

ANÁLISE DE NECESSIDADES E O ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS¹

Sheilla Andrade de Souza²

Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM

Resumo: O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da análise de necessidades na elaboração de curso para fins específicos, ou Instrumental, como conhecido no Brasil. Ela representa o processo de coleta de dados relacionado às necessidades, aos desejos e às lacunas dos aprendizes referentes ao uso da Língua Inglesa em uma Situação-Alvo. Neste trabalho, serão apresentados passos e instrumentos sugeridos por Schutz e Derwing (1981), Yalden (1987), Hutchinson e Waters (1987) para realização dessas análises. Ademais, serão discutidos dados de uma pesquisa realizada com aprendizes do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas em uma instituição pública no interior de Minas Gerais.

Palavras-chave: Ensino de línguas para fins específicos; Análise de necessidades; Planejamento de curso.

Abstract: This article aims to discuss the importance of needs analysis in the preparation course for specific purposes, or “Instrumental” as known in Brazil. They represent a process of data collection associated to student’s *needs, wants* and *lacks* related to English Learning. In this paper, It will be presented steps and tools suggested by Schutz and Derwing (1981), Yalden (1987), Hutchinson and Waters (1987) to carry out these analyzes. Furthermore, It will discuss data collected from students in Analysis and Systems Development Course in a public institution in Minas Gerais.

Key Words: Teaching languages for specific purposes; Needs analysis; Course design.

Introdução

O Ensino de Inglês Instrumental, ou Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purpose* – ESP), é conhecido no Brasil como sendo voltado para leitura de textos técnicos e científicos pertencentes à área de interesse do aluno, priorizando o que, efetivamente, ele necessita saber para atuar em uma situação alvo de uso da Segunda Língua.

¹Artigo originalmente apresentado como trabalho final à disciplina Tópicos Especiais em Linguística Aplicada I: Ensino de Línguas para Fins Específicos em Contexto Superior Tecnológico, ministrada pela Professora Dra. Magali Barçante Alvarenga, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

² Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Contato: souza_sh@hotmail.com

O ESP surgiu em âmbito nacional na década de 1970 com o desenvolvimento do projeto intitulado “*The Brazilian National ESP Project*”, liderado pela professora Maria Antonieta Alba Celanida PUC – SP. Esse projeto contou com a participação de 26 universidades brasileiras com o propósito de realizar um levantamento e identificar as reais necessidades dos aprendizes no que se refere à aprendizagem de uma Língua Estrangeira, conforme afirma Ramos (2008) no artigo “*ESP in Brazil: history, new trends and challenges*”.

Assim sendo, foi detectada a necessidade de desenvolver a habilidade de leitura atribuindo menor importância às demais habilidades relacionadas à oralidade, uma vez que os aprendizes eram, em sua maioria, estudantes de mestrado e necessitavam aprender inglês para ler textos acadêmicos. Dessa forma, o projeto priorizou a habilidade de leitura, o ensino estratégico e a leitura de textos autênticos (RAMOS, 2005, p. 115).

Contudo, devido a curta duração dos cursos no primeiro ano do programa, era inviável a tentativa de trabalhar a capacidade oral e auditiva. Dessa feita, o ensino era baseado na utilização de textos relacionados à área profissional dos aprendizes, restringindo o ensino da gramática ao mínimo necessário, além de permitir o uso da língua materna durante as atividades.

Em consequência do projeto, foi difundido no Brasil o mito de que o Ensino de Instrumental é somente voltado para leitura, ou seja, todo curso dedicado ao ensino-aprendizagem de leitura é Instrumental. Consequentemente, outro mito foi criado, o de que o Ensino de Instrumental é “*mono-skill*” (RAMOS, 2005, p.116), em outras palavras, voltado para o ensino de uma única habilidade.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho consiste em apresentar uma revisão bibliográfica sobre o tema Análise de Necessidades, bem como divulgar os resultados de uma pesquisa realizada com aprendizes do curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas em uma escola pública federal no interior de Minas Gerais.

Análise de necessidades

O termo “Análise de Necessidades” apareceu inicialmente na Índia, na década de 1920, e foi introduzido pelo autor Michael West a fim de responder duas questões referentes ao ensino

de Línguas Estrangeiras. A primeira era relacionada ao que os aprendizes realmente necessitavam saber na Língua-Alvo e a segunda a como os aprendizes dominariam a Língua-Alvo durante o período de estudo, tendo como base os ensinamentos de West (1994). Todavia, o termo “Análise de Necessidades” só foi consolidado em 1971, por meio de um trabalho pioneiro apresentado por Richterich para o Concílio da Europa.

Desde então, a Análise de Necessidades desempenha um papel importante na elaboração de cursos de línguas, sejam eles cursos gerais ou cursos específicos, e representam o primeiro passo a ser seguido ao preparar um planejamento (WILKINS,1976; STREVENS, 1988; JOHNS,1991). Conforme Hutchinson e Waters (1986 p. 53) “todo curso é baseado em uma necessidade, porém o que difere os cursos gerais dos cursos específicos é a consciência dessa necessidade”.

No que se refere ao tema, Nunan (1988) classifica a Análise de Necessidades em dois tópicos: “análises objetivas” e “análises subjetivas”. As análises objetivas estão relacionadas aos dados gerais coletados dos aprendizes, tais como, idade, nacionalidade e Língua-Materna, o que orientam os professores a elaborarem uma ementa adequada. Por outro lado, as necessidades subjetivas referem-se aos dados coletados sobre os aprendizes ligados aos objetivos, às percepções, às prioridades e ao estilo de aprendizagem, e ajudam na escolha da metodologia a ser empregada. Sendo assim, as análises objetivas estão relacionadas ao conteúdo, já as subjetivas estão relacionadas à metodologia.

Marley (1984) apresenta fatores que devem ser considerados ao elaborar-se a ementa de um curso relacionado a fatores culturais, educacionais, organizacionais, professores, aprendizes e materiais. O autor salienta que esses fatores são organizados de forma hierárquica, sendo que os fatores culturais interferem nos fatores educacionais e organizacionais, os quais interferem nas atitudes dos professores e aprendizes que, por consequência, interferem na elaboração e escolha do material.

Hutchinson e Waters (1987) definem Análise de Necessidades como sendo o processo realizado para identificação das características de uma Situação-Alvo, isso é, da situação na qual o aprendiz irá fazer uso da língua, e advertem que os resultados contribuirão para elaboração da ementa do curso (p.12).

Um marco importante no que se refere às Análises de Necessidades foi a publicação do livro de Munby (1978) "*Communicative Syllabus Design*", no qual o autor apresenta um conjunto de procedimentos a serem realizados a fim de identificar e listar as necessidades de uso da língua em Situações-Alvo. Essa lista de procedimentos é denominada por Munby como "Processador de Necessidades Comunicativas" (*Communication Needs Processor*– CNP). O CNP consiste em uma série de questões sobre as variáveis da comunicação, as quais podem ser usadas para indicar o perfil das necessidades. São elas:

Participantes: coletar informações relacionadas à identidade e aos idiomas dominados pelos aprendizes, além de dados pessoais, tais como: idade, sexo e nacionalidade;

Processador de Necessidade de Comunicação: investigar as necessidades de comunicação de forma a obter o maior número de informações relacionadas às necessidades de aprendizagem do aluno;

Perfil das necessidades: coletar informações relacionadas ao aprendiz (assuntos a serem abordados, onde, como, em que nível a Língua-Alvo será utilizada);

Seletor de Habilidades Linguísticas: identificar a habilidade linguística específica que será utilizada a fim de realizar eventos comunicativos;

Processador de Significado: interpretar as atividades comunicativas que foram previamente identificadas;

Codificador Linguístico: considerar a dimensão contextual apropriada; e.

Especificações das Necessidades Comunicativas: indicar a competência comunicativa alvo dos participantes.

Segundo Munby (1978), para se obter sucesso na elaboração de um curso, o que precisa ser considerado é a maneira que um falante nativo utilizaria a língua em um contexto real, e tudo o que for irrelevante para a Situação-Alvo deverá ser desconsiderado. Assim sendo, o principal objetivo do autor ao formular o modelo de Processador de Necessidades de Comunicação era encontrar todas as formas linguísticas que o aprendiz irá necessitar para fazer uso da língua nas diversas Situações-Alvo.

Nessa perspectiva, West (1994) salienta que a tentativa de Munby (1978) de ser sistemático e bem compreendido fez com que sua proposta de Análise de Necessidade fosse vista como inflexível e complicada, além de demorada. Ainda segundo West (1994), o modelo de

Munby propõe coletar dados do aprendiz ao invés de coletar dados sobre ele, o que caracteriza uma fragilidade. Em consequência, outras propostas têm sido desenvolvidas visando à simplicidade no processo de coleta de dados.

Sobre a proposta de Munby (1978), caminho ao lado de West (1994) no sentido de que ela pode ser vista como sendo demorada e inflexível, e também reflito quanto ao modelo nativo, pois parto do princípio de que bem mais do que falar como um nativo, o importante é conseguir comunicar-se.

Exemplos de análises de necessidades

A realização da Análise de Necessidades representa um procedimento fundamental para o ensino de línguas baseado em propostas específicas, como já mencionado.

Muitos são os autores que desenvolveram modelos relacionados ao tema. No presente trabalho, serão apresentados os passos seguidos por Schutz e Derwing (1981), Yalden (1987), e Hutchinson e Waters (1987) para realização da Análise de Necessidades.

<i>Schutz e Derwing Model</i> (1981)	<i>Yalden</i> (1987)	<i>Hutchinson e Waters</i> (1987)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir a proposta; 2. delimitar o público-alvo; 3. delimitar os parâmetros de investigação; 4. selecionar os instrumentos de investigação; 5. coletar os dados; 6. analisar os resultados; e 7. realizar a análise crítica sobre o projeto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisa das necessidades; 2. descrição da proposta; 3. escolha do tipo de programa; 4. produção do esboço do programa pedagógico; 5. elaboração do programa pedagógico; 6. desenvolvimento e implementação dos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoria da linguagem + modelo de aprendizagem + análise de necessidades; 2. elaboração do curso + avaliação de materiais + escolha do material + metodologia; e 3. avaliação (retorno ao 1.)

	procedimentos; e 7. avaliação (durante 3-6).	
--	---	--

Schutz e Derwing (1981), citados por Riddell (1991), conduziram a Análise com dois grupos de aprendizes, seguindo os passos acima. Um grupo frequentava o curso de Ciência e Tecnologia em uma escola particular de línguas direcionada a empresários e profissionais, e outro grupo em escola de línguas semi-oficial voltada para engenheiros em Taiwan.

Os resultados apresentados foram positivos, porém apresentaram falhas, uma vez que o estudo desconsiderou o levantamento das necessidades como sendo um processo contínuo. Sendo assim, Schutz e Derwing sugerem que um curso baseado em Análise de Necessidades seja voltado para o processo, pois as necessidades podem mudar durante a implementação.

Já Janice Yalden (1987), citada por Riddell (1991), realizou o trabalho com um grupo de diplomatas canadenses que estavam se preparando para assumir o posto na Indonésia. A autora procurou reparar as lacunas existentes no modelo anterior, dividindo o processo em duas partes: a primeira relacionada à obtenção de informações gerais relacionadas ao aprendiz, incluindo dados básicos, restrição física e dados sobre a Situação-Alvo. A segunda fase baseia-se na interação entre professor e aluno, sendo de grande importância para a criação de um curso apropriado. Para isso, foi subdividida em três categorias, que são: (1) informações relacionadas ao contexto geral (nível de escolaridade, conhecimentos já adquiridos, nível de proficiência); (2) necessidades linguísticas (situações de uso, assuntos, habilidades); (3) estilo de aprendizagem e preferências.

Para a coleta dos dados, a autora sugere a aplicação de questionários, observações, discussões, negociações e entrevistas, reforçando a ideia de que a análise precisa ser realizada por meio de um processo contínuo.

Hutchinson e Waters (1987) fazem uma distinção entre *necessidade alvo*, “o que os aprendizes necessitam fazer em uma Situação-Alvo”, e *necessidade de aprendizagem*, “o que os aprendizes necessitam fazer para aprender”, e, em seguida, propõem uma lista prática de questionamentos aplicados à necessidade alvo e à necessidade de aprendizagem (p.59-53).

No que refere à Necessidade Alvo, os autores conceituam e diferenciam necessidades (*needs*), desejos (*wants*) e lacunas (*lacks*). Entende-se por *necessidade* a demanda de uso da língua em uma Situação-Alvo, isso é, o que efetivamente o aprendiz necessita saber a fim de se comunicar; por *desejo* o que o aprendiz deseja aprender; e por *lacuna* o conhecimento que o aluno ainda não possui após ter sido feito o levantamento do conhecimento já internalizado. Os desejos dos aprendizes são de grande relevância para o ensino de línguas baseado em propósitos específicos e não devem, portanto, ser ignorados (p.57).

Os autores sugerem que tanto os cursos de ESP como os gerais devem iniciar com uma pergunta, “Por que os aprendizes precisam aprender Inglês?”, e as respostas servirão de suporte para nortear os trabalhos.

Quanto à coleta de dados, os autores apresentam instrumentos, tais como, questionários, entrevistas, observação, coleta de dados por meio de textos, consulta informal com patrocinadores, aprendizes e outros, salientando:

[a] escolha irá obviamente depender do tempo disponível. Também é importante lembrar que as Análises de Necessidades não é um processo único. Elas devem ser realizadas de forma contínua, sendo que as conclusões são constantemente checadas e reavaliadas. (HUTCHINSON e WATERS, 1987, p. 59)

Considerando que o ensino de línguas necessita focar em todo o processo de aprendizagem e não somente no produto, analisar somente a Situação-Alvo poderia ser insuficiente para obtenção dos resultados, uma vez que essa revela o que as pessoas fazem com a Língua-Alvo ao invés de priorizar como as pessoas aprenderam. Com efeito, analisar a Situação-Alvo pode revelar o que as pessoas aprendem, no entanto é necessário conhecer os caminhos que as conduziram à aprendizagem, em outras palavras, como elas aprenderam a utilizar a língua em contextos específicos.

Para realizar a análise da Situação-Alvo bem como a análise da Situação de Aprendizagem, Hutchinson e Waters (1987, p.62-63) sugerem um roteiro de questionamentos que contribuirá para elaboração do curso:

*Estrutura para elaboração de análise
da Situação-Alvo*

- Por que a língua é necessária?
- Como será utilizada?
- Qual será a área de atuação?
- Com quem o aprendiz irá utilizar a língua?
- Onde a língua será utilizada?
- Quando a língua será utilizada?

*Estrutura para elaboração de análise
da Situação de Aprendizagem*

- Por que o aprendiz está frequentando o curso?
- Como eles aprendem?
- Quais as fontes disponíveis?
- Quem são os aprendizes?
- Onde o curso será ministrado?
- Quando o curso será ministrado?

Dentro dessa perspectiva, entendo Análise de Necessidades como sendo o processo de coleta de dados relacionado às necessidades, aos desejos e às lacunas dos aprendizes referentes ao uso da Língua Estrangeira. Elas desempenham uma função importante tanto nos cursos gerais como nos cursos baseados em propostas específicas, uma vez que os dados coletados tornam possível a elaboração de cursos, o que pode contribuir para uma maior motivação no que refere à aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Considero que a Análise de Necessidades deve ser realizada de forma processual do início ao final do curso, e que os dados podem ser obtidos por meio de instrumentos, tais como: questionários, entrevistas, relatórios, observações, diário de aula e narrativas de aprendizagens. A seguir passo a explicar a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa e apresentar o contexto no qual essa foi desenvolvida.

Metodologia

De acordo com Yin (2010, p. 39), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida

real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Partindo dessa definição, classifico este trabalho como sendo um estudo de caso, uma vez que investigou um fenômeno contemporâneo em um contexto real, no qual os dados foram analisados de maneira interpretativa e coletados por meio de um questionário de predominância qualitativa.

O contexto

A pesquisa foi realizada em uma escola pública federal, no interior de Minas Gerais, com os aprendizes do 2º (segundo) período do curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Os participantes

Participaram deste trabalho 24 aprendizes do 2º (segundo) período do curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma escola pública do interior de Minas Gerais, sendo 18 (dezoito) do sexo masculino e 6 (seis) do sexo feminino.

Instrumento para coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário contendo 11 (onze) questões, o qual foi elaborado baseado em Dudley-Evans e St. John (1998, p. 125), com o objetivo de coletar informações referentes ao perfil dos participantes, o nível linguístico que eles possuem, as capacidades a serem trabalhadas durante as aulas, bem como suas necessidades e interesses de aprendizagem.

O questionário objetivou, ainda, coletar dados relacionados a uma atividade específica, reforçando o caráter processual da Análise de Necessidades. A atividade em questão estava relacionada ao uso da oralidade, na qual os aprendizes, após

estudarem um conteúdo específico, prepararam, em grupo, uma apresentação oral que foi exposta para os demais colegas de turma.

Procedimentos de análise de dados

Após o preenchimento dos questionários, os dados foram agrupados a fim de detectar quais as necessidades e os interesses desse grupo específico no que se refere à aprendizagem de Língua Inglesa.

Apresentação e discussão dos resultados

Conforme Almeida Filho (2009, p.21), “[p]ara grande maioria dos aprendizes de LE na escola formal, por exemplo, a sala de aula é o único cenário onde se dá o ensino e a produção da língua-alvo”. É o que se pode perceber com base nos dados coletados, uma vez que somente 5 (cinco) participantes relataram fazer curso livre e 1 (um) disse que irá iniciar; em contra partida, 18 (dezoito) aprendizes afirmaram estudar Inglês somente na instituição. Acredito ser possível aprender Língua Estrangeira em escolas regulares, porém ressalto o fato de que a carga horária destinada à disciplinas nos currículos escolares regulares não é suficiente para atender às necessidades dos aprendizes.

Na instituição em estudo, se observarmos o curso superior, um avanço, no que se refere à carga horária de Língua Inglesa, já pode ser notado, pois são ministradas 3 (três) aulas semanalmente durante um semestre letivo, totalizando uma carga horária de 50 horas. Todavia, penso que devido à importância representada pelo conteúdo para a vida profissional dos aprendizes, essa carga horária pode ser ampliada para além de um semestre letivo. É o que posso inferir a partir das respostas fornecidas pelos participantes, em face da seguinte pergunta: “*Como você vê a importância de se comunicar em Inglês*”

para sua profissão? Justifique sua resposta.”. Em totalidade, 24 (vinte e quatro) aprendizes responderam que se comunicar em Inglês é muito importante, apresentando as seguintes justificativas:

Eu sinto que nessa área é importante saber inglês por causa dos melhores artigos serem publicados nesse idioma, a linguagem de programação ser voltada para o inglês e a possibilidade de trabalhar com alguém que fala esse idioma.

Porque a empresa que trabalho é muito visitada pelos Canadenses e Americanos e outros estrangeiros.

A linguagem de programação tem muito de inglês, e o mercado de TI exige isso dos funcionários e candidatos.

A partir disso, pode-se concluir que um semestre letivo não seria suficiente para suprir as necessidades e lacunas dos aprendizes, principalmente, se compararmos a importância do conhecimento em LI ao nível de proficiência apresentado por eles, conforme podemos observar no quadro a seguir elaborado a partir da seguinte pergunta: *“Como você classifica seus conhecimentos relacionados à Língua Inglesa considerando as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever)?”*.

Saliento, porém, que os aprendizes não foram submetidos a nenhum teste de proficiência e que os dados apresentados são baseados na visão que eles possuem sobre si próprios.

<i>Habilidades</i>	<i>Básico</i>	<i>Intermediário</i>	<i>Avançado</i>
<i>Ouvir</i>	19	5	
<i>Falar</i>	22	2	
<i>Ler</i>	15	8	1
<i>Escrever</i>	17	7	

Prosseguindo a análise, recorro a seguinte pergunta: *“Com base na resposta anterior, quais habilidades você gostaria que fossem enfatizadas durante as aulas de Inglês Instrumental?”*.

Habilidades integradas	17
Falar	6
Ler	6
Ouvir	5
Escrever	3

Os dados acima revelam a necessidade de se trabalhar outras capacidades que não somente leitura. Aqui trago Augusto-Navarro(2008, p.123): “(...) não podemos mais nos pautar pelo ensino somente de estratégias de leitura nos cursos de inglês para propósitos acadêmicos nas universidades brasileiras”. Assim, uma habilidade pode ser maximizada, porém as demais, não necessariamente, necessitam ser ignoradas.

Outra questão que vale destaque e reflexão refere-se à relação do ensino de “Inglês Instrumental” com sendo “Inglês Técnico”. Nesse sentido, Ramos (2005, p. 117) diz referir-se a um mito e apresenta dois argumentos que justificam essa ideia:

[p]rimeiro, talvez porque os assuntos das áreas de especialidade são trazidos para compor os conteúdos programáticos dos diversos cursos. Segundo, porque o Projeto Nacional de Inglês Instrumental estendeu-se, nos meados da década de 80, para as Escolas Técnicas do país (hoje CEFETs), reiterando, então, mais fortemente essa associação.

Dentro dessa perspectiva, foi perguntado aos participantes “*Você gostaria que os temas abordados durante as aulas de Inglês Instrumental fossem relacionados somente à área de Informática ou a assuntos diversos/gerais?*”. Em resposta, temos:

- *Assuntos diversos:*15 (quinze) aprendizes.
- *Somente área de Informática:* 8(oito) aprendizes.
- *Não respondeu:*1 (um) aprendiz.

Nesse sentido, em consonância com Hutchinson e Waters (1987, p. 61), penso que “[a] maioria dos textos disponíveis são longos e difíceis”, o que pode gerar uma falta de interesse por parte do aprendiz. Em adição, os autores advertem: “[é] mais

apropriado procurar textos mais interessantes e divertidos a fim de promover a motivação necessária para a aprendizagem”.

Ainda nesse sentido, Almeida Filho (2008,p.227) sugere que, nos planejamentos e materiais, sejam trabalhados “temas de cultura tecnológica desenvolvidos já na língua-alvo como organizadores importantes do processo” e temas de “cultura geral (incluindo as artes, a filosofia, as grandes ondas tecnológicas transformadoras)”.

Para concluir, analiso a visão dos aprendizes tendo como base uma atividade de apresentação oral (*presentation*). Aos aprendizes foi pedido para que destacassem os pontos positivos e os negativos referentes à atividade específica. Sigo apresentando os dados obtidos.

Pontos positivos:

Participante 1: “Os aprendizes abordaram os temas de forma prática e simples. Os aprendizes souberam trabalhar *em equipe*”.

Participante 2: “Necessidade de *preparar melhor* sobre aquele tema, porque, além de ler, é necessário compreendê-lo para poder explicar à outra pessoa”.

Participante 3: “É bom colocar *em prática* os conhecimentos *mesmo que mínimos*, eu gostei, *foi a 1ª vez que falei em público em Inglês*”.

Primeiro, foi possível observar que houve um trabalho colaborativo e em equipe, o que foi destacado pelo Participante 1. Observei, também, ao analisar a resposta do Participante 2, a presença de uma maior consciência devido à expressão “preparar melhor”, uma vez que o trabalho será apresentado para um público real e não somente para o professor, justificando, portanto, a necessidade de ser melhor elaborado.

Quanto ao Participante 3, ele estabeleceu uma relação entre a teoria e a prática, ou seja, a língua em uso, pois, ainda que de maneira “mínima”, é necessário que os aprendizes utilizem de forma comunicativa os conhecimentos adquiridos em Língua Estrangeira.

Pontos negativos:

Participante 4: “A *dificuldade* que nós ainda temos em falar a L2”.

Participante 5”: “Faltou mais interesse, por nossa parte, como aluno, *de pesquisar* mais a fundo”.

Participante 6: “*O tempo* para organizar uma apresentação muito grande, isso atrapalha, pois nem todas as pessoas tem tempo para reunir, para organizar uma apresentação.”

Como pontos negativos, foi abordada a questão da dificuldade quanto à oralidade, conforme percebemos na resposta do Participante 4. Um ponto que merece destaque foi a resposta do Participante 5, na qual apareceu a necessidade de maior interesse por parte do aluno, bem como a importância de uma pesquisa mais elaborada para realização da atividade, que vai além do insumo apresentado pelo professor.

Por último, os aprendizes levantaram a questão do tempo destinado para realização da tarefa ter sido insuficiente, todavia, salientando que eles tiveram três semanas para desenvolverem a atividade em casa e alguns momentos durante as aulas. Entendo que, de maneira comum, os aprendizes trabalham e estudam concomitantemente, porém destaco a necessidade de priorizar e atribuir importância às atividades propostas pelos professores.

Considerações finais

A partir das discussões, ressalta a importância que a Análise de Necessidades ocupam na elaboração de planejamentos voltados para fins específicos. Parto do pressuposto de que, ao elaborar-se um curso, as necessidades, as lacunas e os desejos dos aprendizes devem ser priorizados. Essas análises podem ser realizadas de forma objetiva, coletando-se informações relacionadas a idade, nacionalidade e Situação-Alvo, como também subjetivas, relacionadas a objetivos, prioridades, capacidades necessárias para uso da língua, entre outras.

Ademais, um curso elaborado sem a participação dos aprendizes poderá resultar na insatisfação deles, sendo que suas necessidades e interesses configuram-se como essenciais na implementação dos cursos de línguas.

Ainda, percebo por meio dos dados que esse grupo específico deseja que as atividades contemplem outras capacidades que não somente leitura. Foi possível observar também que os participantes solicitaram o enfoque a outros temas que não somente os referentes à área de atuação.

Em suma, as necessidades, as lacunas e os desejos dos aprendizes atuais devem ser levados em conta ao elaborar-se a ementa de um curso de ESP, tendo como objetivo preparar o aluno para o mundo do trabalho, que está cada vez mais exigente, buscando profissionais com conhecimentos teóricos e práticos, e que dominem pelo menos uma língua estrangeira, sendo capaz de usá-la em situações reais de comunicação, não somente através de práticas de leitura.

Referências

AUGUSTO-NAVARRO, E.H. Necessidades e Interesses Contemporâneos no Ensino-Aprendizagem de Inglês para Propósitos Específicos. In: SILVA, K.A. e ALVAREZ, M.L.O. **Perspectivas de Investigação em LA**. Campinas: Pontes, 2008.

DAVIES, A. **Review of John Munby's Communicative Syllabus Design**. TESOL Quarterly 15,3: 332-336, 1981.

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

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

MUNBY, J. **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

NUNAN, D. **The learner-centred curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: Mark Krzanowski. (Org.). **English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries**. 1.ed. Canterbury: IATEFL, 2008, v. 01, p. 68-83.

_____, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Org.).

Linguística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas - SP: Pontes Editora, 2005, p. 109-123.

RIDDELL, P.G. **Analyzing student needs in designing specific-purposes language syllabuses.** Language Learning Journal, 3: 1, 73 - 77, 1991.

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

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

WEST, R. **ESP- State of the art.** 1998. Disponível em: <www.man.ac.uk/CELSE/esp/west.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication.** Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses.** Oxford: University, 1976.