

## 2

### O ensino de inglês para fins específicos

Neste capítulo, traço um breve histórico do ensino de inglês para fins específicos (ESP), descrevendo suas diferentes fases. Transcrevo as características do ESP na visão de diversos autores, os tipos de inglês instrumental, e por fim, apresento definições para *necessidades* e as propostas de alguns autores para a análise de necessidades. Os termos ‘inglês para fins específicos’, ‘ESP’ e ‘inglês instrumental’ são utilizados neste estudo sem distinção.

#### 2.1

##### Breve histórico e desenvolvimento

O ensino de línguas estrangeiras para fins específicos não é recente, ao contrário do que se possa pensar. Seu início vem desde a época dos Impérios Grego e Romano (Dudley-Evans e St. John, 2005, p.1), onde alguns romanos aprendiam grego para fins acadêmicos, assim como, na Idade Média, aprendia-se latim.

Segundo Strevens (apud Swales, 1988, p.XIV), o início do estudo de línguas para fins específicos se dá no século XVI, quando foram encontradas algumas evidências de ensino de língua para fins específicos, como, por exemplo, curso de língua inglesa para viajantes com apresentação de livros de frases feitas para turistas escritos há quatrocentos anos, aprendizagem das línguas indígenas com fins pastorais pelos religiosos entre os séculos XV e XVIII, entre outros. Swales (apud Hutchinson e Waters, 1996, p. 7) aponta o texto *Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose*, escrito por C.L. Barber em 1962, como o marco inicial do estudo de línguas para fins específicos.

Howatt (apud Vian Jr. 1999, p.439) assinala a década de 60 como sendo o período em que o ensino do inglês instrumental teve seu início, culminando com a publicação dos primeiros livros de inglês instrumental.

Tanto Dudley-Evans e St. John (2005, p.19-20) quanto Hutchinson e Waters (1996, p.6-8) mencionam um período na história, e não um marco inicial.

Para eles, o crescimento da demanda do ensino de inglês para fins específicos ocorreu com o fim da Segunda Guerra Mundial e, posteriormente, com o enriquecimento dos países produtores de petróleo devido à crise dos anos 70.

Hutchinson e Waters (1996, p. 6-8) julgam que o desenvolvimento do inglês para fins específicos (ESP) começou devido a três fatores importantes: i) enorme expansão científica, técnica e econômica; ii) desenvolvimento das pesquisas em Lingüística; e iii) desenvolvimento da Psicologia Educacional. Com isso, a partir dos anos 70, multiplicaram-se as publicações de materiais didáticos e manuais para professores.

A expansão científica, técnica e econômica criou um mundo unificado, globalizado, gerando uma demanda por uma língua internacional. Devido ao poder econômico dos Estados Unidos no mundo pós-guerra, este papel caiu sobre o inglês. Surgiu, então, uma nova geração de aprendizes com objetivos e necessidades para aprender a língua inglesa: comerciantes que queriam vender seus produtos, mecânicos que precisavam ler manuais, médicos que precisavam se manter informados acerca do desenvolvimento de pesquisas dentro de sua área, e estudantes que precisavam acessar materiais, tais como livros e periódicos, em inglês (Hutchinson e Waters, 1996, p.6).

A segunda razão para o desenvolvimento do ESP advém do desenvolvimento no campo da Lingüística. No momento em que os cursos de inglês começaram a considerar as necessidades dos alunos, novas idéias começaram a surgir nos estudos sobre língua. Essas novas idéias estavam relacionadas aos estudos de Widdowson (1978 apud Hutchinson e Waters, 1996, p.7), sobre o uso real da língua na comunicação. Observa-se uma mudança de foco que até então recaía na descrição de regras gramaticais, para uma visão de linguagem como veículo de comunicação.

Ainda segundo Hutchinson e Waters (1996, p.8), a terceira razão para o desenvolvimento do ESP encontra-se diretamente ligada ao desenvolvimento da Psicologia Educacional, ressaltando a importância do aluno e suas atitudes em relação à aprendizagem. Suas diferentes necessidades e interesses passaram a ser consideradas como uma importante influência na motivação para aprender e na eficácia de sua aprendizagem. Portanto, percebe-se a relevância dos interesses e necessidades dos alunos na organização de um curso de inglês.

Segundo Robinson (1991, p.1-3) é impossível produzir uma definição de ESP universalmente aplicável uma vez que “o que é específico e apropriado em uma parte do globo pode não ser em qualquer outro lugar”<sup>1</sup>. Para ela, a abordagem do inglês para fins específicos baseia-se em três principais domínios do conhecimento: linguagem, pedagogia e a área específica de conhecimento do aluno.

Hutchinson e Waters (1996, p.9) identificam cinco fases no desenvolvimento do ESP, as quais estão relacionadas às diferentes formas de percepção das necessidades dos alunos para a organização de um programa de ESP.

Nos anos 60 e início dos anos 70, as necessidades dos alunos eram compreendidas em termos de conteúdos gramaticais e lexicais que seriam necessários de acordo com determinadas áreas de interesse. Sendo assim, com o objetivo de elaborar um programa de curso mais relevante para as necessidades dos alunos, fazia-se uma análise do registro almejado (em geral, da Engenharia e Economia) a fim de identificar as características lingüísticas típicas desses registros, que depois seriam utilizadas como programa de curso. Esse tipo de análise foi denominada *análise de registro* e caracterizou a primeira fase de desenvolvimento do ensino de inglês para propósitos específicos.

Enquanto a análise de registro volta-se para o nível da frase, a segunda fase de desenvolvimento vai além, voltando-se para o nível do discurso. Allen & Widdowson (1974 *apud* Hutchinson & Waters, 1996: 10 e 11) afirmam que

“...suas necessidades [dos alunos] não podem ser alcançadas por um curso que fornece simplesmente prática na composição de frases, mas somente por um que desenvolva um conhecimento de como as frases são usadas no desempenho de diferentes atos comunicativos”. A *análise retórica ou do discurso*, como é chamada esta fase, tem por objetivo a “identificação de padrões organizacionais de textos e a especificação dos meios lingüísticos pelos quais esses padrões são sinalizados” (1996, p.11).

Nesta fase, são estes padrões que formariam o programa do curso.

A terceira fase de desenvolvimento ainda se baseia na análise das formas superficiais da língua. Procurando relacionar a análise da língua mais estritamente com as necessidades do aluno, sugere-se a identificação da situação em que o

---

<sup>1</sup>“what is specific and appropriate in one part of the globe may well not be elsewhere”

aluno usará a língua alvo para, em seguida, se proceder com uma análise das características lingüísticas daquela situação que formariam depois o programa do curso. Esse processo se denomina *análise das necessidades ou da situação alvo*.

A quarta fase de desenvolvimento se aprofunda um pouco mais com relação à percepção das necessidades do aluno. A análise centra-se na observação “dos processos de pensamento (raciocínio e interpretação) que subjazem o uso da língua e nos permitem extrair significado do discurso” (1996, p. 13). Sendo assim, o foco se desloca da forma para as estratégias interpretativas que auxiliam o aluno a lidar com as formas (por exemplo, deduzir significado de palavras a partir do contexto). Esta fase, denominada *estratégias ou habilidades*, obteve contribuições significativas no que tange o desenvolvimento de habilidades em leitura, com os trabalhos de Françoise Grellet (1981), Christine Nuttall (1982) e Charles Alderson & Sandy Urquhart (1984).

A quinta fase denomina-se *abordagem centrada na aprendizagem* e volta sua atenção para a questão da aprendizagem. Enquanto nas fases anteriores a preocupação recaía sobre o que se faz com a língua, nesta última fase o interesse é com os processos de aprendizagem de línguas – como se aprende uma língua. Esta abordagem leva em consideração o fato que os alunos aprendem de maneiras diferentes. A ênfase em trabalhos em grupos ou em pares e a resolução de problemas, atividades utilizadas amplamente nessa abordagem, dá conta dessas diferenças (Dudley-Evans e St John, 2005, p.27).

No Brasil, o termo ESP (English for Specific Purpose), que significa “Inglês para Fins Específicos”, é conhecido como Inglês Instrumental. Tal abordagem, segundo Celani et al (1988), teve início na década de 70, através do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, o qual tinha como objetivo atender as necessidades do mundo acadêmico, isto é, as universidades precisavam ministrar cursos de inglês para diversos departamentos.

O arcabouço teórico do programa teve origem no trabalho de Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido* e *A Política da Educação*) com adaptações de Mike Scott e John Holmes. É importante ressaltar que o projeto Inglês Instrumental no Brasil foi um programa educacional, e não um treinamento para professores, isto é, os professores eram responsáveis por seu desenvolvimento através de reflexões sobre sua prática e de trocas de idéias e experiências em contato direto com seus colegas (Celani, 2005).

Este projeto foi desenvolvido principalmente pela Puc-SP (1980 – 1990) e teve seu início na quarta fase, de acordo com Hutchinson e Waters (1996). Na época, foi feito um levantamento das necessidades dos alunos e verificou-se que a leitura era a principal habilidade que precisava ser desenvolvida. Contudo, não se pode equacionar abordagem instrumental com ensino de leitura<sup>2</sup>.

Essas cinco fases de desenvolvimento do ensino de inglês para fins específicos parecem se complementar de forma a completar a concepção de necessidades. As três primeiras baseiam-se em necessidades mais superficiais de uso da língua; a quarta centra-se em necessidades mais profundas (processos interpretativos que subjazem o uso da língua), mas continuam se referindo a necessidades na língua alvo e considerando o aluno como um usuário da língua. Já a quinta refere-se às necessidades que devem ser supridas para se alcançar as anteriores (necessidades de aprendizagem) e considera o aluno como um aprendiz.

Atualmente, como observou Ramos<sup>3</sup>, parece estarmos em uma sexta fase, onde a análise de gênero adquire importância juntamente com a análise da situação-alvo no ensino de inglês para fins específicos. Já Dudley-Evans e St John (2005) defendem que a análise de gênero não seria um novo movimento dentro do ESP (p.31). Eles advogam que não há um movimento dominante como aconteceu com as fases anteriores. Hoje, há uma forte tendência em aceitar diferentes abordagens e misturar tipos diferentes de metodologia, tais como abordagem comunicativa, estratégias de leitura ou metodologia baseada em tarefas, para citar algumas. Observam, também, que o ESP tem seu papel dentro do ensino de língua inglesa (English Language Teaching- ELT), mas possui características próprias. Entretanto, não se pode deixar de mencionar a relevância da análise de textos escritos e orais no ensino de ESP, principalmente sob a influência da análise de gêneros discursivos de John M. Swales (2004).

---

<sup>2</sup>Ramos (set. 2006) em palestra no Enplirj, cujo título é “25 anos de ESP no Brasil: evolução, novas tendências e desafios”.

<sup>3</sup>Ramos (set. 2006) em palestra no Enplirj cujo título é “A case for genre”.

## 2.2

### Características do ESP

Diferentes autores definem inglês instrumental e descrevem suas características com diferentes visões.

Para Robinson (1991), por exemplo, o mais importante é planejar um curso considerando os alunos, suas necessidades, sejam elas para fins profissionais ou acadêmicos, e suas preferências, uma vez que “o que interessa a nós professores de inglês instrumental não é tanto ensinar inglês para fins específicos, mas ensinar inglês para pessoas específicas”<sup>4</sup>(p.5). A questão da análise de necessidades será abordada em mais detalhes no item 2.4.

Duas características absolutas de um curso de ESP apontadas pela autora são: i) possuir objetivo definido; ii) basear-se em análise de necessidades, isto é, o que exatamente os alunos têm de fazer usando a língua inglesa. Outras características mencionadas por ela são: a) é um curso ministrado em um curto período de tempo; b) os alunos são adultos e têm a mesma ocupação profissional ou a mesma área de estudo; e, c) presume-se que os alunos não são iniciantes; no entanto, ESP pode ser ensinado a quem esteja começando o estudo da língua inglesa.

Já para Hutchinson e Waters (1996, p.19), o que distingue o ESP do EGP (English for General Purposes) não é apenas a existência de uma necessidade, mas sim a consciência dessa necessidade. O aluno tem consciência do propósito de sua aprendizagem e de suas necessidades, isto é, a linguagem que precisa conhecer para ser usada na situação-alvo.

Segundo os autores, o ESP deve ser considerado como uma abordagem e não como um produto. Não é um tipo específico de linguagem ou metodologia, nem, muito menos, um material de ensino; é uma abordagem para a aprendizagem de uma língua que se fundamenta na necessidade do aluno. O alicerce do ESP é a simples pergunta: “Por que esse aluno precisa aprender uma língua estrangeira?”

Holmes (1981), em Working Papers nº 2, ligado ao Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental no Brasil, destaca três aspectos que devem ser considerados na abordagem ESP. O primeiro é estar centrado nas necessidades

---

<sup>4</sup> “what we are really involved in as ESP practitioners is not so much teaching English for specific purposes but teaching English to specified people”

dos alunos. O segundo é não priorizar o vocabulário específico, mas sim a prática de habilidades e estratégias específicas de acordo com suas necessidades. E o terceiro é reconhecer que os alunos possuem conhecimento tanto de mundo quanto lingüístico, mesmo que seja apenas em sua língua materna (p.8).

Uma característica apontada por Holmes é que “os cursos de ESP raramente terminam, eles geralmente param” (p. 4), ou seja, o fator tempo impede a conclusão de todos os pontos a serem abordados. Contudo, há de se estabelecer um ou mais objetivos finais (*aims*) e planos de ação (*objectives*), isto é, como alcançar essas metas. O que se pretende alcançar ao final do curso é o objetivo final, e os passos para chegar a esse ponto são os planos de ação. Ao especificar os objetivos finais, levam-se em conta fatores como motivação, atitude, estratégias de leitura e de aprendizagem, e conhecimento da língua. Os planos de ação formam três grupos: a) estratégias (leitura e aprendizagem), b) língua (forma e função), c) comunicação (une os dois anteriores em situações autênticas).

Stevens (1988, p.1-2) e Dudley-Evans e St John (2005, p.125) defendem que o ensino de inglês instrumental distingue-se através de características absolutas e variáveis. Dentre as absolutas estão: i) - ser planejado para atender as necessidades do aluno; ii) -centrar-se na língua apropriada em termos de sintaxe, léxico, discurso, semântica, etc., e análise do discurso. E, dentre as variáveis, concordam que ‘não é preciso adotar uma metodologia particular’. Para Stevens, o ensino de ESP deve estar relacionado ao conteúdo das disciplinas, ocupações e atividades específicas e estar em contraste com o inglês geral, e pode estar voltado para apenas uma habilidade lingüística (como por exemplo, leitura), sendo esta uma característica variável. Para Dudley-Evans e St. John é essencial que se use a metodologia e atividades subjacentes às disciplinas a que o inglês instrumental serve, e pode ser planejado tanto para adultos, ou universitários ou em situações de trabalho profissional, como para alunos do ensino médio, assim como pode destinar-se a alunos de diferentes níveis: básico, intermediário ou avançado.

Observa-se, então, que as características que delimitam e definem ESP são: i) baseia-se em necessidades do aluno; ii) possui objetivos definidos (aprender a língua para desempenhar tarefas dentro da área de atuação); iii) centrado na linguagem apropriada às atividades específicas de atuação (léxico, gramática, habilidades, gênero); iv) conteúdos relacionados às atividades específicas. São características variáveis: i) a faixa etária; ii) as habilidades e

estratégias a serem desenvolvidas; iii) a heterogeneidade do conhecimento lingüístico; iv) o tempo limitado.

## 2.3

### Tipos de inglês instrumental

Diferentes autores, tais como, Hutchinson e Waters (1996), Robinson (1991, p.3-4) e Dudley Evans e St John (2005, p.8), representam os tipos de ESP de formas variadas.

Diversas siglas são utilizadas para descrever os diferentes tipos de inglês instrumental, tais como, EAP (English for Academic Purposes), EOP (English for Ocupacional Purposes), EST (English for Science and Technology) e EBP (English for Business Purposes). Há uma tendência em se dividir a área de ensino instrumental em dois grupos: um para fins acadêmicos (EAP) e outro para fins profissionais (EOP). Cada um desses grupos, por sua vez, estabelece outras divisões de acordo com o grau de especificidade. Na árvore de ELT (English Language Teaching) proposta por Hutchinson e Waters (p. 17), o curso de Inglês Instrumental para Turismo se localiza em EOP (English for Occupational Purposes), uma vez que aquilo que os alunos estão aprendendo e praticando durante o curso será utilizado para desempenhar tarefas específicas em sua área de atuação.

Dentro da classificação proposta por Robinson (1991, p.3), acredito que o curso de inglês para a área de turismo esteja situado em EOP na subdivisão *Pre-experience*, pois os alunos ainda não estão inseridos no mercado de trabalho e, portanto, não estão familiarizados com o conteúdo da área.

Dudley-Evans e St John (2005, p.8 -9) sugerem que se pense o ensino de línguas como um continuum que começa com cursos de inglês geral bem definidos e chega a cursos de ESP bem específicos, como mostra o quadro abaixo:



Quadro 2.1: Continuum de tipos de cursos de Ensino da Língua Inglesa<sup>5</sup>

GERAL	1	2	3	4	5	ESPECÍFICO
	POSICÃO 1 Inglês para iniciantes.	POSICÃO 2 <b>Intermediário à avançado. Inglês geral com foco em habilidades específicas.</b>	POSICÃO 3 <b>Inglês geral com fins acadêmicos ou para negócios. Curso baseado em um núcleo comum de linguagem e habilidades não relacionadas a disciplinas ou profissões específicas.</b>	POSICÃO 4 Cursos para áreas profissionais ou disciplinas bem específicas, como, por exemplo, escrever artigos científicos (cientistas ou engenheiros), inglês para médicos ou advogados, habilidades para negociar ou promover reuniões (inglês para negócios).	POSICÃO 5 1) Curso de apoio acadêmico para um curso acadêmico específico; 2) Curso individual para pessoas de negócios	

Dentro desta perspectiva, acredito que o curso de inglês da área de turismo esteja posicionado entre a posição 2 e 3, pois é um curso de nível médio com o foco em uma ou mais habilidades, uma vez que estamos formando profissionais que necessitam de inglês para interação com pessoas de todas as partes do mundo, requerendo, assim, o domínio de mais de uma habilidade para desempenhar diversas tarefas.

## 2.4

### Análise de necessidades

Dudley-Evans e St John (2005) apontam cinco estágios na abordagem ESP: análise de necessidades, planejamento de curso, seleção/produção de material, ensino-aprendizagem e avaliação. Portanto, para que se possa planejar um curso de línguas dentro da abordagem instrumental é imprescindível que se faça uma análise de necessidades, a fim de se estabelecer os objetivos e o conteúdo do curso. Segundo os autores, a análise de necessidades é o processo de se estabelecer o quê e o como de um curso (p.121).

Robinson (1991, p.7) advoga que não há uma definição precisa para necessidade, pois depende da visão do analista. Vários autores já apresentaram

<sup>5</sup> Tradução minha.

significados diferentes ou tipos de necessidades, entre eles, Brindley (1989), Berwick (1989), Mountford (1981) e Widdowson (1981).

Para Widdowson (p.2), necessidade é o que o aluno tem de ser capaz de fazer ao final do curso de línguas; esta é uma definição orientada para um propósito, ou objetivos, na visão de Berwick (p.57). Necessidade também pode ser entendida como o que o aluno precisa fazer para dominar a língua; esta é uma definição orientada para um processo. Necessidade pode significar o que a instituição considera como necessário a partir de um programa de ensino de línguas (Mountford, p.27).

Também pode-se considerar o que os próprios alunos gostariam de alcançar ao final do curso. O aluno pode ter, além das exigências para o trabalho, seus objetivos pessoais (Dudley-Evans, 2005).

Necessidades podem ser interpretadas como lacunas (*lacks*), isto é, o que os alunos não sabem ou não dominam lingüisticamente ou em uma determinada habilidade (Hutchinson e Waters, 1996).

Brindley (1989) aponta dois tipos de necessidades: as objetivas, que derivam de fatos concretos, de informações sobre os alunos, e as subjetivas, que correspondem a fatores cognitivos e afetivos. O autor também classifica as necessidades como voltadas para o produto (*product-oriented needs*), ou seja, parte-se das necessidades objetivas para obter informações sobre a situação-alvo e sobre o tipo de desempenho lingüístico que o aluno deverá alcançar. As necessidades voltadas para o processo (*process-oriented needs*) enfatizam as necessidades subjetivas do aluno que afetam a aprendizagem, como, motivação, personalidade, estilos de aprendizagem, entre outros.

Berwick (1989) também trabalha com dois tipos de necessidades: as percebidas (*perceived*), que correspondem às objetivas e voltadas para o produto de Brindley, e as sentidas (*felt*), que correspondem às subjetivas e voltadas para o processo de Brindley (p.55).

De acordo com Hutchinson e Waters (1996, p. 53-57), todo curso tem um porquê, uma vez que se decidiu incluí-lo no currículo, já havia um propósito. Qual a diferença, então, entre ESP e GE? Como dito anteriormente, é a consciência da necessidade que vai estabelecer a distinção. Embora um curso de ESP seja caracterizado pelo seu conteúdo (Ciências, Medicina, Comércio, Turismo, etc.) isto é apenas uma consequência secundária da questão primária, que deve

especificar a razão pela qual o aluno precisa aprender inglês. Segundo Hutchinson e Waters, ainda, a análise de necessidades engloba três aspectos: i) as necessidades (*needs*), que determinam o que o aluno realmente precisa aprender; ii) as lacunas (*lacks*), que é o que ele ainda não sabe e que é identificado através da verificação do que ele já sabe; iii) desejos (*wants*), que é o que ele acredita que precisa ou que gostaria de aprender.

Considerando a importância da motivação do aluno no processo de aprendizagem, o último item (*wants* / desejos) não pode ser ignorado. O professor deve estar atento aos “desejos” dos alunos e considerá-los na preparação/escolha do material a ser utilizado e na escolha da metodologia. Dentro da abordagem ESP, que tem como base o envolvimento do aluno, não faz sentido ignorar os desejos e opiniões dos alunos (Hutchinson e Waters, 1996, p.58).

A análise de necessidades é um processo que envolve a análise das necessidades da situação-alvo e a análise das necessidades de aprendizagem. A primeira refere-se ao uso da língua, isto é, o que as pessoas fazem com a língua na situação-alvo, e a segunda, como as pessoas aprendem a fazer o que fazem com a língua. O processo total do ESP está preocupado não com saber ou fazer, mas com aprender (p.61), ou seja, o que a análise nos mostra é como o “expert communicator” aprendeu os itens lingüísticos, habilidades e estratégias usadas por ele/ela.

Hutchinson e Waters (1996, p.59-60) propõem perguntas para se analisar as necessidades da situação-alvo e as necessidades de aprendizagem.

#### Análise da situação-alvo:

- Por que o aluno precisa da língua?
- Como será usada?
- Quais serão as áreas de conteúdo?
- Com quem o aluno irá usar a língua?
- Onde será usada?
- Quando será usada?

Análise de aprendizagem (p.62-63):

- Por que os alunos estão fazendo o curso?
- Como eles aprendem?
- Que recursos estão disponíveis?
- Quem são os alunos?
- Onde o curso de ESP será ministrado?
- Quando o curso será ministrado?

Pode-se observar que para a elaboração de um curso de ESP, o fator mais importante e muitas vezes negligenciado é a análise de necessidades, a qual envolve tanto a necessidade da situação-alvo quanto da aprendizagem. Não se pode restringir a análise de necessidades da situação-alvo ao uso da língua. É necessário saber como as pessoas aprendem a fazer o que fazem com a linguagem.

Dudley-Evans e St John (2005) apresentam a análise de necessidades sob três aspectos. O primeiro, denominado análise da situação-alvo ou TSA (*target situation analysis*), corresponde às necessidades objetivas, percebidas e voltadas para o produto. A segunda, análise da situação da aprendizagem ou LSA (*learning situation analysis*), corresponde à análise de necessidades de aprendizagem de Hutchison e Waters (*learning needs analysis*), às necessidades subjetivas, sentidas e orientadas para o processo. Os autores apresentam uma terceira análise – a análise da situação atual ou PSA (*present situation analysis*) que se refere ao conhecimento do aluno naquele momento. Por meio dessa análise, pode-se verificar os pontos fortes e fracos do aluno, suas habilidades e experiências de aprendizagem anteriores; é o ponto de partida para deduzir as suas lacunas (*lacks* ou *gap*).

Outro aspecto importante a ser analisado, segundo Dudley-Evans e St John (2005, p.124), é o meio (*means analysis*). A análise do ambiente onde o curso será ministrado permite verificar aspectos, tais como infra-estrutura e cultura local, que podem exercer influência na escolha da metodologia.

Apresento aqui os conceitos para análise de necessidades na visão de Dudley-Evans e St John (p.125):

- A. informação profissional sobre os alunos: as tarefas e atividades em que vão usar inglês – *TSA e necessidades objetivas*

- B. informação pessoal sobre os alunos: fatores que podem afetar a maneira como aprendem, tais como, experiências de aprendizagem anteriores, informação cultural, razões para fazer o curso e expectativas, atitude em relação ao inglês – *desejos (wants), meios, necessidades subjetivas*
- C. informação sobre a língua inglesa: quais são as habilidades e usos da língua (*language use*) – *present situation analysis* – o que vai nos permitir avaliar (D)
- D. o que falta para o aluno: a lacuna entre (C) e (A) – *lacks*
- E. informação sobre aprendizagem de língua: meios eficazes de aprender as habilidades e a língua em (D) – *learning needs*
- F. informação de comunicação profissional sobre (A): conhecimento de como a língua e as habilidades são utilizadas na situação-alvo – *análise lingüística, análise do discurso e análise de gênero*
- G. o que se espera do curso
- H. informação sobre o ambiente onde o curso será realizado – *means analysis*

Resumindo, então, os autores concluem que o objetivo é conhecer os alunos como pessoas, usuários da língua e aprendizes da língua; saber como a aprendizagem de língua e de habilidades podem ser maximizadas para um certo grupo de aprendizes; e conhecer a situação-alvo e o ambiente de aprendizagem de tal modo que possamos interpretar os dados de maneira apropriada (p.126).

Outro ponto relevante levantado pelos autores é que os resultados de uma análise de necessidades são relativos. Dependem do olhar, visão de mundo, atitudes e valores de quem pergunta, do que pergunta e de como as respostas são interpretadas. As necessidades são encontradas e se desenvolvem a partir da percepção de quem pesquisa e do que acha educacionalmente válido. No estágio da elaboração do curso, é esta visão que determinará o que será priorizado dentro de um grupo de necessidades.

A análise de necessidades, então, é um processo que envolve a análise das necessidades da situação-alvo, a qual se refere ao uso da língua, e a análise das necessidades de aprendizagem, a qual está relacionada a como as pessoas aprendem a fazer o que fazem com a linguagem (Hutchinson e Waters, 1996, p.55-63).

Na discussão dos dados deste estudo, baseio-me nos conceitos de Dudley-Evans e St John. No entanto, há de se mencionar que a proposta de Dudley-Evans e St John é um detalhamento da proposta de Hutchinson e Waters.

Passo, agora, a algumas considerações acerca de gêneros discursivos e o ensino de línguas.