergunta 12 mostram que os participantes utilizam majoritariamente o computador para a execução de tarefas acadêmicas. Atribuímos isso ao fato de que o computador dá mais autonomia para o usuário do que os outros dois dispositivos. Também salientamos o fato de que algumas aplicações não são otimizadas para alguns modelos de tablets e/ou celulares.

### 3.3.13 Pergunta 13: Marque as opções que representam as suas dificuldades em relação à escrita acadêmica em língua inglesa

Mais especificamente a respeito de escrita acadêmica em língua inglesa, as maiores dificuldades apontadas foram relacionadas a estrutura de frases e vocabulário específico da área de estudo (terminologias etc.). 62,1% (N=216) dos participantes informaram ter dificuldade em formar frases (ordem de palavras, escolha de preposições, por exemplo) e 58% (N=202) informaram ter dificuldade com vocabulário especializado (termos e/ou expressões técnicas da área de estudo). 33,6% (N= 117) têm dificuldade em identificar o que é linguagem formal e informal. Em relação a construção e vocabulário, 30,7% (N=107) não conhecem as frases mais típicas de cada parte dos textos acadêmicos da área de estudo (introdução, metodologia, resultados etc.) e 17% (N=59) não sabem quais são as partes que compõe tal texto nessa área (introdução, metodologia, resultados etc.).

**Gráfico 23** – Dificuldades dos participantes em relação à escrita acadêmica em língua inglesa.

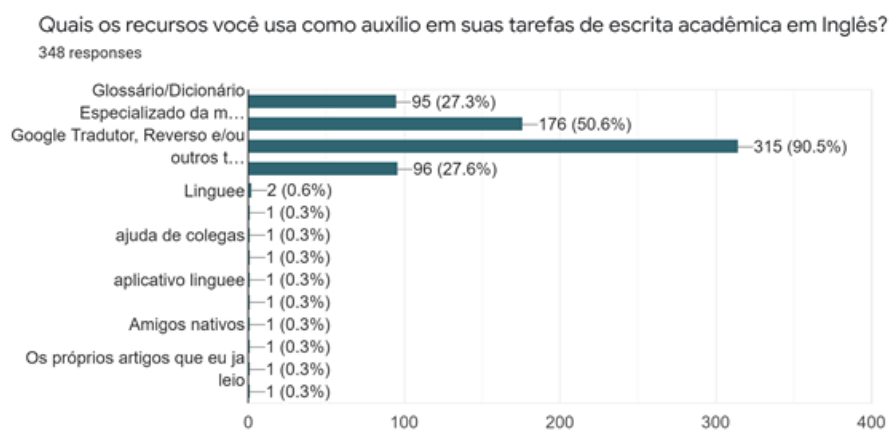


Fonte: Google Forms.

### 3.3.14 Pergunta 14: Quais recursos você usa como auxílio em suas tarefas de escrita acadêmica em inglês?

O último questionamento que fizemos foi acerca dos recursos utilizados para a realização de tarefas de escrita acadêmica em inglês. 90,5% (N=315) usam *Google Tradutor*, *Reverso* e/ou outros tradutores automáticos, ao passo que 50,6% (N=176) usam dicionários de língua geral, como *Michaelis* e *Oxford*. 27,6% (N=96) fazem uso de ferramentas de suporte à escrita, como *Grammarly*, *Ginger*, *Hemingway* e outros, enquanto 27,3% (N=95) recorrem a glossários e dicionários especializados da área de estudo. Em número bem menos significativo, temos como resposta o pedido de ajuda a colegas e amigos nativos, bem como a consulta dos próprios artigos lidos durante os estudos.

**Gráfico 24** – Recursos utilizados pelos participantes em suas tarefas de escrita acadêmica em inglês.



**Fonte:** *Google Forms.*

As dificuldades apresentadas no gráfico 20 são corroboradas pelas respostas da pergunta 14.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo de caso teve como objetivo geral suprir uma lacuna identificada no processo de desenvolvimento e implementação do programa *Inglês sem Fronteiras* (2012-2014), posteriormente rebatizado como *Idiomas sem Fronteiras* (2014-2018). Como já mencionado (*cf.* Introdução), tais programas não contaram com uma etapa considerada fundamental para a concepção de programas, cursos e materiais para o ensino de IFE e IFA: o levantamento de necessidades.

Este trabalho buscou suprir tal lacuna no âmbito da IES estudada – a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) –, identificando as necessidades relativas ao IFA da comunidade acadêmica dessa IES (ou seja, dos alunos de graduação e pós-graduação, dos servidores técnico-administrativos e dos servidores docentes), identificação que ocorreu por meio de um questionário *on-line* de levantamento de necessidades.

Em especial, buscamos traçar o perfil geral da comunidade acadêmica; verificar sua percepção sobre a importância do inglês no âmbito acadêmico; elencar os contextos nos quais o inglês é usado pelos respondentes nesta universidade; identificar suas necessidades e suas dificuldades linguísticas; listar estratégias usadas para aprender e para resolver problemas linguísticos tanto de inglês geral quanto de inglês acadêmico; averiguar a 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, investigar a relação desta comunidade com recursos tecnológicos. Assim, os objetivos específicos deste estudo foram baseados nas seguintes questões de pesquisa:

1. Qual é o perfil dos respondentes com relação a idade, gênero, função 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?

## A AMOSTRA

A presente pesquisa contou com uma amostra composta por: (i) alunos de graduação e alunos de pós-graduação; (ii) servidores técnico-administrativos; (iii) servidores docentes. A amostra de alunos foi composta por 181 alunos de graduação e 152 alunos de pós-graduação. Já a amostra de servidores técnico-administrativos foi composta por 10 sujeitos. Por fim, a amostra de servidores docentes foi composta por 03 sujeitos. Tais números representam, respectivamente, 0,85%, 0,39% e 0,1% da população total de cada perfil de respondente, como mostra o quadro 1 (*cf.* seção 2.2).

Como mencionado na seção 2.2, devido ao número reduzido de respondentes dos perfis (ii) servidores docentes e (iii) servidores técnico-administrativos, os dados da seção 2 do questionário relativos a esses perfis (*Perguntas específicas para os docentes e Perguntas específicas para os técnico-administrativos*) foram desconsiderados na análise final dos dados. Uma versão completa do quadro com as seções e as perguntas do questionário “Needs Analysis - English for Academic Purposes” encontra-se no anexo 2. Nesse anexo, as perguntas desconsideradas estão destacadas em ciano. O descarte de tais dados não impacta a análise final, na medida em que representam apenas algumas perguntas da seção 2 do questionário sobre dois perfis de sujeitos que resultaram em um quantitativo muito pequeno frente ao universo de respondentes.

## O INSTRUMENTO



O questionário *on-line* “Needs Analysis - “English for Academic Purposes”, instrumento usado para a coleta de dados deste estudo, é composto por três seções. As seções 1 e 3 apresentam as mesmas perguntas para os três perfis de respondentes.

A seção 1 trata do perfil pessoal dos respondentes (idade, gênero e atuação na universidade), enquanto a seção 3 busca dados sobre a percepção dos respondentes acerca da importância do inglês no âmbito acadêmico; sobre os benefícios, os desafios e os riscos do uso do inglês como meio de instrução; as formas usadas pelos respondentes para aprender inglês geral; as estratégias usadas para a solução de dúvidas (tanto em inglês como em outras disciplinas); e a relação dos respondentes com recursos tecnológicos. A seção 2 tem perguntas diferentes direcionadas para cada perfil de respondente e busca aprofundar a identificação dos contextos nos quais o inglês é usado, bem como do entendimento das necessidades e das dificuldades dos respondentes com relação ao uso da língua inglesa em âmbito acadêmico. O questionário foi respondido voluntariamente pelos três grupos de respondentes no período de novembro de 2019 a janeiro de 2021.

O questionário aplicado demonstrou ser um instrumento adequado para a coleta de informações essenciais para o levantamento das necessidades dos três perfis de respondentes deste estudo. Ainda assim, sugere-se que, em estudos futuros, o questionário seja redimensionado de forma a reunir em blocos perguntas relativas a um mesmo objetivo específico de pesquisa. Sugere-se também que, para uma futura aplicação, o questionário pode ser encaminhado aos respondentes por meio de formas diferentes, tais como mídias sociais.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os dados coletados por meio do questionário *on-line* serviram de base para a nossa análise e posteriores encaminhamentos. A seguir, tais dados são retomados e apresentados, um a um, juntamente com os objetivos específicos a eles relacionados.

1. **Qual é o perfil dos respondentes com relação a idade, gênero, função na universidade, área de estudo e nível de proficiência na língua inglesa geral?**

Os dados obtidos nas perguntas da seção do questionário relativa ao perfil dos respondentes (1/3) mostram que os participantes desta pesquisa são jovens, com idades entre 20 e 30 anos (73,6%), em sua maioria (68,7%) do gênero 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. Os dados também revelaram que os respondentes são majoritariamente alunos dos cursos de Ciências Humanas e Sociais (34,6%, N=117), seguidos pelos alunos dos cursos de Ciências Biológicas, Naturais e Agrárias (19,2%, N=65), pelos alunos dos cursos de Ciências da Saúde (12,7%, N=43), pelos alunos dos cursos de Ciências Exatas e Tecnológicas (12,1%, N=41), estando a maioria (72,5%, N=245) entre o primeiro e o quinto semestre do curso.

Sobre os testes de proficiência, os dados indicam que mais da metade dos respondentes já fez um para verificar seu nível no inglês geral e que 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*, poderem realizar tal exame de forma gratuita.

Quanto aos resultados dos testes de proficiência, apenas 19,6% dos respondentes encontram-se na faixas A1 (5,8%, N=11) e A2 (13,8%, N=26) da escala do *Common European Framework of Reference for Languages*, que indicam nível de proficiência baixo. A grande maioria dos respondentes (81,3%, N=152) encontra-se entre os níveis B1 e C2 dessa escala, os quais correspondem a níveis de proficiência entre intermediário e avançado.

## 2. Qual é a percepção dos respondentes sobre a importância do inglês no âmbito acadêmico?

Os dados obtidos nas perguntas que trataram da percepção que os respondentes têm sobre a importância do inglês no âmbito acadêmico revelaram que a maioria (74,6%, N=252) dos alunos de graduação e pós-graduação reconhece a extrema importância de saber o idioma para um bom desempenho nos seus cursos de graduação e pós-graduação. Esses números somente confirmam o entendimento dos alunos de graduação e de pós-graduação da IES estudada de que o conhecimento da língua inglesa é bastante importante para um bom desempenho em seus respectivos cursos. Tal entendimento possivelmente está baseado na constatação de que, sendo o inglês a língua franca da academia, a necessidade de desenvolver as habilidades no idioma é uma demanda crescente.

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 por seus 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. **Quais são os contextos nos quais o inglês é usado pelos respondentes em âmbito acadêmico?**

Os dados mostram que as atividades nas quais 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. **Quais são as necessidades e as dificuldades dos respondentes com relação ao uso da língua inglesa em âmbito acadêmico?**

Mais especificamente a respeito de escrita acadêmica em língua inglesa, as maiores dificuldades apontadas foram associadas a 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 em sua área de estudos.

5. **Quais são as formas usadas pelos respondentes para aprender inglês geral?**

Sobre a formação em língua inglesa 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, pelos respondentes, foram aquelas 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.

Percebe-se a importância das aulas presenciais no ensino de inglês geral tanto na escola regular quanto em cursos privados, mas nota-se, também, a menção de cursos e plataformas *on-line* como uma opção para a aprendizagem da língua. Da mesma forma, com bastante relevância, surgem formas alternativas de aprender o idioma, como, por exemplo, assistindo a filmes e séries, ouvindo músicas, assim como fazendo leituras.

6. Quais são as estratégias usadas pelos respondentes para a solução de dúvidas tanto em inglês como em outras disciplinas?

As estratégias mais indicadas pelos respondentes para a solução de dúvidas relativas ao inglês 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. Qual é a percepção sobre os benefícios, os desafios e os 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 dos respondentes 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. **Qual é a relação dos respondentes com recursos tecnológicos e recursos para realização de tarefas em inglês?**

Questionados sobre os recursos tecnológicos que usam para realizar tarefas como assistir a vídeos, pesquisar significados e traduções de palavras, ler e escrever textos acadêmicos, os respondentes indicaram o computador 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 nativos, assim como a consulta aos próprios artigos lidos durante os estudos.

**DE QUE MANEIRA OS DADOS OBTIDOS COM O LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES PODEM INFORMAR AS DECISÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DO PROGRAMA DE IFA DA IES ESTUDADA E O DESENHO DE CURSOS E MATERIAIS DESSE PROGRAMA?**

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 estudada, 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 repostas 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.

<b>PERGUNTAS A SEREM FEITAS QUANDO DA CONCEPÇÃO DE UM PROGRAMA DE IFA E DO DESENHO DE CURSOS E MATERIAIS PARA ESSE PROGRAMA</b>	<b>RESPOSTAS A PARTIR DOS DADOS OBTIDOS COM O QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES</b>
Deve-se desenvolver cursos de IFA para todas as categorias de sujeitos?	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 errada.
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	É interessante notar que a habilidade de produção escrita fica em terceiro lugar na indicação de necessidades pelos respondentes do

<p>necessidades relativas a outras habilidades como as de compreensão escrita, compreensão oral e produção oral?</p>	<p>questionário, majoritariamente alunos de graduação e pós-graduação, conforme a seguinte ordem:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) compreensão de textos escritos</li> <li>2) compreensão de textos orais</li> <li>3) <b>produção de textos escritos</b></li> <li>4) produção de textos orais.</li> </ol> <p>É importante lembrar que estamos tratando, neste trabalho, das necessidades da comunidade acadêmica em questão, em especial de seus alunos de graduação e pós-graduação. Se estivéssemos levantando as necessidades de outros atores (<i>stakeholders</i>) da IES (ou mesmo do país), certamente a produção escrita estaria em primeiro lugar, pois ela afeta diretamente a produção acadêmica da IES e, conseqüentemente, seus índices de qualidade.</p>
<p>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)?</p>	<p>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.</p>
<p>Quais são os gêneros discursivos (artigo, apresentação oral, capítulo de livro, resumo) e as habilidades linguísticas (produção oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão escrita) que devem ser alvos dos cursos do programa?</p>	<p>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.</p>
<p>Quais conteúdos podem fazer parte do programa de cursos de escrita acadêmica em inglês na IES estudada?</p>	<p>Os conteúdos indicados pelos respondentes como dificuldades na produção de textos acadêmicos escritos foram:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) estrutura de frases (ordem de palavras, por exemplo);</li> <li>2) aspectos gramaticais (escolha de preposições, por exemplo);</li> <li>3) vocabulário especializado (terminologia da área de estudo, por exemplo);</li> <li>4) indicadores de formalidade e de informalidade</li> <li>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;</li> </ol>

	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 seus riscos.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Duas limitações do estudo podem ser destacadas. A primeira delas diz respeito à amostra e aos dados obtidos. Ainda que a proposta do estudo fosse buscar informações sobre as necessidades relativas ao IFA dos três segmentos de sujeitos que compõe a comunidade acadêmica da IES estudada, 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, por



sua vez, está relacionada ao instrumento de coleta de dados utilizado no estudo. Mesmo que tenha sido testado e ajustado em uma aplicação piloto, algumas perguntas do questionário não resultaram em dados significativos. Mais especificamente, a pergunta 12 (*Marque as opções que representam as suas dificuldades em relação à escrita acadêmica em língua Inglesa*) que buscava identificar dificuldades linguísticas específicas dos respondentes. Possivelmente, uma melhor abordagem para a questão da identificação de necessidades linguísticas de uma população seria a utilização de um *corpus* de aprendizes.

## **ESTUDOS FUTUROS**

A necessidade de qualificação da comunidade acadêmica das IES brasileiras, quanto à proficiência em línguas adicionais, em especial a língua inglesa, em contexto acadêmico, é inegável. No caso da IES estudada, 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.

Além disso, o estudo poderá ser expandido de várias formas. O levantamento de necessidades poderá ser ampliado para um número maior de sujeitos de cada perfil de respondente em relação à população que compõe a comunidade acadêmica da IES estudada. Poderão, ainda, ser levantadas as necessidades de várias IES brasileiras, podendo-se traçar um paralelo entre as necessidades de diferentes instituições, conforme suas respectivas regiões (por exemplo, as IES da região sul em comparação com as IES da região norte) ou entre as necessidades de diferentes IES conforme seus respectivos perfis (por exemplo, as IES públicas em comparação com as IES privadas).

## REFERÊNCIAS

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

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

BHATIA, V. K. Genre analysis, ESP and professional practice. **English for specific purposes**, v. 27, n. 2, p. 161-174, 2008.

BIBER, D.; CONNOR, U.; UPTON, T. Discourse on the Move. **Using corpus analysis to describe discourse structure**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, p. 290, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014**. Instituto o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. 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. **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.

BOCORNHY, A. E. P., & KILIAN, C. K. Contexto e pressupostos teóricos para a elaboração de uma plataforma online amigável, de livre acesso e com recurso multimídia em uma universidade brasileira. **Trama**, v. 13, n. 28, p. 4-28. 2017.

CHENG, A. Transferring generic features and recontextualizing genre awareness: Understanding writing performance in the ESP genre-based literacy framework. **English for Specific Purposes**, v. 26, n. 3, p. 287-307, 2007.

DUDLEY-EVANS, T. Genre analysis: a key to a theory of ESP?. **Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos**, n. 2, p. 3-11, 2000.

DUDLEY-EVANS, T.; SAINT JOHN, M. J. **Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach**. New York, Cambridge university press, 1998.

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

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

FLOWERDEW, L. Applying corpus linguistics to pedagogy: A critical evaluation. **International Journal of Corpus Linguistics**, v. 14, n. 3, p. 393-417, 2009.

FLOWERDEW, L. An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: Countering criticisms against corpus-based methodologies. **English for specific purposes**, v. 24, n. 3, p. 321-332, 2005.

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

GAVIOLI, L. **Exploring corpora for ESP learning**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

HUANG, L.-S. Seeing eye to eye? The academic writing needs of graduate and undergraduate students from students' and instructors' perspectives. **Language Teaching Research**, v. 14, n. 4, p. 517–539, 2010.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge university press, 1987.

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

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

HYLAND, K. Academic publishing and the myth of linguistic injustice. **Journal of Second Language Writing**, v. 31, p. 58-69, 2016.

HYLAND, K; WONG, L. L. C. (Ed.). **Specialised English: New Directions in ESP and EAP Research and Practice**. New York: Routledge, 2019.

JOHNS, A. M. The history of English for specific purposes research. **The handbook of English for specific purposes**, v. 5, p. 30, 2013.

JOHNS, A. M; PRICE, D. What is english for specific purposes? **Teaching English as a Second or Foreign Language**, p. 471, 2020.

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

LILLIS, T; SCOTT, M. Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of applied linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MUKHROJI, M. 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**, v. 10, n. 10, p. 252-269, 2020.

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

NESI, H. 21 ESP and Corpus Studies. **The handbook of English for specific purposes**, p. 407, 2013.

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

SARMENTO, S; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p.315

STREVEENS, 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).

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

WEST, R. "Needs analysis in language teaching". **Language teaching**, v. 27, n. 1, 1994.

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

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

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

## ANEXOS

### ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Instituto de Letras - sala 000 - Campus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS - (51) 3308-7081

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: **"A criação de um portal de Inglês para Fins Específicos (IFE) e Inglês para Fins Acadêmicos (IFA)"**

Convidamos você a participar da pesquisa "A criação de um portal de Inglês para Fins Específicos (IFE) e Inglês para Fins Acadêmicos (IFA)", sob responsabilidade da pesquisadora Ana Eliza Pereira Bocorny, docente do Instituto de Letras. Este questionário busca fazer um levantamento de dados referentes ao perfil, necessidades e preferências da comunidade acadêmica da UFRGS para a posterior construção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com recursos referentes ao Inglês para Fins Acadêmicos. A sua participação se deve, assim, ao fato de você ser aluno, docente ou técnico-administrativo da UFRGS.

Sua participação consiste em responder um questionário online. O tempo médio para respondê-lo é de 5 minutos. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por dados estatísticos e também qualitativos. Os sujeitos participantes não serão mencionados ou identificados. Dessa forma, será garantido que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados os mesmos terão a identidade exposta. Os resultados desta pesquisa serão divulgados na dissertação da discente Pâmela Portal Bergoli, podendo também ser publicados em produções científicas, oficinas de formação de professores, ou outras formas de divulgação. Os dados gerados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora principal e após o término do estudo, serão armazenados por, no mínimo, dez anos.

Os riscos envolvendo esta pesquisa são: há risco de embaraço ao responder o questionário, ou ainda desgaste mental ao preencher o instrumento de pesquisa, o que pode demandar tempo no entendimento das questões, situações nas quais o participante poderá interromper ou desistir de participar. A decisão em não participar da pesquisa não acarretará nenhum tipo de constrangimento.

Sua participação no estudo é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração, bem como você não terá nenhum tipo de despesa ao participar.

- Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As dúvidas com relação à participação na pesquisa podem esclarecidas com:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS

Prédio da reitoria - 2º andar - Campus Central

Av. Paulo da Gama, 110 - 90040-060 - Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308-3738

Email: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)

- Em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos sobre os estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação, por favor, entre em contato com:

Profa. Dra. Ana Eliza Pereira Bocorny

Prédio Administrativo do Instituto de Letras - sala 000 - Campus do Vale  
Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS - (51) 3308-7081  
Email: ana.bocorny@gmail.com

Gratas por sua participação,

---

Pâmela Portal Bergoli  
Mestranda - PPG/Letras  
pamela.bergoli@gmail.com

---

Ana Eliza Pereira Bocorny  
Professora - PPG/Letras  
ana.bocorny@gmail.com

**ANEXO 2 – Quadro com todas as seções e as perguntas do “Needs Analysis – English for Academic Purposes”**

Seção	Informação desejada	Pergunta do questionário
<b>1) Perfil dos respondentes</b> <b>(Parte 1/3)</b>	Idade	1) Qual a sua idade?
	Gênero	2) Gênero
	Função na universidade	3) Na UFRGS, você é: (em caso de mais de uma resposta, informe a sua principal atividade na universidade)
<b>2) Perguntas específicas para os alunos</b> <b>(Parte 2/3 – Aluno)</b>	Área de estudo	1) Qual é a sua área de estudo?
	Etapa de estudo	2) Em qual semestre você está?
	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 na área	4) Quais outros idiomas são importantes em seu curso?
<b>2) Perguntas específicas para os docentes</b> <b>(Parte 2/3 – Docentes)</b>	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?
		Escreva abaixo o nome do seminário, da disciplina ou do curso que você ministrou em

		inglês na universidade.
		5) 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	6) Se você tivesse interesse em usar o Inglês como meio de instrução de suas disciplinas na UFRGS, o que facilitaria esse processo?
<b>2) Perguntas específicas para os técnico-administrativos</b>  <b>(Parte 2/3 – Técnico-administrativos)</b>	Identificação de contextos nos quais a língua inglesa é usada em âmbito acadêmico	1) Você usa a língua inglesa no exercício de sua função na UFRGS?
		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>  <b>(Parte 3/3)</b>	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 âmbito acadêmico	8) Se você acredita que haveria riscos na implementação de aulas em inglês, quais seriam eles?
	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 pela autora.

### ANEXO 3 – Dados das seções 2/3 (servidores docentes) e 2/3 (servidores técnico-administrativos)

#### Servidores docentes (2/3)

Os dados apresentados nesta subseção tratam das experiências e das atividades exercidas pelos servidores docentes da UFRGS, bem como de sua relação com a língua inglesa. Em especial, procura-se identificar a área de atuação do docente, os contextos nos quais a língua inglesa é usada no âmbito acadêmico e as necessidades do docente com relação ao uso da língua inglesa em âmbito acadêmico.

#### Pergunta 1: Em quais áreas da graduação/pós-graduação você atua?

A primeira pergunta que fizemos aos servidores docentes foi a respeito da sua área de atuação na graduação e pós-graduação. Dos três respondentes desta categoria, dois atuam nos cursos de Ciências Humanas e Sociais e um nos cursos de Ciências Exatas e Tecnológicas.

**Gráfico A** – Áreas de atuação dos docentes.



Fonte: Google Forms.

#### Pergunta 2: Marque a opção que representa sua atuação na UFRGS. Peço que meus alunos leiam textos acadêmicos (artigos, capítulos de livros...) em inglês.

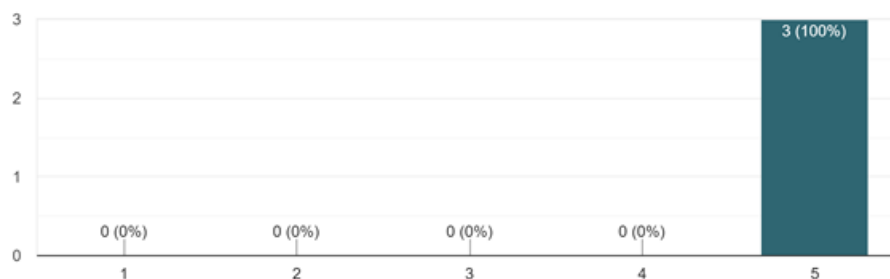
Seguindo uma escala de 1 a 5, onde 1 representa “nunca” e 5 “sempre”, pedimos aos docentes que classificassem, considerando o uso de inglês, sua atuação na universidade. Todos os docentes informaram como recorrente o ato de solicitar aos alunos que leiam textos acadêmicos em inglês (100%, N=3). Esse indicador aponta o reconhecimento, por parte dos

professores, da importância de consumir textos acadêmicos em língua inglesa. Podemos relacionar essa prática ao fato de que grande parte das publicações acadêmicas de maior relevância são feitas nesse idioma.

**Gráfico B** – Atuação docente: solicitação de tarefas que envolvam o inglês.

Marque a opção que representa sua atuação na UFRGS. Peço que meus alunos leiam textos acadêmicos (artigos, capítulos de livros...) em inglês.

3 responses



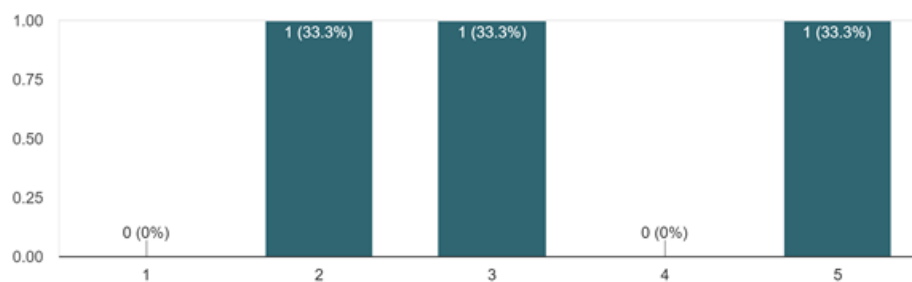
Fonte: Google Forms.

A respeito da utilização de vídeos em inglês na sala de aula, cada um dos docentes informou uma frequência diferente, sendo elas 5, 3 e 2.

**Gráfico C** – Atuação docente: utilização de vídeos em inglês.

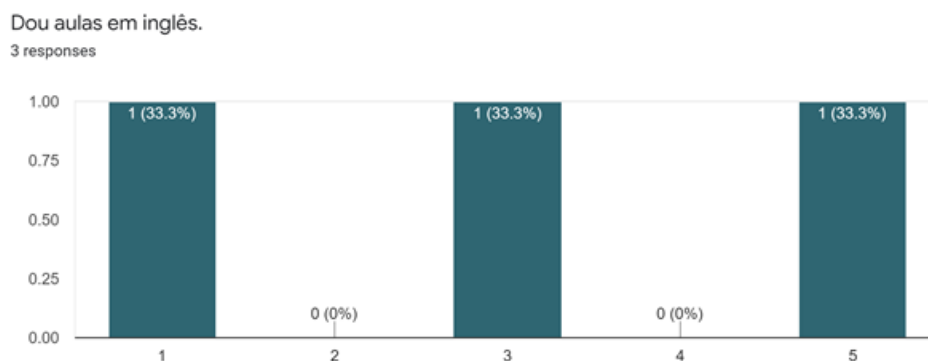
Trabalho com vídeos em inglês em sala de aula.

3 responses



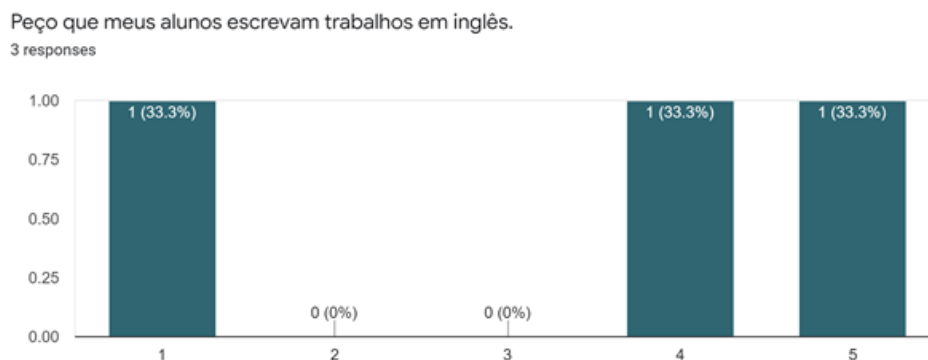
Fonte: Google Forms.

Quando questionados se dão aulas no idioma, as respostas também foram divididas. Tivemos as frequências 1, 3 e 5. Pode-se observar, aqui, que um a cada três professores sempre ministra aulas em inglês.

**Gráfico D** – Atuação docente: aulas ministradas em inglês.

Fonte: *Google Forms*

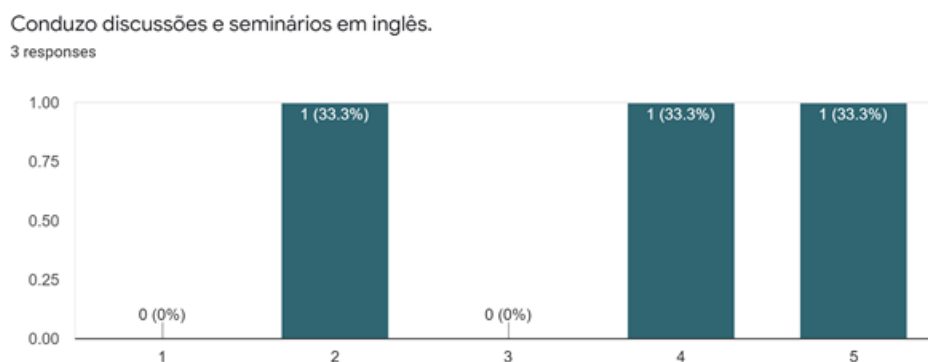
Também perguntamos aos docentes se pedem que seus alunos produzam trabalhos escritos em inglês. Observamos as frequências 1, 4 e 5, o que representa a necessidade de produção escrita dentro da universidade, justificada pelo fato de que o inglês é o idioma mais utilizado mundialmente nas universidades.

**Gráfico E** – Atuação docente: solicitação de trabalhos escritos em inglês.

Fonte: *Google Forms*

Ainda a respeito da produção em inglês, perguntamos com que frequência eles conduzem discussões e seminários no idioma. Obtivemos como respostas as frequências 2, 4 e 5.

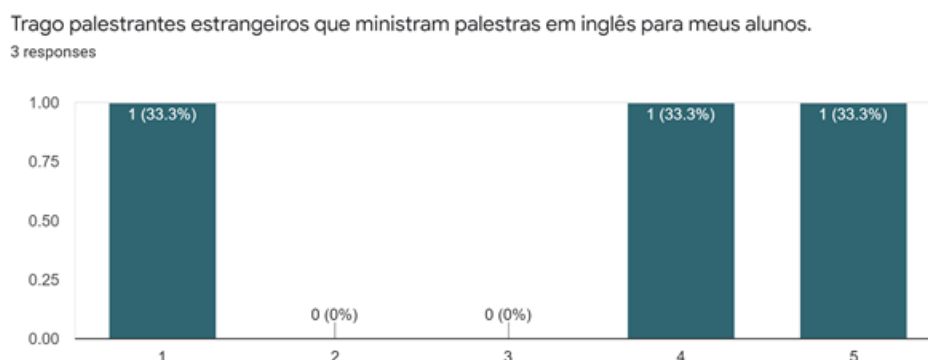
**Gráfico F** – Atuação docente: condução de discussões e seminários em inglês.



Fonte: Google Forms

As frequências 1, 4 e 5 foram as respostas para a promoção de palestras ministradas por estrangeiros falantes de inglês.

**Gráfico G** – Atuação docente: promoção de palestras com estrangeiros falantes de inglês.



Fonte: Google Forms

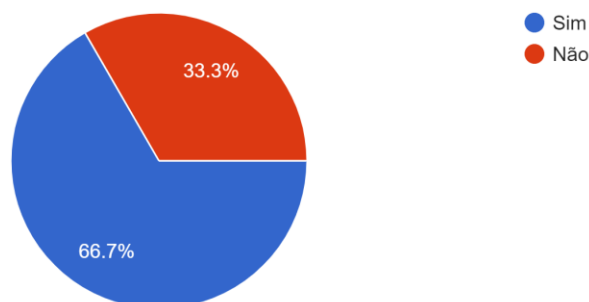
### Pergunta 3: Você já ministrou ou ministra aulas em inglês na UFRGS?

Complementando as classificações de frequência, perguntamos se os docentes já haviam ministrado aulas em inglês na universidade. Seguindo os resultados anteriores, podemos observar que apenas um dos três nunca realizou essa prática, o que nos mostra que, a cada três professores, dois já ministraram aulas no idioma.

**Gráfico H** – Atuação docente: experiências em ministrar aulas em inglês.

Você já ministrou ou ministra aulas em inglês na UFRGS?

3 responses



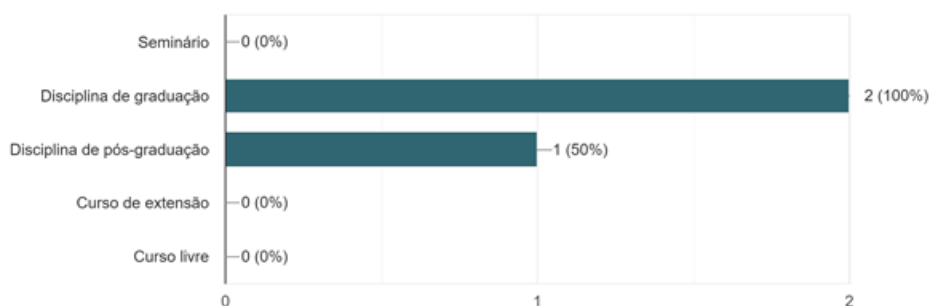
Fonte: Google Forms

Para os casos afirmativos, pedimos que os respondentes informassem em quais tipos de situações as aulas haviam sido ministradas. Dois professores haviam ministrado aulas de graduação em inglês e um deles havia ministrado aulas na pós-graduação utilizando o idioma. Dentre as disciplinas estão: Língua Inglesa, Inglês 2, 3, 5, 6 e Inglês Instrumental.

**Gráfico I** – Atuação docente: situações nas quais ministrou aulas em inglês

Em caso afirmativo, em qual situação?

2 responses



Fonte: Google Forms

Como já dito, à primeira vista, surpreende que dois a cada três professores já tenham ministrado aulas em inglês. Porém, quando juntamos esse dado ao fato de que dois professores informaram atuar na área de Ciências Humanas e Sociais e aos nomes das disciplinas mencionadas, fica evidente que os professores que ministram aulas em inglês atuam no curso de Letras, onde as aulas naturalmente são ministradas no idioma.

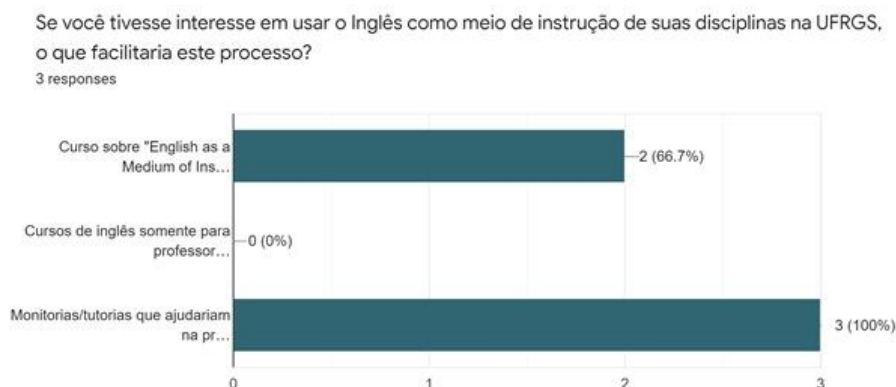
**Pergunta 4: Caso você tenha ministrado aulas em inglês na universidade em alguma outra situação, além das listadas acima, descreva abaixo a situação ou o nome do evento.**

Não foram informadas aulas/disciplinas além das mencionadas na questão acima.

**Pergunta 5: Se você tivesse interesse em usar o inglês como meio de instrução de suas disciplinas na UFRGS, o que facilitaria esse processo?**

O último questionamento da seção *servidores docentes* foi em relação ao que facilitaria o uso de inglês como meio de instrução das disciplinas na UFRGS. Os três docentes consideraram que monitorias e tutorias ajudariam na preparação/conversão do material instrucional existente para o inglês e dois professores manifestaram interesse em receber um curso sobre "English as a Medium of Instruction" (Inglês como Meio de Instrução).

**Gráfico J** – Atuação docente: facilitadores no ensino usando inglês como meio de instrução



Fonte: Google Forms

### Servidores técnico-administrativos (2/3)

A importância de dominar a língua inglesa passa pelos diferentes ambientes da universidade. Afinal, sabemos das necessidades relativas ao inglês que têm os alunos e os professores, mas não podemos deixar de lado o papel dos servidores técnico-administrativos, que exercem diversas atividades, inclusive a recepção dos estudantes intercambistas.

### Pergunta 1: Você usa a língua inglesa no exercício de sua função na UFRGS?

A primeira pergunta que fizemos aos servidores foi a respeito do uso de inglês nas atividades desempenhadas durante as horas de trabalho no *campus*. Dos dez servidores, 80% (N=8) afirmaram utilizar o idioma e 20% (N=2) informaram que não utilizam o idioma. Isso indica que é predominante a necessidade de conhecer o idioma para a execução de tarefas administrativas no contexto da universidade.

**Gráfico K** – Servidor técnico-administrativo: o uso do inglês pelos participantes no exercício de suas funções na UFRGS.



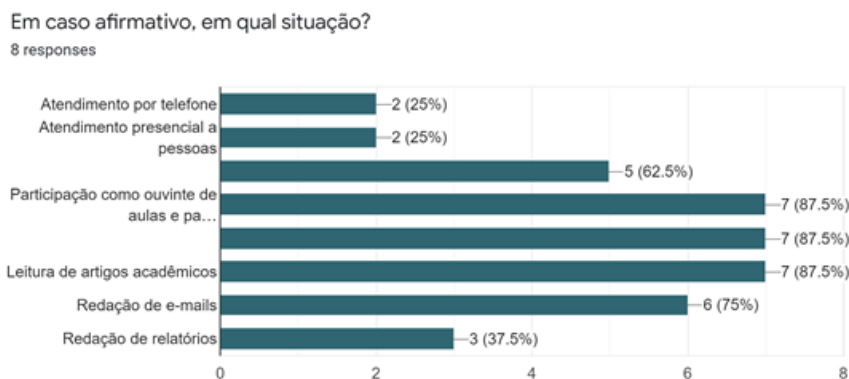
Fonte: *Google Forms*.

### Pergunta 1: Em caso afirmativo, em qual situação?

Quando perguntamos os tipos de situações nas quais eles necessitam de inglês, as atividades mais recorrentes apontadas foram as seguintes: participação como ouvintes de aulas, leitura de artigos acadêmicos e *e-mails* (87,5%, N=7). Outras duas atividades mencionadas pela maioria dos servidores foram redação de *e-mails* (75%, N=6) e realização de apresentações em encontros e congressos (62,5%, N=5).



**Gráfico L** – Servidor técnico-administrativo: tipos de situação de uso do inglês pelos participantes no exercício de suas funções na UFRGS.



Fonte: Google Forms.

Nesse caso, os dados podem indicar que as habilidades de compreensão são de maior necessidade do que as de produção. As práticas mais exercidas combinam com os níveis considerados pelos próprios servidores divulgados no Censo EDUFRGS 2019, em que vimos que os níveis das habilidades de produção (fala e escrita) são menos satisfatórios do que os níveis das habilidades de compreensão (leitura e compreensão auditiva) (*cf.* página 22). Quanto maior a prática, maior a proficiência.

**Pergunta 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.**

Quando questionados em que outras situações eles já haviam utilizado inglês na universidade, os respondentes informaram atividades que sinalizam a presença do IFE, como, por exemplo, em “Leitura de manuais de equipamento; utilização de softwares de equipamentos”:

**Gráfico M** – Servidor técnico-administrativo: outros tipos de situação de uso do inglês pelos participantes no exercício de suas funções na UFRGS.

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.

7 respostas

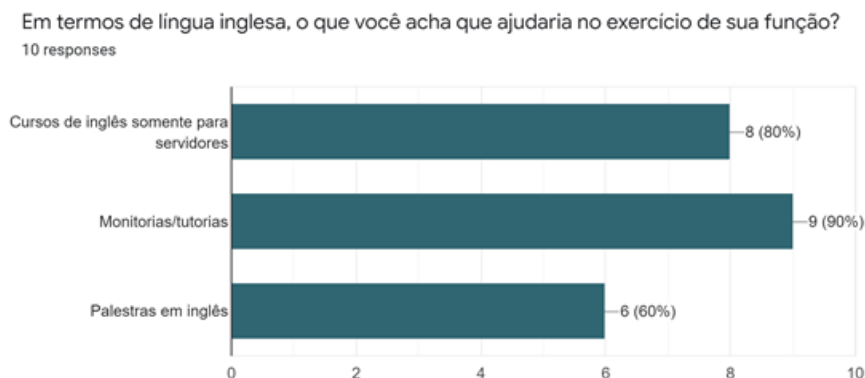
- Informação dada a docente estrangeiro.
- Apresentação de trabalhos em eventos; Participação em reuniões de comitês internacionais
- Leitura de manuais de equipamento; utilização de softwares de equipamentos
- Redação de artigos
- Cobertura jornalística realizada em inglês pelo reitor com visitantes e posterior redação de reportagem sobre o fato.
- Quem usa informática sempre precisa
- atendimento a alunos estrangeiros

Fonte: *Google Forms*.

**Pergunta 4: Em termos de língua inglesa, o que você acha que ajudaria no exercício de sua função?**

Pensando em identificar possibilidades de aumentar o nível de proficiência dos servidores, perguntamos e pedimos-lhes sugestões do que seriam facilitadores do exercício de suas funções. Nove dos dez servidores (90%) consideram importante a existência de monitorias e tutoramentos, enquanto oito (80%) mencionaram cursos de inglês destinados somente a servidores.

**Gráfico N** – Servidor técnico-administrativo: ações que ajudariam no exercício da função.



**Fonte:** *Google Forms.*

Mesmo que a amostra de servidores técnico-administrativos seja pequena, podemos observar o quanto eles consideram importante a proficiência no idioma para a melhor execução de suas tarefas diárias. Podemos também imaginar que cursos que contemplassem apenas os servidores seriam mais eficazes, muito provavelmente porque, em turmas mistas (como níveis instrumentais), o foco é inglês geral ou acadêmico.

**Pergunta 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.**

Em complemento a essa questão, oferecemos um espaço para que os técnicos sugerissem outras formas de aprimoramento de sua proficiência. Dos quatro comentários realizados, dois sugerem maior interação (presencial ou virtual) entre os alunos para maior aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em aula.

**Gráfico O** – Servidor técnico-administrativo: sugestões para melhoria da sua proficiência em inglês para o exercício de sua função na UFRGS.

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.

4 responses

Encontros presenciais ou virtuais entre alunos do programa ISF, para maior aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos. para interação

Não acho que os cursos deveriam ser exclusivamente para servidores. O simples fato dos cursos existirem e serem disponibilizados já esta ótimo

Conversação para melhorar o entendimento a conversação, uma vez que a minha interação exige ouvir e escrever.

Assistir filmes comentados

**Fonte:** *Google Forms.*

Fica visível, aqui, a necessidade de maior acompanhamento e prática dos conhecimentos estudados em aula. Fazemos o destaque para o fato de que o aprendizado é um processo que depende da aplicação do conteúdo em situações e evolui conforme a aplicação.