

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

JACQUELINE ROSE DI LACERDA

ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: UM ESTUDO SOBRE OS
RECURSOS TECNOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DO CURSO ESP-T
PARA PROFISSIONAIS DA SAÚDE

GOIÂNIA
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

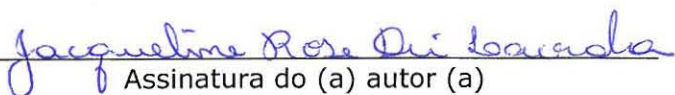
Nome completo do autor: Jacqueline Rose Di Lacerda

Título do trabalho: Ensino de Inglês para Fins Específicos: Um estudo sobre os recursos tecnológicos e metodológicos do curso esp-t para profissionais da saúde.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)

Data: 35 / 08 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

JACQUELINE ROSE DI LACERDA

ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: UM ESTUDO SOBRE OS
RECURSOS TECNOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DO CURSO ESP-T
PARA PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras e Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Orientador: Professor Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo.

GOIÂNIA
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

LACERDA, Jacqueline Rose Di

ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS [manuscrito] :
UM ESTUDO SOBRE OS RECURSOS TECNOLÓGICOS E
METODOLÓGICOS DO CURSO ESP-T PARA PROFISSIONAIS DA
SAÚDE / Jacqueline Rose Di LACERDA. - 2016.

206 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística,
Goiânia, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. IFE. 2. TDICs. 3. Quadros Referenciais. 4. Aprimoramento
Linguístico. I. FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de, orient. II.
Título.

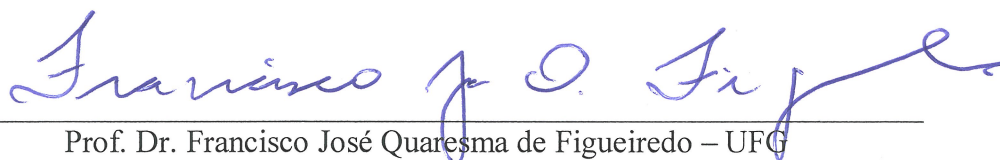
CDU 81

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

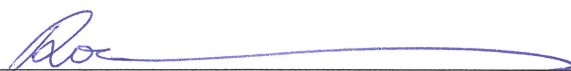
JACQUELINE ROSE DI LACERDA

ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: UM ESTUDO SOBRE OS
RECURSOS TECNOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DO CURSO ESP-T
PARA PROFISSIONAIS DA SAÚDE

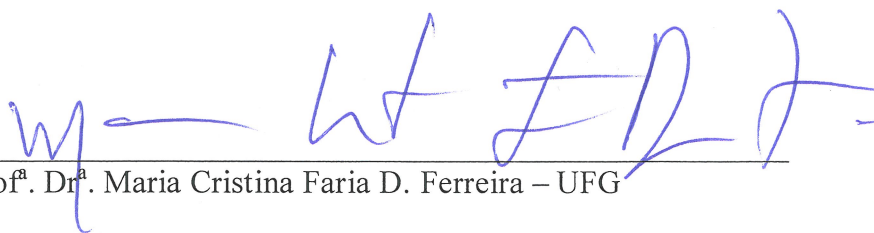
Dissertação defendida em 23 de maio de 2016 e aprovada pela banca examinadora
constituída pelos professores:



Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFG
(Orientador)



Prof.^a. Dr.^a. Rosinda de Castro Guerra Ramos – UNIFESP



Prof.^a. Dr.^a. Maria Cristina Faria D. Ferreira – UFG

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador e mantenedor de minha vida. Meu refúgio e proteção. Pelos talentos a mim confiados e pela companhia consoladora e inspiradora em todas as horas.

A meu pai, Bartolomeu Rosa de Jesus (*in memoriam*) pelo homem corajoso, íntegro, e profissional exemplar que me ensinou o amor às letras e me guiou os primeiros passos no ministério do ensino. Por todo investimento em amor e educação que por ele me foi dado.

À minha mãe, Maria das Graças Lacerda, companheira de percurso, sempre presente nos momentos de dor e de risos, que muitas vezes renunciou aos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus. Pelo apoio incondicional e suporte ao longo dessa jornada.

A meus irmãos Alexander e Cathlyn, por tudo que já vivemos e ainda viveremos juntos, pelas críticas, pela força nos momentos difíceis e pelas alegrias nas conquistas ao longo da vida.

Aos meus sobrinhos Gustavo e Benício, que com sua alegria e inocência encheram de ternura e iluminaram os difíceis dias dessa jornada. Também ao Marcus, por trazer a alegria de seu nascimento na semana tensa que antecedeu à defesa desse trabalho.

À minha pastora Carmen Lúcia, aos meus padrinhos Guilherme e Antônia e aos amigos Felisberto e Elizabeth Lopes, pela constante intercessão em orações por minha vida e sábios conselhos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo, pela orientação cuidadosa para que este trabalho se concretizasse, conduzindo a pesquisa com sabedoria e incentivo em todos os momentos. Por acreditar em mim e por ser o exemplo de profissional que me inspira e motiva.

À professora Eliane Carolina de Oliveira, quem primeiramente me acolheu na UFG, me apontando os primeiros passos nessa jornada e generosamente me conduziu ao meu orientador.

Às professoras doutoras do mestrado, Dylis Karen Rees, Eliane Carolina de Oliveira, Lucielena Mendonça Lima, Maria Cristina Faria Dalacorte e Rosane Rocha Pessoa, as quais contribuíram grandemente com minha formação acadêmica e ajudaram a ampliar meus horizontes.

Às professoras Elena Ortiz Preuss, Maria Cristina Faria Dalacorte e Suelene Vaz da Silva, pelas preciosas sugestões feitas, as quais muito enriqueceram este trabalho.

À amiga Zilda Dourado Pinheiro pelas leituras e contribuições durante a escrita deste trabalho.

A todos os funcionários das secretárias da pós-graduação e da diretoria, sempre atenciosos e colaboradores. Agradeço pela disponibilidade, simpatia e gentileza.

Aos amigos de sempre que fizeram parte desses momentos me ajudando e incentivando.

Aos meus colegas de trabalho que participaram indiretamente deste trabalho e me ajudaram em todos os momentos.

A todos os colegas da pós-graduação, pela generosa acolhida, pelo convívio e aprendizado.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos meus alunos, passados e presentes, por tudo o que me ensinaram, minha gratidão e respeito.

Com todos vocês partilho a alegria desse momento, pois sozinha jamais conseguiria.
OBRIGADA A TODOS!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o curso esp-t da plataforma *online* Erasmus destinado a profissionais da saúde. Foram investigados os aspectos tecnológicos e metodológicos, através de uma análise comparativa dos recursos de TDICs e metodológicos empregados nesse curso com os critérios elencados nos quadros referenciais de Doughty e Long (2003) e Basturkmen (2006, 2010). Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo avaliativa, com objetivo descritivo exploratório. Nossa pesquisa foi fundamentada em uma revisão de literatura sobre ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE) para profissionais da saúde em contexto digital. O curso esp-t foi selecionado por se tratar de curso de IFE, disponibilizado gratuitamente *online* e de acesso aberto para profissionais terapeutas da saúde que visam aprimoramento linguístico para fins de obtenção de certificação. A pesquisadora matriculou-se nesse curso para que pudesse vivenciar a experiência de estudar IFE em uma plataforma virtual aberta e pudesse desenvolver um diário reflexivo, composto por anotações pessoais e capturas de tela do curso frequentado. Os dados obtidos foram analisados com base nos quadros referenciais e os resultados mostraram que, apesar de a plataforma ter o potencial para a utilização de atividades interativas, há um predomínio de atividades que visem ao aprimoramento de habilidades linguísticas de leitura e de compreensão oral.

Palavras-chave: IFE. TDICs. Quadros referenciais. Aprimoramento linguístico.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing the esp-t course from the *online* Erasmus platform which is addressed to health professionals. The technological and methodological aspects were investigated through a comparative analysis of the ICT resources and methodology used in this course along with the criteria listed in the reference frameworks of Doughty and Long (2003) and Basturkmen (2006, 2010). This is a qualitative research, evaluative in type, with descriptive exploratory objective. Our research was based on a literature review on teaching ESP for health professionals in the digital context. The esp-t course was selected because it is a free ESP course, available *online* with open access to therapists and to health professionals aiming at language improvement for certification purposes. The researcher enrolled herself in this course so she could live the experience of studying IFE in an open virtual platform and could develop a reflective diary, composed of personal notes and screenshots of the course attended. The data were analyzed based on reference frameworks and the results have shown that although the platform has the potential for the use of interactive activities, there is a predominance of exercises aiming at the development of reading and listening comprehension language skills.

Keywords: ESP. ICTs. Frameworks. Linguistic improvement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Captura de tela mostrando a página inicial do curso.....	85
Figura 2 – Tela com as opções de módulos.....	86
Figura 3 – Tela inicial apresentando formulário para criação da conta para acesso ao curso..	86
Figura 4 – Tela mostrando campo para login.	87
Figura 5 – Breve explicação sobre o que o aluno encontrará no módulo de fisioterapia.	87
Figura 6 – <i>Layout</i> geral das telas do módulo com pop-ups explicativos.....	88
Figura 7 – Capítulos que compõem o módulo acadêmico geral.....	89
Figura 8 – Objetivos de aprendizagem do capítulo 3, módulo especializado (fisioterapia)....	89
Figura 9 – Tela mostrando o sumário de atividades do capítulo.	90
Figura 10 – Tela inicial da primeira sequência de atividades de leitura.....	101
Figura 11 – Exemplo de atividade de <i>skimming</i>	101
Figura 12 – Exercício de leitura.	102
Figura 13 – Exercício de correspondência explorando símbolos matemáticos.....	104
Figura 14 – Atividade explorando vocabulário técnico.....	105
Figura 15 – Exercício explorando uso de abreviaturas.	106
Figura 16 – Atividade de leitura explorando conectivos e foco na forma.....	107
Figura 17 – Atividade proposta a partir de uma redação acadêmica argumentativa.....	108
Figura 18 – Atividade sobre apresentação de seminário.	109
Figura 19 – Captura de tela mostrando atividade escrita consistindo da redação de um <i>e-mail</i> , parte da sessão de <i>writing</i> de um modelo de prova do programa sTANDEM. .	111
Figura 20 – Telas mostrando objetivos do capítulo e termos chave da lição.	113
Figura 21 – Diálogo entre um neurologista e um fisioterapeuta sobre resultados de exames de imagem.	114
Figura 22 – Atividade de correspondência sobre a interação durante a visita.	115
Figura 23 – Atividade de correspondência sobre funções pragmáticas.....	116
Figura 24 – Atividade utilizando termo de consentimento.	117
Figura 25 – Diálogo ocorrido durante a visita do médico cirurgião ao paciente.....	118
Figura 26 – Exercício de compreensão oral sobre descrição de dor.	119
Figura 27 – Exercício de compreensão oral trabalhando perguntas sobre dor.....	119
Figura 28 – Atividade de completar sobre como instruir um paciente.....	120
Figura 29 – Atividades de categorização sobre funções da língua.....	121

Figura 30 – Tela mostrando objetivos do capítulo 4, módulo de Fisioterapia.	122
Figura 31 – Atividade trabalhando instrução à paciente.	123
Figura 32 – Exercício de correspondência explorando termos técnicos.	124
Figura 33 – Atividade de categorização utilizando SOAP.	125
Figura 34 – Captura de tela mostrando vídeo e exercício sobre uma consulta de avaliação..	128
Figura 35 – <i>Feedback</i> após conclusão do exercício.....	135
Figura 36 – <i>Feedback</i> mostrando as respostas corretas do exercício.	135
Figura 37 – Relatório de desempenho parcial após conclusão de um Exercício e/ou capítulo.....	136
Figura 38 – Setas apontam para módulos de recursos abertos para alunos e professores.	138
Figura 39 – Recursos abertos de vídeos e material de leitura em pdf para referência dos alunos.	139
Figura 40 – Materiais de leitura em pdf sobre tópicos específicos em saúde.	139
Figura 41 – Mais recursos abertos para referência dos alunos.	140
Figura 42 – Mais recursos abertos para referência dos alunos.	140
Figura 43 – Materiais de apoio sobre tópicos específicos na área médica, para professores de IFE.	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro referencial adaptado a partir dos critérios propostos por Doughty e Long (2003) para avaliação de cursos <i>online</i>	68
Quadro 2 – Quadro referencial adaptado a partir dos critérios propostos por Basturkmen (2006), para avaliação de projetos de curso de IFE.....	71
Quadro 3 – Análise do curso esp-t com base nos critérios de Doughty e Long (2003).	92
Quadro 4 – Quadro para análise do curso esp-t, com base no quadro referencial de Basturkmen (2006).	95
Quadro 5 – Sugestão de critérios para análise de cursos de IFE em AVAs.	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAs	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
AWL	Academic Word List
BL	Blended Learning
CALL	Computer-Assisted Language Learning
CARS	Create a Research Space (Criar um espaço para pesquisa)
C/o	Complaint (Queixa)
CR	Case Report (Relato de Caso)
CXR	Chest X-ray
EAP	English for Academic Purposes
ECHE	Erasmus Charter for Higher Education
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
EHEA	European Higher Education Area
EMI	English as a Medium of Instruction
EMP	English for Medical Purposes
EMR	Electronic Medical Record
EQF	European Qualifications Framework
ESAP	English for Specific Academic Purposes
ESCO	European Skills, Competences, Qualifications & Occupations
ESCP	English for Sociocultural Purposes
ESOP	English for Specific Occupational Purposes
ESP	English for Specific Purposes
Esp-t	Acrônimo do curso English for Therapeutic Purposes
EU	European Union
EUC	Erasmus University Charter
EVP	English for Vocational Purposes
FF	Foco na Forma
FonF	Focus on Form (Foco na Forma)
FTP	File Transfer Protocol
HEI	Higher Education Institution
HERE	Higher Education Reform Experts

HERES	Network of Higher Education Reform Experts
ICT	Information and Communication Technology
IDLE	Integrated Distributed Learning Environments (Ambientes Integrados de Aprendizagem)
IFE	Inglês para Fins Específicos
IFF	Instrução Focada na Forma
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LinFE	Língua para Fins Específicos
LLP	Lifelong Learning Programme
LMP	Language for Medical Purposes
LMS	Learning Management System
MALL	Mobile-Assisted Language Learning
MAWL	Medical Academic Word List
MBE	Medicina Baseada em Evidências
MD	Medical Demand
MOOC	Massive Open <i>Online</i> Course
MOODLE	Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NA	National Agency
NBLT	Network-based Language Teaching
NTG	Nitroglycerine
OER	Open Educational Resources
OR	Operation Room
OSS	Open source software
P	Pulse
PHP	Hypertext Preprocessor (originalmente Personal Home Page)
PIC	Participant Identification Code
Pt	Patient
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RA	Research Article
RLO	Re-usable Learning Object
RR	Respiration Rate

SCORM	Sharable Content Object Reference Model (Modelo de Referência para Objetos de Conteúdo Compartilhado)
SFL	Systemic Functional Linguistics (Linguística Funcional Sistêmica)
SOAP	Subjective, Objective, Assessment and Plan
sTANDEM	Standardized Linguistic Examinations for Medical Purposes
T	Temperature
TBL	Task-Based Learning
TBLT	Task-Based Language Teaching
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TELL	Technology-Enhanced Language Learning
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UTI	Unidade de Terapia Intensiva
VLE	Virtual Learning Spaces (Espaços Virtuais de Aprendizagem)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Metodologia	21
Objetivos e perguntas de pesquisa	23
Organização deste trabalho	24
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
1.1 Inglês para fins específicos: definição e características marcantes	26
<i>1.1.1 Implicações da utilização de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) para o ensino-aprendizagem de IFE em contexto digital .</i>	<i>30</i>
<i>1.1.2 IFE na área de saúde.....</i>	<i>44</i>
1.2 Teorias, metodologias e abordagens no ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos	50
<i>1.2.1 Hipóteses do input, output e da interação</i>	<i>51</i>
<i>1.2.2 Abordagem baseada em tarefas.....</i>	<i>52</i>
<i>1.2.3 Abordagem com Foco na Forma versus Instrução Focada na Forma</i>	<i>57</i>
<i>1.2.4 Abordagem léxico-gramatical</i>	<i>59</i>
<i>1.2.5 Método audiolingual.....</i>	<i>62</i>
<i>1.2.6 Abordagem baseada em gênero.....</i>	<i>63</i>
1.3 O emprego de quadros referenciais para análise de cursos de IFE	67
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	73
2.1 Abordagem de pesquisa empregada	73
2.2 Contextualização da pesquisa e seleção do objeto de estudo	74
<i>2.2.1 O curso.....</i>	<i>77</i>
<i>2.2.2 Organização do curso.....</i>	<i>78</i>
2.3 A utilização de documentos	80
2.4 A análise com base em quadros de referência	81
2.5 O diário da pesquisadora: Refletindo para melhor aprender	82
2.6 Coleta e análise dos dados	82

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	84
3.1 Descrevendo a estrutura do curso esp-t	84
3.2 Relacionando os dados coletados no curso esp-t com os quadros referenciais	91
3.2.1 <i>Curso esp-t e o quadro referencial de Doughty e Long (2003)</i>	91
3.2.2 <i>Curso esp-t e o quadro referencial de Basturkmen (2006, 2010)</i>	95
3.3 Análise dos dados e percepções da pesquisadora	99
3.3.1 <i>Tipos de atividades propostas para a integração de conteúdo, língua e habilidades acadêmicas em cada módulo do curso</i>	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	176
APÊNDICE A: Transcrição do segundo diálogo entre o Paciente e a Fisioterapeuta.	177
APÊNDICE B: Trecho do diário da pesquisadora	178
ANEXOS IMPRESSOS	182
ANEXO A: Relatório de progresso do projeto do curso	183
ANEXO B: Relatório da segunda análise de necessidades	193
ANEXO C: Parecer consubstanciado do CEP	201
ANEXOS DIGITALIZADOS (em mídia)	205
ANEXO D: Diário completo da pesquisadora	206
ANEXO E: Capturas de tela do curso esp-t	206
ANEXO F: CEFR.....	206
ANEXO G: Erasmus Plus in detail	206
ANEXO H: Erasmus Plus guia do programa	206
ANEXO I: Report on the Bolonha Process in a global setting	206

INTRODUÇÃO

I never teach my pupils, I only attempt to provide the conditions in which they can learn.

(EINSTEIN, 1968)

Sendo filha de tradutor, intérprete e professor de idiomas, cresci consciente da necessidade de bem aprendermos a nos comunicar de forma competente em outras línguas e, sendo desde criança apaixonada por inglês, fui naturalmente atraída para primeiramente aprender e posteriormente ensinar esse idioma em cursos livres. Outra paixão sempre foi a de cuidar de pessoas e, por essa razão, empenhei-me em me formar academicamente na área de saúde. Conclui graduação e licenciatura em Fisioterapia e pós-graduação em ventilação mecânica.

Durante os nove anos de prática hospitalar em terapia intensiva na área de reabilitação cardiorrespiratória e nos cinco anos como supervisora de reabilitação cardiorrespiratória intensiva, creio que muito por ser também professora de inglês, não pude deixar de constatar a falta de competência linguística em inglês que têm muitos profissionais da saúde. Muitas vezes ávidos por mais informação e interessados em novas tendências e descobertas em sua área de atuação, muitos profissionais e estudantes da saúde se veem obrigados a pagar pela tradução de artigos e trabalhos publicados internacionalmente. Muitas vezes presenciei equipes pagarem pela tradução de palestras e conferências em vídeos. Também acompanhei colegas que, apesar de se comunicarem muito bem em inglês, não puderam cursar residências e cursos de aprimoramento no exterior por falta de conhecimento do idioma especificamente relacionado à sua área de atuação. Muitos acabavam optando por contratar um professor particular de inglês para fins específicos, visto que não há, em nossa região, cursos de inglês voltados para esse público.

Interessada em contribuir com meus alunos e colegas, voltei, então, a me dedicar ao ensino do inglês para alunos regulares e profissionais liberais na área de saúde, sempre pesquisando materiais, recursos e novas possibilidades que pudessem favorecer o ensino desse idioma para esse grupo alvo e abrir novas portas para o aprimoramento profissional destes através de intercâmbios e cursos no exterior. Nessa busca por novos recursos e possibilidades, me vi cercada por uma avalanche de novos recursos tecnológicos, os quais, a cada dia, me surpreendiam, encantavam e conquistavam. Não me era mais possível repensar minha prática

sem integrar tais recursos e, ao mesmo tempo, não me é mais possível viver meu fazer pedagógico sem refletir sobre as consequências que a utilização desses recursos determinará na vida de meus alunos.

Dessa forma, o que me mobiliza a realizar esta pesquisa é a necessidade de investigar e compreender os recursos tecnológicos educacionais que estão à disposição no mercado para ensino da língua inglesa para os profissionais da saúde, assim como também as constantes alterações de requisitos e novas possibilidades representadas pelo desafio de se integrarem novas tecnologias no ensino dessa língua. Segundo Ramos (2010, p. 15), “[t]ecnologia digital atualmente se encontra em uma posição *sine qua non* no currículo educacional no Brasil. Portanto, esforços nesta direção devem ser feitos, pois podem contribuir para a construção do futuro do ESP¹ no Brasil.”² Atualmente, dentro do contexto de inglês para fins específicos, muitos educadores objetivam desenvolver materiais e cursos de educação a distância que objetivam transpor a lacuna existente entre as necessidades linguísticas do grupo alvo (profissionais de saúde) e a falta de materiais educacionais apropriados para esse fim. Assim, visam a melhorar a competência linguística desse público alvo para fins de aprimoramento linguístico e certificação junto aos conselhos profissionais internacionais.

Foi considerando esse contexto que me propus a fazer um estudo que analisasse cursos de inglês *online* para profissionais da saúde, os quais integrassem recursos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs) ao ensino de inglês para fins específicos. Essa motivação deve-se também às reflexões decorridas de muitas leituras sobre como a utilização de telecomunicações e tecnologias digitais de informação e comunicação em todos os âmbitos da vida moderna tem levado educadores em todo o mundo a buscar compreender como se dá o processo acadêmico formal de educação neste tempo em que as tecnologias modificam a forma como aprendemos e vivenciamos o processo de aprendizagem (CACHIA; FERRARI; PUNIE, 2009). A utilização de tais metodologias ultrapassa e transforma os modelos tradicionais de construção de conhecimento e planejamentos formais de aula, assim como também promove rápido acesso à informação.

Segundo Blustain, Goldstein e Lozier (1999) e O’Malley (1999) não há dúvidas de que a educação a distância progrediu em conceito e prática, para englobar, onde aplicável, diferentes modalidades de metodologias de ensino. Embora o advento desses novos e altamente tecnológicos métodos de ensino não tenham sido facilmente aceitos pelas comunidades acadêmicas, que continuamente as examinam, avaliam e criticam, a maior preocupação com

¹ ESP refere-se a Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes*).

² Esta e outras citações em língua estrangeira foram por nós traduzidas.

respeito aos programas de educação a distância refere-se à qualidade do ensino ministrado. Para Bold, Chenoweth e Garimella (2010), que descrevem o atual papel do ensino a distância em países denominados como economias em crescimento, tais como Brasil, China, Índia e Rússia, a educação a distância implica um tópico de preocupação global no que concerne ao direito à educação de qualidade e com acessibilidade. Dessa forma, a resultante proliferação de plataformas *online* de ensino requer de nós, educadores, uma análise crítica para compreensão da validade de sua eficácia (DRUCKER, 1997,³ citado por BLUSTAIN; GOLDSTEIN; LOZIER 1999; O'MALLEY, 1999).

Em todo o globo, instituições e profissionais de ensino estão sendo levados a desenvolver e ministrar cursos de línguas para fins específicos que sejam adequados para diferentes grupos alvo. Tais cursos estão sendo desenvolvidos e pesquisados dentro do que atualmente denominamos de Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos ou LinFE. O uso dessa sigla passou a ser recomendado no Brasil por Ramos (2012). Importante ressaltar que essa é a denominação também utilizada pela Comissão para assuntos Educacionais na Europa. Entretanto, entre as várias línguas trabalhadas dentro da abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, destaca-se a língua inglesa por ser considerada, em contextos acadêmicos e científicos, como sendo uma língua franca (BARRON, 2006; KIRKPATRICK, 2007; LESZNYÁK, 2004; PÖLZL; SEIDLHOFER, 2006). Por ser também esse o idioma focado neste trabalho, optamos por utilizar o termo “Inglês para Fins Específicos” (IFE, tradução da sigla em inglês *ESP* ou *English for Specific Purposes*, sugerida por Lima-Lopes em 2015) ao longo de nosso texto.

As imposições de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo tornam o conhecimento da língua inglesa de fundamental importância. Se considerarmos que o inglês é a língua tradicionalmente mais utilizada em todas as formas modernas de publicação da literatura médica, torna-se imprescindível o conhecimento avançado dessa língua para aprimoramento profissional, quer seja através de intercâmbios, cursos de aperfeiçoamentos técnicos no exterior, residências, ou mesmo em educação formal, tal como observado em mestrados e doutorados (BARRON, 2006; KIRKPATRICK, 2007; LESZNYÁK, 2004; PÖLZL; SEIDLHOFER, 2006).

Segundo Paltridge e Starfield (2013), um número cada vez crescente de instituições acadêmicas em países onde o inglês não é o idioma nativo está oferecendo cursos que oferecem EMI (English as Medium of Instruction). Segundo a definição de Dearden (2014, p. 6), esses

³ DRUCKER, P. An Interview with Peter Drucker. *Forbes Magazine*, March 10th, p. 126-127, 1997.

cursos caracterizam-se pelo uso da “língua inglesa para se ensinar disciplinas acadêmicas em países e jurisdições onde a Língua Materna (L1) da maior parte da população não é o inglês”. Portanto, a língua inglesa torna-se o veículo através do qual o conhecimento é transferido e oportunizado. Entretanto, consideramos relevante destacar que cursos que utilizam EMI se diferem de cursos de IFE no sentido de que, em cursos de IFE, a língua inglesa não é apenas o meio de instrução, mas um objeto de estudo, visto que objetiva-se a aprendizagem e o aprimoramento desse idioma para finalidades profissionais e acadêmicas muito específicas e decorrentes das necessidades dos aprendizes. Em cursos de IFE, almeja-se alcançar o desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas e muito características de diferentes especialidades para uso em meio profissional e acadêmico.

Ainda segundo Paltridge e Starfield (2013), o fenômeno do aumento de ofertas de cursos de IFE determina um renovado interesse no ensino e na pesquisa de competências linguísticas dentro de novos e diversos contextos acadêmicos. Há também uma tendência a explorar o inglês como língua franca tanto no contexto de Inglês para Fins Acadêmicos (EAP, English for Academic Purposes) quanto no de Inglês para Fins Ocupacionais (EOP, English for Occupational Purposes) e isso, levanta questões sobre a utilidade das distinções entre nativos e não-nativos ou mesmo entre Inglês como Segunda Língua (ESL, English as a Second Language) e IFE.

Segundo Basturkmen (2010), Dudley-Evans (1991, 1998) e Warschauer (2000), o ensino de inglês para fins específicos tornou-se um dos pilares para acesso do saber nacional e internacional, assim como também da prática adequada à complexidade e à multiplicidade de um mundo “achatado”. De acordo com Friedman (2005), desde o ano 2000 entramos em uma era completamente nova, na qual o mundo deixou de ser “pequeno” para se tornar “ultrapequeno e achatado”. O “mundo plano” é uma metáfora por ele cunhada para se referir às consequências da globalização. Para Friedman (2005), o mundo é “plano” ou “achatado” no sentido de que a globalização nivelou a competição entre os países industrializados e os países emergentes. E o motor dessa transformação seria a capacidade dos indivíduos de colaborar e competir em escala mundial, com uma rede de fibra óptica global e todo tipo de novas aplicações de *software*, os quais transformam cada ser humano em “vizinhos” uns dos outros. Isto significa que o mundo “achatado” interliga todo o conhecimento do planeta numa rede global.

É nesse contexto de interligação global de conhecimento que educadores buscam avaliar de forma crítica, por exemplo, os complexos tópicos relacionados à conceituação e ao fornecimento de instrução em inglês para fins específicos, à autenticidade no desenvolvimento de materiais e currículo (CHENG, 2011; PALTRIDGE; RAMOS, 2009; WIDDOWSON, 1998)

e a complexa questão ética sobre quem decide o que os aprendizes necessitam (BASTURKMEN, 2006, 2010; BENESCH, 2001; FISCHER; GAZOTTI-VALLIM, 2015; LEE, 2008; LIMA-LOPES, 2015; WIDDOWSON, 1994). Muitos estudos na área de IFE têm sido realizados, entretanto, a maioria deles trata de cursos presenciais. Os poucos estudos que tratam de IFE em ambientes virtuais não contemplam os cursos elaborados para o público alvo de profissionais da saúde.

Considerando-se a demanda por proficiência da língua inglesa na atualidade, profissionais da educação precisam se adaptar para ajudar os aprendizes a atingir objetivos linguísticos que sejam relevantes no mundo acadêmico globalizado. Para tanto, nós educadores necessitamos compreender e saber trabalhar com essas novas tecnologias a fim de podermos analisar melhor os cursos atualmente disponibilizados em cada vez mais numerosas plataformas. Paiva (2001) já demonstrava tal preocupação, como podemos depreender de suas palavras ao introduzir a discussão sobre os papéis da internet enquanto ambiente propício para interação e aprendizagem de línguas. A autora afirma que

[a]s tecnologias de informação deveriam fazer parte dos currículos de letras, pois os professores deste século precisam estar tecnologicamente alfabetizados para que possam integrar essas novas formas de comunicação ao seu planejamento pedagógico. (PAIVA, 2001, p. 93).

Crystal (2001) também compartilha dessa opinião. Ao concordar com os apontamentos do colega David Eastment (1999⁴, citado por CRYSTAL, 2001, p. 236), o autor afirma que os professores necessitam desenvolver habilidades para utilização de mecanismos *online* de pesquisa, de formas de avaliação de páginas da *web*, de técnicas para manipular e criar os seus próprios materiais de *web*, e de métodos para integração das atividades da *web* com o restante de seu ensino. O autor problematiza ainda que “[o]s professores precisam aprender novas línguas” — pelo qual ele não quer dizer novas línguas estrangeiras, mas a “linguagem da internet” — um primeiro passo essencial de familiarização com procedimentos e nomenclatura da *web* (CRYSTAL, 2001, p. 236).

Cristovão e Anjos-Santos (2015) também corroboram a importância da construção do que denominam de uma “pedagogia de gêneros digitais” para o ensino e educação inicial do professor de língua estrangeira. As autoras nos chamam a atenção para a multiplicidade de “artefatos socialmente construídos que devem compor os instrumentos para o agir do professor com as novas tecnologias” (CRISTOVÃO; ANJOS-SANTOS, 2015, p. 110).

⁴ EASTMENT, D. *The Internet and ELT*. Oxford: Summertown Publishing, 1999.

Justamente por considerarmos que uma melhor compreensão do uso de TDICs em contexto digital para ensino aprendizagem de IFE seja relevante, é que nos propusemos a inserir nosso estudo nesse contexto. Não encontramos, na literatura brasileira, um estudo que se propusesse a investigar a utilização de novas tecnologias no ensino a distância de língua inglesa para profissionais da saúde, em contexto virtual. Por essa razão, entendemos a relevância do estudo que realizamos. Assim, almejamos colaborar no preenchimento de algumas lacunas deixadas pela falta de pesquisas nessa área.

Metodologia

A metodologia utilizada na realização desta pesquisa a caracteriza como qualitativa, do tipo avaliativa, com objetivo descritivo exploratório. Nossa pesquisa foi fundamentada em uma revisão de literatura sobre ensino de inglês para fins específicos e ensino de IFE para profissionais da saúde em contexto digital. Optamos pela metodologia qualitativa de pesquisa por ser esta fundamentada no conceito de reflexibilidade, o qual implica em darmos especial atenção à forma como diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influem, de maneira conjunta, no processo de desenvolvimento de conhecimento (SADIN ESTEBAN, 2010).

Para fundamentação teórica, fizemos uso de textos convencionais e *online* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) sobre IFE e os relacionamos com os dados encontrados na plataforma Erasmus com categorias existentes na literatura (STRAUSS; CORBIN, 1990,⁵ citados por SANDIN ESTEBAN, 2010).

Busquei selecionar os textos para a revisão bibliográfica através de diversos meios de informação, tais como: periódicos científicos, trabalhos apresentados em eventos, teses, dissertações, livros e artigos disponibilizados na internet. Ao iniciar o trabalho de busca, percebi que há um crescente interesse em pesquisas sobre cursos *online* tanto na Linguística Aplicada quanto em outras áreas, tais como Ciências da Computação, Ciências da Saúde, da Informação e Tecnologia em Educação. Sendo assim, ampliei meu olhar, buscando estabelecer um diálogo com diferentes áreas de conhecimento.

Após a definição dos locais de busca, iniciei um grande movimento de procura nas inúmeráveis páginas da internet. No ciberespaço, através do Banco de Teses do Portal Capes, tive contato com pesquisas de mestrado e doutorado de todas as partes do Brasil. Outros sites

⁵ STRAUSS; CORBIN. Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. Human Sciences Press, Inc, *Qualitative Sociology*, v. 13, n. 1, p. 3-21, 1990.

importantes foram o LILACS, o *MEDLINE*, o SciELO, o *SCIENCE DIRECT*, o *Springer Link* e a *Wiley Online Library*. Ainda na internet, através de recursos de pesquisa disponibilizados pelo site do Google Acadêmico, encontrei vários artigos e resumos científicos.

Dos eventos pesquisados, a grande maioria já disponibiliza os artigos apresentados nas respectivas páginas na *web*. Entre eles, destacamos o Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos (LinFE) e o Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL).

Também realizei uma busca virtual por plataformas que disponibilizassem cursos de IFE *online* para profissionais da saúde, preferencialmente de forma gratuita, por instituições de ensino superior. As plataformas e cursos por nós encontrados no Brasil, embora sendo gratuitamente oferecidos, caracterizavam-se por acesso restrito.

Dessa forma, somente alunos veiculados às instituições disponibilizadoras desses cursos poderiam, após comprovação de vínculo com estas, acessá-los. Por essa razão, não me seria possível analisá-los, o que me levou então a pesquisar cursos em plataformas de instituições de ensino superior no exterior. Deparei-me então com a plataforma Erasmus⁶, a qual disponibiliza gratuitamente e de forma aberta, inúmeros cursos de IFE para estudantes e também para profissionais em processo de educação continuada ao longo da vida. Dentre os muitos cursos disponibilizados nessa plataforma, selecionei o curso de IFE esp-t⁷, por se tratar de curso *online*, gratuito e de acesso aberto para profissionais terapeutas da saúde que visam aprimoramento linguístico para fins de obtenção de certificação. A escolha desse curso específico também foi motivada por um interesse particular, visto que, devido a minha formação e atuação profissional na área de fisioterapia, tenho uma ligação especial e grande identificação com todos os assuntos relacionados a terapias para reabilitação. Matriculei-me nesse curso para que pudesse vivenciar, enquanto discente, a experiência de estudar IFE em uma plataforma virtual aberta.

Durante o curso e a partir de nossa vivência enquanto discente desenvolvi um diário reflexivo, composto por anotações pessoais e capturas de tela do curso frequentado. Nesse diário, registrei informações sobre minha percepção com relação à utilização da plataforma, sobre o desenrolar do curso, sobre a utilização dos recursos disponibilizados e, sobretudo, sobre os resultados obtidos. Ao final do curso, relacionei os dados encontrados na plataforma esp-t com categorias existentes na literatura (STRAUSS; CORBIN, 1990, citados por ESTEBAN, 2010), e que foram anteriormente propostas em dois quadros de referência, a saber: um proposto

⁶ Disponível em: <<http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>>.

⁷ esp-t refere-se à *English for Specific Purposes Therapeutic Professions*.

por Doughty e Long (2003), elaborado para avaliação de cursos *online* de idiomas, e outro elaborado por Basturkmen (2006, 2010), desenvolvido para análise de cursos de IFE.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar a utilização de novas tecnologias e o emprego de abordagens metodológicas no ensino a distância de língua inglesa para profissionais da saúde. Almejamos analisar comparativamente os recursos tecnológicos e metodológicos empregados no curso esp-t da plataforma *online* Erasmus, com os critérios elencados nos quadros referenciais de Doughty e Long (2003) e Basturkmen (2006, 2010), para refletirmos se o emprego desses recursos favorecem o desenvolvimento de habilidades linguísticas para profissionais da saúde. Por essa razão, uma questão central norteia nossa pesquisa, a saber: Quais são as características de uma plataforma *online* de IFE para profissionais da saúde que favoreçam a aquisição de habilidades linguísticas em inglês para esse grupo alvo?

Nesta pesquisa nos propusemos a investigar e analisar recursos pedagógicos e tecnológicos disponibilizados para atender às necessidades linguísticas de profissionais da saúde, atualmente providos pela plataforma europeia *online* Erasmus em seu curso de inglês para propósitos específicos denominado esp-t, por se tratar de uma plataforma caracterizada por livre acesso e disponibilização aberta de recursos e informação.

O esp-t é um curso *online* de inglês específico para estudantes e profissionais de saúde que trabalham nos campos de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, enfermagem e medicina. O curso enfoca a terminologia e as habilidades linguísticas requeridas por esse campo profissional e emprega uma plataforma educacional *online* para ensino de inglês a distância, a qual inclui exercícios interativos baseados em materiais audiovisuais autênticos, assim como também recursos de TDICs e multimídia e atividades pedagógicas relacionadas a vocabulário específico para profissionais da saúde. Com base nessa plataforma específica, objetivamos analisar quais são os recursos tecnológicos e metodológicos empregados no curso esp-t. Também objetivamos analisar qual a relação de tal plataforma com as novas perspectivas de ensino de inglês para fins específicos no contexto de ensino a distância (EAD). Intentamos refletir sobre as implicações, para educadores e profissionais da saúde, de se desenvolver uma plataforma que vise a conectar mais efetivamente o conteúdo específico direcionado aos profissionais de saúde com os vários estágios e elementos do processo de aprendizagem para propósitos específicos da língua inglesa. Finalmente, almejamos verificar, com base na

literatura especializada e na perspectiva da linguística aplicada, quais seriam aspectos favoráveis à aprendizagem desse curso *online* de inglês para fins específicos para profissionais da saúde.

Dessa forma, para se compreenderem as possibilidades representadas pelo desafio de se integrarem novas tecnologias no ensino dessa língua, de forma a conectar mais efetivamente o conteúdo específico direcionado aos profissionais de saúde com os vários estágios e elementos do processo de aprendizagem para fins específicos, necessitamos compreender algumas questões. Tais reflexões serão guiadas pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais teorias de aquisição de língua, metodologias e recursos tecnológicos subjazem às interfaces, às atividades e ao projeto do curso esp-t, desenvolvido para atender às necessidades linguísticas de um grupo de profissionais da saúde?
- b) Até que ponto as características do curso esp-t estão em concordância com o proposto na literatura para que esse curso *online* de inglês voltado para o público de profissionais da saúde seja considerado efetivo?

Organização deste trabalho

Nossa dissertação foi organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica, discorrendo brevemente sobre as implicações do uso de novos recursos tecnológicos para o ensino de IFE no contexto digital. Ainda nesse capítulo, buscamos elencar e descrever os recursos tecnológicos empregados pela plataforma Erasmus no desenvolvimento de seu curso esp-t, focalizando as implicações do uso desses recursos e dessas abordagens para a linguística aplicada no contexto de inglês para fins específicos, voltado para o público de profissionais da saúde.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia empregada no desenvolvimento de nossa pesquisa e também apresentamos os quadros de referência para análise de cursos de inglês para fins específicos, conforme propostos por Doughty e Long (2003) e Basturkmen (2006, 2010), sendo este último quadro referencial formulado a partir dos pressupostos teóricos de Richards e Rodgers (1986) e Stern (1992). Os quadros de referência foram utilizados como um ponto de referência para a análise e descrição do curso na plataforma selecionada para a

pesquisa. Concluímos o segundo capítulo apresentando como ocorreram a coleta e a análise dos dados.

No terceiro e último capítulo, procedemos à análise comparativa dos dados obtidos no curso estudado, com os critérios propostos nos quadros de referência selecionados para esta pesquisa. Também refletimos sobre nossa vivência enquanto aluna do curso em questão e sobre quais seriam aspectos favoráveis à aprendizagem de inglês para fins específicos, encontrados nessa plataforma.

Na parte destinada às considerações finais, retomamos as perguntas de pesquisa com o objetivo de traçarmos algumas reflexões sobre o ensino de IFE para profissionais da saúde, e fazemos, também, sugestões para futuras pesquisas.

Este estudo inclui, também, referências, apêndices e anexos. Para tornar a leitura do texto mais fluida, traduzimos os textos em inglês por nós citados neste trabalho.

Nesta introdução, apresentamos sucintamente o assunto por nós focado neste trabalho. Passemos, então, ao capítulo 1, no qual apresentamos o referencial teórico que fundamenta a análise de nossos dados.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

The proliferation of new technologies and internet tools is fundamentally changing the way we live and work. The lifelong learning sector is no exception with technology having a major impact on teaching and learning. This in turn is affecting the skills needs of the learning delivery workforce.

(ATTWELL; HUGES, 2010)

Este capítulo se constitui em uma revisão de literatura na qual apresentamos três núcleos temáticos. No primeiro, discorremos brevemente sobre definições e características marcantes da abordagem de ensino de inglês para fins específicos e, elencamos importantes implicações da abordagem de ensino-aprendizagem de IFE em contexto digital, tomando por base discussões promovidas por pesquisadores da área em publicações relevantes dos últimos cinco anos. Nessa seção, procuramos enfocar alguns dos novos recursos tecnológicos disponibilizados atualmente, os quais acredita-se favorecer o ensino-aprendizagem de IFE em contexto digital. Ainda neste núcleo temático, discorremos brevemente sobre algumas características do ensino de inglês para área de saúde. No núcleo temático seguinte, apresentamos algumas teorias e metodologias mais comumente empregadas no ensino de línguas, especialmente no contexto de IFE. No terceiro e último núcleo, apresentamos dois quadros de referência para análise de cursos: um desenvolvido para análise de cursos em ambientes virtuais, conforme proposto por Doughty and Long (2003), e outro desenvolvido por Basturkmen (2006, 2010) para análise de cursos de IFE.

1.1 Inglês para fins específicos: definição e características marcantes

O termo “Inglês para Fins Específicos”, o qual adveio do inglês *English for Specific Purposes* (ESP), possui muitas definições na literatura. Porém, neste trabalho, optamos pela definição de Paltridge e Starfield (2013), para os quais o termo refere-se ao ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua ou língua estrangeira, objetivando-se a utilização desse idioma em um domínio específico. Não raro, utiliza-se também “Inglês para Propósitos Específicos” e, no Brasil, historicamente o termo “Abordagem Instrumental” (CELANI, 2009; RAMOS, 2005) foi e ainda é utilizado para se referir ao ensino e

aprendizagem de inglês para fins específicos. Vian Jr. (2015) e Lima-Lopes (2015) utilizam a sigla IFE para designar “Inglês para Fins Específicos”. Por ser esse o termo em língua portuguesa que mais fielmente traduz o significado original em inglês, foi o termo adotado para este trabalho.

Devido às especificidades das muitas áreas de domínio do saber nas quais era necessário se comunicar em inglês, como se deu inicialmente nas áreas de comércio e tecnologia por exemplo (STARFIELD, 2011), muitas siglas foram surgindo. Dentre elas, Basturkmen (2010) e Paltridge e Starfield (2013) destacam: Inglês para Fins Acadêmicos (EAP), Inglês para Fins Profissionais (EPP), Inglês para Fins Vocacionais (EVP), Inglês para Fins Médicos (EMP), Inglês para Fins Comerciais (EBP), Inglês para Fins Legais (ELP), e Inglês para Fins Socioculturais (ESCP) (BELCHER, 2009), Inglês para Fins Acadêmicos Gerais (EGAP), Inglês para Fins Acadêmicos Específicos (ESAP), Inglês para Propósitos Gerais (EGP), Inglês para Fins Ocupacionais Gerais (EGOP), Inglês para Fins Ocupacionais Específicos (ESOP), Inglês para Fins Profissionais Gerais (EGPP), Inglês para Fins Profissionais Específicos (ESPP) e Inglês para Fins de Ciências e Tecnologias (EST)⁸.

Todos esses termos denotam as demandas de um mundo globalizado e crescentemente mais competitivo, no qual a necessidade de se comunicar através das línguas faz com que o processo de ensino e aprendizagem de inglês continue cada vez mais necessário, principalmente em âmbitos profissionais e acadêmicos.

Vários autores do meio acadêmico propuseram diferentes afirmações sobre o que consideram ser o IFE e, dentre tantas, Basturkmen (2010) elenca as de Barnard e Zemach (2006, p. 306-307), Duddley-Evans e St. John (1998, p. 1), Holme (1996, p. 3-4) e Nunan (2004, p. 7). Segundo Basturkmen (2010), é possível perceber alguns temas em comum nas afirmações desses autores, como, por exemplo, o fato de os cursos de IFE centrarem-se na análise das necessidades dos alunos. As declarações desses autores também mostram que, em IFE, os aprendizes são percebidos em termos dos papéis profissionais e/ou acadêmicos que desempenham e também que estes cursos focam nas necessidades relacionadas às funções profissionais e acadêmicas de seus alunos. Tipicamente, o ensino de IFE objetiva ajudar os alunos a lidar com as características da língua ou para desenvolver as competências necessárias

⁸ English for academic purposes (EAP), English for professional purposes (EPP), English for occupational purposes (EOP), English for vocational purposes (EVP), English for medical purposes (EMP), English for business purposes (EBP), English for legal purposes (ELP), and English for sociocultural purposes (ESCP) (Belcher 2009), English for general academic purposes (EGAP), English for specific academic purposes (ESAP), English for general purposes (EGP), English for general occupational purposes (EGOP), English for specific occupational purposes (ESOP), English for general professional purposes (EGPP), English for specific professional purposes (ESPP), English for science and technology (EST).

para se funcionar em uma disciplina, profissão ou local de trabalho. Para esses autores e também para Basturkmen (2010), cursos de IFE caracterizam-se por concentrarem-se na linguagem, nas habilidades e nos gêneros adequados para as atividades acadêmicas e ou profissionais específicas que os alunos precisam realizar em inglês. Frequentemente, estudantes de IFE são alunos adultos e, muitas vezes, fazem parte de um grupo homogêneo em termos de metas de aprendizagem, embora nem sempre em termos de proficiência na língua.

Ramos (2005, 2009, 2015), ao discorrer sobre as características de cursos de IFE, elenca, enquanto características marcantes da abordagem de ensino-aprendizagem instrumental no Brasil, a centralização nas necessidades do aluno que, para a autora, determinarão os objetivos e o planejamento do curso. A autora considera também o foco em temas e conteúdos relacionados às áreas de atuação do aprendiz (acadêmicas e/ou profissionais), assim como a visão de língua como meio ou instrumento para um desempenho eficaz na situação-alvo. Ramos (2009) menciona, ainda, o uso de material autêntico, o trabalho com estratégias de leitura, a organização do curso, de modo a contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno, considerando sua curta duração e a necessidade que o estudante teria de utilizar a língua em situações reais de trabalho ou de estudo. Carvalho, Furtado e Cardoso (2015) acrescentam, a essa lista de características, o ensino de gramática discursiva, as estratégias de leitura e de aquisição de vocabulário, para se valorizarem a compreensão e a conscientização do aprendiz, a autoavaliação e o uso do português em sala.

Muitas são as ideias que influenciam a prática atual do ensino e da pesquisa em inglês para fins específicos, fazendo com que professores tenham à sua disposição uma gama de opções na concepção de cursos, nas possíveis abordagens e projetos (*design*) de materiais. Entretanto, para Basturkmen (2010) duas ideias-chave no ensino de IFE são a autenticidade e a motivação. A autenticidade envolve o fornecimento de materiais e a simulação de situações relacionadas a atividades alvo dos estudantes, ao passo que a motivação é considerada a partir de uma dupla perspectiva. Se, por um lado, o estudante de IFE é geralmente descrito como sendo motivado, por outro lado os cursos e materiais em IFE visam a incentivar ainda mais essa motivação. Como o ensino de IFE visa a ajudar os estudantes a entrar em comunidades de discurso específicas, sua metodologia baseia-se em atividades e práticas relevantes. Por essa razão, as preocupações centrais em IFE incluem o papel do conhecimento da disciplina específica, discurso especializado, bem como os gêneros tipicamente usados pelas comunidades de discurso. Hutchinson e Waters (1987) definem IFE como uma “abordagem centrada na aprendizagem”, que considera o conhecimento e as habilidades prévias dos alunos, que utiliza a aprendizagem ativa, leva em conta fatores

afetivos (por exemplo, aumentar a motivação e promover aprendizagem colaborativa), e usa variados *inputs* para fins comunicativos.

O desenvolvimento do campo de IFE tem sido impulsionado pela evolução da economia e da internacionalização da ciência, indústria e negócios. Hoje em dia, os estudantes e profissionais de todo o mundo estão imersos em contextos de estudo e trabalho que envolvem a comunicação e a colaboração através das fronteiras, uma situação que também é, em grande parte, devido à evolução da tecnologia. Dessa forma, muitas pesquisas sobre experiências pedagógicas, incluindo o ensino-aprendizagem de IFE, têm focado no ambiente virtual (FIGUEIREDO; SILVA, 2014a, 2014b, 2015; TELES, 2009).

Uma forte tendência para ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos no Brasil, muito discutida no GEALIN⁹ e destacada por Ochiucci (2015), diz respeito ao uso de novas tecnologias. Segundo a autora, necessitamos encontrar soluções e nos adequar aos novos públicos os quais demandam de nós, professores, uma constante reflexão sobre nosso fazer pedagógico, que nos conduza a fazer adequações nesse tempo caracterizado pelo emprego da tecnologia (OCHIUCCI, 2015). Tal declaração está em consonância com os apontamentos de Ramos (2005), a qual considera o contexto digital como intrínseco à prática do professor e ao universo das instituições de ensino, assim como também às propostas dos currículos educacionais deste século. Por essa razão, há mais de uma década, Ramos (2005) já apontava para a necessidade de se pensar na utilização de novas tecnologias para o futuro da abordagem de ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos. Em seu trabalho intitulado “Instrumental no Brasil: A desconstrução de mitos e a construção do futuro”, Ramos (2005, p. 119) já afirmava que

[o]utro aspecto que não pode ser deixado de lado é o contexto digital, um novo mundo que aí está para se descortinar. Não é mais possível ignorá-lo, mesmo porque as instâncias institucionais fazem pressão para que se elaborem cursos e programas a distância. A tecnologia digital precisa fazer parte dos currículos, portanto, cursos nesse meio não só poderão alavancar o que já vimos fazendo, mas também contribuirão para a construção do futuro.

Em trabalho posterior, Ramos (2009) problematiza e discute as possibilidades de um novo fazer pedagógico com a utilização de novas tecnologias, como podemos depreender de suas próprias palavras:

⁹ GEALIN: Grupo Abordagem Instrumental e Ensino-Aprendizagem de Línguas em Contextos Diversos. Grupo de pesquisa vinculado ao CNPq, liderado pela Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos.

Por fim, creio que é inegável o fato de estarmos frente a grandes mudanças nas formas de ensinar e aprender, mas que, no meu entender, ainda não aconteceram. As novas tecnologias, indiscutivelmente, demandam nova pedagogia e/ou andragogia (ALMEIDA, 2008)¹⁰. Acredito que ainda estamos engatinhando no que se refere à utilização das potencialidades que a internet oferece ao campo educacional. Com certeza, novas formas de ensinar e aprender precisam ser elaboradas e pensadas à luz das ferramentas disponíveis que ainda não são utilizadas pelos designers em sua total capacidade de gerar, talvez, o que venha a se constituir em “ciberaprendizagem”. (RAMOS, 2009, p. 113, grifo da autora).

Ao nos reportarmos ao termo “Tecnologias Digitais de informação e Comunicação” (TDICs) estamos pensando em um conjunto de equipamentos, aplicações tecnológicas digitais e diferentes mídias que utilizam a internet como meio de propagação. Schenatz e Borges (2013) argumentam que as TDICs estão incorporadas ao nosso dia-a-dia e que, por esta razão, se faz necessário, para profissionais em geral, aquisição de novas habilidades e competências para criar mecanismos de apropriação e adequada utilização das TDICs às nossas práticas profissionais.

No âmbito da educação, as TDICs contribuíram para um remodelamento de muitas práticas educativas, principalmente se considerarmos que esta estimulou uma reavaliação dos papéis de professores e alunos, em particular tendo em conta que os alunos mais jovens, em sua maioria, são especialmente hábeis em novas tecnologias, os chamados “nativos digitais”, e que os professores assumem o papel de organizador de informações e caminhos para o conhecimento, passando a exercer muito mais funções de facilitador, *coach*, *designer* (elaborador) e mentor (COLLINS, 1991; KELM, 1996; OCHIUCCI, 2015; PAIVA, 2001; RAMOS, 2009), como veremos a seguir.

1.1.1 Implicações da utilização de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) para o ensino-aprendizagem de IFE em contexto digital

Segundo Arnó-Marcià (2012), professores de IFE são confrontados com uma série de desafios, num cenário onde o aumento da comunicação internacional e a necessidade de aprendizagem ao longo da vida demandam o desenvolvimento de novos currículos que envolvam o ensino de disciplinas específicas através de línguas estrangeiras. Isso requer a integração de diferentes tipos de competências (sociais, pessoais e linguísticas). Outro grande desafio tem a ver com as exigências da presente sociedade globalizada, pois, a cada dia, multiplicam-se as situações acadêmicas e profissionais nas quais se requer que os

¹⁰ ALMEIDA, M. E. B. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Ed.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008. p. 105-111.

participantes interajam em diferentes idiomas. Por outro lado, a tecnologia oferece inúmeras possibilidades para a integração da tecnologia com a teoria e a pedagogia. A tecnologia facilita a imersão na comunidade de discurso alvo, proporcionando acesso a materiais e contextos de comunicação autênticos. Por sua vez, a integração de TDICs também pede a reavaliação de algumas questões centrais em IFE, tais como a relação nas funções de professor e aluno, cursos e materiais *online*, a necessidade de conhecimento de disciplinas específicas, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, bem como o uso de tecnologia para colaboração, comunicação e aprendizagem ao longo da vida (ARNÓ-MARCIÀ, 2012; BASTURKMEN, 2010; CRISTOVÃO; ANJOS-SANTOS, 2015; GARRET, 2009; GONZÁLEZ-PUEYO, 2009; HOFFMAN, 1996; RAMOS, 2009, 2010; SOARES-VIEIRA, 2015; VIAN JR, 2015).

Apesar dos desafios envolvidos, a aprendizagem *online* parece especialmente apropriada para o ensino de IFE devido à sua flexibilidade (como a possibilidade de oferecer cursos adaptados a necessidades muito específicas), à ausência de restrição tempo e espaço, bem como à possibilidade de fornecer *input* realista (baseado em materiais autênticos) e integração de conhecimentos de diferentes disciplinas. Na aprendizagem *online*, podemos alcançar alunos em diferentes situações acadêmicas ou profissionais. Arnó-Marcià, Rueda e Soler (2006) e González-Pueyo et al. (2009) reúnem diversos exemplos de aplicações de TDICs *online* em diferentes contextos de aprendizagem e para uma variedade de perfis de alunos, tanto com relação ao conhecimento a respeito de disciplina (por exemplo, inglês para a medicina, nutrição, agricultura) quanto para diferentes tipos de atividades-alvo (por exemplo, escrever trabalhos de pesquisa acadêmica ou documentos profissionais).

O desenvolvimento das TDICs tem o potencial de influenciar o ensino-aprendizagem de IFE, visto que pode facilitar o acesso e a comunicação com comunidades de discurso alvo específicas, por meio do uso da tecnologia como ferramenta de aprendizagem de línguas. Dessa forma, Arnó-Marcià (2012) considera que o ensino-aprendizagem de IFE acompanha a evolução do CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) no ensino de línguas. O autor nos lembra que, em relação à evolução de abordagens baseadas em tecnologia para o ensino de línguas, Levy (1997) apontou para a transição do papel do computador como “tutor” para o de uma “ferramenta”. Por outro lado, Warschauer e Kern (2000) estenderam a noção de CALL para o ensino de línguas baseada em rede (NBLT, *Network-based Language Teaching*). Essa maior interligação tecnológica levou à “segunda onda de aprendizagem

online” (KERN; WARE; WARSCHAUER, 2004¹¹, citados por ARNÓ-MARCIÀ, 2012), na qual a aprendizagem de línguas não é mais o único objetivo, visto que há um foco importante em discursos sociais, identidade, colaboração e letramentos eletrônicos.

Quando refletimos sobre a aplicação da noção da “segunda onda de aprendizagem *online*”, estamos falando do fato de a aprendizagem de línguas estar socialmente situada e de englobar múltiplas preocupações que não podem ser desvinculadas da aprendizagem de línguas, tais como questões interculturais, a construção e exibição de identidades, ou o foco em características linguísticas (ARNÓ-MARCIÀ, 2012; LUZÓN, 2009; WARSCHAUER, 2004).

Como exemplos de modelos de cursos que utilizam essa noção de interculturalidade, colaboração e foco em características linguísticas, podemos citar o *e-Tandem* na Europa e o *Teletandem* no Brasil. Esses cursos são abordados a partir de uma perspectiva experimental, sob a forma de vida real, englobando projetos significativos para os alunos realizarem por meio de ferramentas tecnológicas variadas. Esses cursos possibilitam aos alunos a colaboração através de trabalhos em grupo e em pares, através de comunicação por *e-mail*, por *chats*, ou por meio de diferentes tipos de *sites* para compartilhamento de materiais. Esses projetos seguem uma abordagem baseada em tarefas com um elevado grau de escolha do aluno.

Telles (2009) define o *teletandem* como um contexto colaborativo, autônomo e recíproco de aprendizagem. O autor nos lembra que o *teletandem* é realizado através de sessões bilíngues com finalidade didática. Tais sessões, ou “encontros” virtuais, ocorrem entre dois falantes de diferentes línguas, os quais não precisam ser necessariamente nativos e nem licenciados no idioma, mas que obrigatoriamente estão interessados em aprender a língua estrangeira na qual o seu par é mais proficiente. No contexto do *tandem*, os participantes alternam seus papéis, ora assumindo o de aluno, ora o de *expert* linguístico da língua na qual é proficiente. Os alunos podem decidir quais os tópicos e o conteúdo que desejam focar e eles direcionam sua atenção para pontos específicos da língua, através da alternância de concentração no significado e na forma.

Consequentemente, essas práticas resultam em funções novas e mais flexíveis para professores e alunos. O professor assume o papel de elaborador de tarefa, monitor e consultor, enquanto o estudante assume um alto grau de responsabilidade em seu processo de aprendizagem.

¹¹ KERN, R.; WARE, P.; WARSCHAUER, M. Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, p. 243-260, 2004.

Além da evolução da própria tecnologia, na última década, a nossa sociedade tem sofrido transformações radicais nas formas de comunicação, no acesso e na gestão de informação, na criação de comunidades virtuais e na disponibilidade imediata de informação através de dispositivos portáteis.

Nesse ambiente de rápida mudança, seria muito fácil associar a inovação com o uso de tecnologias mais recentes. Entretanto, a tecnologia por si só não envolve inovação; em vez disso, qualquer abordagem que empregue a tecnologia deveria basear-se numa fundamentação pedagógica. Como Garrett (2009) aponta, uma abordagem sistemática para a linguagem educacional com base tecnológica não envolve o mero uso de tecnologia, mas deve basear-se na plena integração da tecnologia, teoria e pedagogia.

Outro aspecto relevante a ser considerado sobre a integração da tecnologia em IFE é a perspectiva crítica. As atividades de ensino de línguas, especialmente o inglês sendo a língua franca, com o uso de tecnologia não devem ser consideradas neutras em termos de transmissão de valores e implicações críticas, uma situação que exige uma maior sensibilização de professores (BASTURKMEN, 2010; CHAPELLE, 2003). Essa consciência é especialmente importante em IFE, já que os estudantes aspiram participar de comunidades de discurso específicas, nas quais normas e práticas sociais já foram estabelecidas. Pedagogias críticas tem sido uma preocupação na literatura sobre IFE e EAP (*English for Academic Purposes* ou Inglês para Fins Acadêmicos), devido ao fato de o IFE possibilitar abertura de espaço para discursos dominantes e/ou capacitar os alunos para se tornarem agentes de mudanças sociais através do uso da língua (BASTURKMEN, 2010; BENESCH, 2009; PENNYCOOK, 1997). Com o uso da tecnologia para a comunicação intercultural e para o acesso aos discursos especializados, é mais necessário do que nunca se integrar uma perspectiva crítica sobre o uso da língua e da tecnologia como parte da oportunidade de se desenvolverem habilidades linguísticas, digitais, sociais e críticas, por meio da interação com outras pessoas para a realização de tarefas significativas.

Com relação ao desenvolvimento dessas habilidades, Rueda, Arnó-Marcià e Soler (2007) discorrem sobre as relações práticas, sociais e acadêmicas baseadas em internet para o desenvolvimento da língua e de letramentos. Os autores identificam o papel mediador do professor de EAP em integrar essas habilidades linguísticas, digitais, sociais e críticas, problematizando a necessidade de a integração da tecnologia no desenvolvimento dessas habilidades ser inscrita em um arcabouço teórico mais amplo da língua e da aprendizagem. Nesse sentido, Arnó-Marcià (2012) defende que uma teoria muito relevante é o

socioconstrutivismo (MERCER, 2000; WERTSCH, 1985¹², citados por ARNÓ-MARCIÀ, 2012). Nessa teoria, a aprendizagem ocorre através de interação e envolve a construção social do conhecimento, mediada através de *scaffolding*, que se baseia na noção de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), postulada por Vygotsky (1978). A aprendizagem é, portanto, vista sob a forma de uma abordagem experiencial, caracterizada por um foco no processo e na participação ativa do aluno, que traz conhecimento e visões anteriores, os quais servirão como um trampolim para reflexão e análise e para uma maior construção do conhecimento em um contexto social (FIGUEIREDO, 2006).

Sob a perspectiva do uso da tecnologia tanto em termos de um contexto acadêmico e profissional de comunicação, quanto como um instrumento de aprendizagem (WARSCHAUER, 2006), o envolvimento dos alunos em práticas relacionadas com a disciplina que envolvem tecnologia proporciona-lhes a oportunidade de desenvolver sua linguagem, as competências digitais, sociais e críticas, através de interação com os outros para a realização de tarefas significativas.

Com a internacionalização progressiva dos ambientes acadêmicos e profissionais e o crescimento da comunicação baseada em computador, professores e elaboradores de cursos são confrontados com um cenário de mudança, razão pela qual a relação entre TDICs e ensino de IFE merece análise detalhada (ARNÓ-MARCIÀ, 2012; ARNÓ-MARCIÀ; RUEDA; SOLER, 2006; GONZÁLEZ-PUEYO et al., 2009; HOFFMAN, 1996). Arnó et al. (2006) consideram a relação entre TDICs e IFE muito adequada e identificam cinco importantes áreas de interesse nessa relação, a saber: a análise de discurso especializado, comunicação *online*, aprendizagem de línguas mediada por computador (CALL, *Computer Assisted Language Learning*), aprendizagem *online* e autonomia do aluno. Essas cinco áreas são discutidas mais detalhadamente por Arnó-Marcià (2012). Por também considerarmos essas áreas de interesse muito apropriadas para uma melhor análise de cursos *online* de IFE, passamos a discorrer sucintamente sobre elas.

A primeira área de interesse trata da **análise de discurso especializado**. Na relação entre TDICs, IFE e discurso especializado, concordamos com Arnó et al. (2006, 2012) quando afirmam que a tecnologia tem facilitado o desenvolvimento de *corpora* e ferramentas para análise, que rendeu *insights* sobre o uso da linguagem especializada e tem proporcionado uma ampla oportunidade para a concepção de materiais adaptados às necessidades muito específicas dos alunos. Pesquisadores e elaboradores de cursos de IFE podem acessar grandes

¹² MERCER, N. *Words and minds*. How we use language to think together. London: Routledge, 2000.

WERTSCH, J.V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

corpora de língua escrita e falada, bem como de textos especializados. Além disso, a utilização de tecnologia levou ao surgimento de gêneros eletrônicos de escrita.

A segunda área identificada por esses autores trata da **comunicação online**. Comunicação por computador não é apenas uma ferramenta para aprendizagem, mas também um objetivo de aprendizagem em si, já que a comunicação acadêmica e profissional, muitas vezes ocorre em rede. Isso foi mais amplamente possibilitado com a chegada da *web 2.0*, uma segunda geração de comunidades e serviços oferecidos na internet, tendo como conceito a *web* como plataforma e, envolvendo uso de aplicativos baseados em redes sociais, tecnologia da informação e *wikis* (textos construídos em colaboração, podendo ser editados continuamente por qualquer usuário). Assim, ferramentas mediacionais que vão desde *e-mail*, *blogs* (diários virtuais) e fóruns para aplicações da *web 2.0*, como *sites* de redes sociais ou *wikis*, podem ajudar na construção de conhecimento significativo em IFE, enquanto também exemplificam situações típicas que são relevantes para as necessidades dos alunos.

CALL é a terceira área de interesse apontada, devido à possibilidade que a tecnologia oferece para alcançar estudantes com as mais diversas especificidades e necessidades. O termo “aprendizagem de língua mediada por computadores” foi extensivamente discutido por Mark Warschauer e Levy (1997).

Ao discorrer sobre os diferentes tipos de atividades empregadas em aprendizagem de línguas mediada por computador, Warschauer (2006) as relaciona às três fases da CALL, behaviorista, comunicativa e integrativa. Na primeira fase, a behaviorista, o computador era tido como um “tutor”, ou seja, um veículo para a entrega de materiais didáticos ao aluno. Empregavam-se atividades de repetição (*drills*), incluindo-se exercícios de vocabulário, breves explicações de gramática e testes de traduções. Na segunda fase, a comunicativa, defendia-se que os programas de exercício e prática da década anterior não permitiam comunicação autêntica suficiente. Passou-se, então, a propor atividades que eram centradas mais sobre o uso de formas do que nas próprias formas propriamente ditas. Houve uma ênfase também no ensino explícito de gramática e na proposição de atividades que permitissem e incentivassem os alunos a gerar expressões originais ao invés de apenas manipular a linguagem pré-fabricada (estruturas pré-definidas, como, por exemplo, a estrutura de um diálogo). Nessa fase, evitava-se julgar as respostas dos alunos enquanto certas ou erradas e possibilitava-se uma variedade de respostas a eles. Vários tipos de programas foram desenvolvidos fora do padrão de repetição. Exemplos desses tipos de programas incluíam cursos para leitura, exercícios de reconstrução de texto e jogos de linguagem (HEALEY; JOHNSON, 1995b). Nesses programas, o computador continuava a ser o “conhecedor das

respostas certas” (TAYLOR; PEREZ, 1989, p. 3); entretanto, o processo para se encontrar a resposta certa envolvia uma quantidade razoável de escolha, controle e interação por parte do aluno. O computador, além de tutor, serve de estímulo para promover discussão, escrita, ou pensamento crítico dos aprendizes.

Na terceira fase da CALL, a integrativa, percebe-se o computador enquanto uma ferramenta (BRIERLEY; KEMBLE, 1991; TAYLOR, 1980). Nesse papel, os programas não necessariamente fornecem qualquer material linguístico, mas são utilizados para capacitar o aluno a usar e a compreender a língua. Exemplos de computador como ferramenta incluem processadores de texto, programas para checagem de ortografia e gramática e concordâncias. A CALL integrativa baseia-se no emprego de multimídia (texto, gráficos, som, animação e vídeo) e da Internet. O que torna a multimídia ainda mais poderosa é que ele também implica a utilização de hipermídia. Isso significa que os recursos multimídia são todos ligados entre si e que os alunos podem criar seus próprios caminhos de navegação, simplesmente apontando e clicando com um *mouse*.

Ainda, segundo Warschauer (2006), a hipermídia oferece uma série de vantagens para a aprendizagem de línguas, uma vez que ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais autêntico, pois a escuta é combinada com a visão, assim como no mundo real. O autor pontua o fato de as quatro habilidades serem facilmente integradas, visto que há uma variedade de ferramentas tecnológicas que favorecem a combinação de leitura, escrita, fala e escuta em uma única atividade. Para Warschauer (2006), outro aspecto vantajoso é a autonomia do aluno sobre sua aprendizagem, já que este pode determinar seu próprio ritmo e seu próprio caminho individual, indo para a frente e para trás em diferentes partes do programa. Finalmente, uma grande vantagem da hipermídia é que facilita o princípio de foco no conteúdo, sem sacrificar o foco secundário nas formas linguísticas ou estratégias de aprendizagem. Por exemplo, enquanto a lição principal está em primeiro plano, os alunos podem ter acesso a uma variedade de *links* que irão lhes permitir o acesso rápido às explicações e a exercícios gramaticais, glossários de vocabulário, informações e áudios sobre pronúncia, ou *softwares* para ajuda, incentivando-os a adotar estratégias apropriadas de aprendizagem.

Segundo a definição de Levy (1997), CALL refere-se “à busca por estudo das aplicações do computador no ensino e na aprendizagem de línguas”. Essa definição de Levy alinha-se com a perspectiva da maioria dos educadores que utilizam CALL atualmente, visto que muitas aplicações do computador foram concebidas para situações acadêmicas e profissionais, geralmente com base nas tendências de se ver o computador como uma

ferramenta. O emprego do computador enquanto ferramenta pode propiciar a colaboração entre pessoas de diferentes contextos e localidades, além de se possibilitar uma conscientização sobre questões socioculturais envolvidas nas vivências acadêmicas e profissionais dos aprendizes. Cabe pontuar aqui sobre a utilização de *blended learning*.

Definido como uma segunda geração de *e-learning*, o *b-learning* (abordagem *blended learning*) classicamente refere-se a um modelo de curso constituído por aulas tradicionais face a face, combinadas com ensino a distância, o que também denominamos de ensino híbrido. Essa abordagem caracteriza-se por proporcionar aos alunos uma mescla de aulas em um ambiente de aprendizado presencial com algum tipo de aprendizado virtual.

Barrett e Sharma (2007, p. 12-16) trazem uma definição mais ampla de *b-learning*. Para esses autores, essa abordagem refere-se a “uma combinação de ensino em sala de aula com uso apropriado de tecnologia”. Estes ainda indicam o uso de tecnologia, assim como a do quadro interativo, em sala de aula para o enriquecimento da experiência de aprendizagem. Sugerem também que os alunos tenham constante acesso aos seus materiais de aprendizagem interativos, o que os permitiria estudar a qualquer hora e em qualquer lugar.

A abordagem *blended learning* engloba uma visão construtivista (manipulações sobre representações) e sociointeracionista de aprendizagem (colaboração, engajamento, imersão em contexto de jogos). Os procedimentos de avaliação levam em consideração pontos de vista dos participantes, de seus pares e de seus instrutores, num processo de integração de informações sobre os progressos individuais e coletivos. Os processos de avaliação são diagnósticos realizados continuamente e voltados à promoção da aprendizagem individual e do grupo. Além dessas características, os ambientes de suporte à atividade docente são projetados para facilitar as tarefas de criação de materiais para os cursos, planejamento, acompanhamento e avaliação. Todos esses fatores são integrados dentro de uma proposta pedagógica construtivista única e claramente comunicável aos participantes.

Ao discorrer sobre AVAs, Paiva (2010) afirma que, apesar de no Brasil os ambientes virtuais, ou plataformas para educação *online*, terem sido denominados como ambientes virtuais de aprendizagem, em outros países receberam nomes e siglas diferentes, tais como ambientes integrados de aprendizagem (*Integrated Distributed Learning Environments – IDLE*), sistema de gerenciamento de aprendizagem (*Learning Management System – LMS*) e espaços virtuais de aprendizagem (*Virtual Learning Spaces – VLE*).

Ainda segundo Paiva (2010) esses AVAs disponibilizam aplicativos que oferecem uma interface gráfica e algumas ferramentas, tais como: ferramentas de comunicação assíncrona (fórum, *e-mail*, *blog*, mural) e síncrona (*chat*), ferramentas de avaliação e de

construção coletiva (testes, trabalhos, *wikis*, glossários, ferramentas de instrução (textos, atividades, livros, vídeos), ferramentas de pesquisa de opinião (enquete, questionários), e ferramentas de administração (perfil do aluno, cadastro, emissão de senha, criação de grupos, banco de dados, configurações, diários de classe, geração de controle de frequência e geração de relatórios, gráficos e estatísticas de participação).

Paiva (2010) nos lembra ainda que um dos AVAs mais conhecidos no Brasil é o Moodle (*Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), cujo desenvolvimento conta com o apoio de uma comunidade global. Segundo informações da página em português, ver http://docs.moodle.org/pt_br/, o Moodle é um *software* para gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo, permitindo a criação de cursos *online*, páginas de disciplinas e de grupos de trabalho, o qual “[e]stá em desenvolvimento constante, tendo como filosofia uma abordagem social construcionista da educação” (PAIVA, 2010, p. 5). Esse *software* funciona em qualquer sistema operacional que suporte a linguagem PHP (*Hypertext Preprocessor*, originalmente *Personal Home Page*) e é construído em módulos, o que permite adicionar, configurar ou remover funcionalidades.

É importante ressaltar que uma forma bastante comum de estruturação de exercícios no MOODLE é o formato SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*). O SCORM é um conjunto de normas técnicas para produtos de *software* e se constitui em uma coleção de padrões e especificações para *e-learning* baseados na *web*. SCORM também se define como sendo conteúdo de atividades pedagógicas, em formato digital, as quais podem ser criadas *off-line* e compactadas em um arquivo de transferência.

A quarta área de interesse trata da **aprendizagem online**. Quando pensamos em aprendizagem *online* estamos ampliando o conceito inicial de *e-learning*, isto porque uma limitação da aprendizagem *e-learning* convencional na CALL era a experiência de acesso limitado à aprendizagem devido ao uso de uma rede de computadores estacionários (*desktops*). Dessa forma, ao falarmos em aprendizagem *online*, mais especificamente em AVAs, estamos ampliando as possibilidades de acesso para englobar, por exemplo, os dispositivos portáteis e móveis como celulares, *smartphones*, *ipads*, *tablets* e outros, o que chamamos de MALL (*Mobile-Assisted Language Learning*), ou seja, aprendizagem de línguas mediada por dispositivos móveis).

Ao abordar esse tópico, Liu e Hwang (2010) fazem uma distinção entre três diferentes fases da aprendizagem *online*, e as classificam em: a) *e-learning*: uma fase que emprega uma rede de computadores como ferramenta, b) *m-learning*: uma fase que inclui todo e qualquer tipo de aprendizagem que ocorre em ambientes de aprendizagem e que

emprega tecnologia móvel e de comunicação sem fio (*wireless*), mobilidade de aprendizes e mobilidades de aprendizagem (EL-HUSSEIN; CRONJE, 2010, p. 20) e, finalmente c) *U-learning* (*Ubiquitous learning*): fase na qual se empregam dispositivos móveis com comunicação sem fio, tecnologia de sensores e tecnologias de localização (JENG et al., 2010; PENG et al., 2009).

No *m-learning*, pode-se ampliar a experiência de aprendizagem por fazer uso de fontes móveis em qualquer lugar e a qualquer hora (DYSON et al., 2009; LAINE et al., 2010). Nessa visão centrada na tecnologia, a ênfase é colocada nos recursos, o que faz com que os ambientes de aprendizagem e materiais disponíveis demandem o uso de dispositivos portáteis e móveis. Outras definições enfatizam o contexto de *m-learning* em termos de localização física e situação social, incluindo aprendizagem informal (TRAXLER, 2007). Sharples, Taylor e Vavoula (2007, p. 12) sugeriram que a comunicação é o foco central do *m-learning* e, portanto, o contexto é um atributo chave para defini-lo. Nessa perspectiva, o *m-learning* consiste no “processo de vir a conhecer através de conversações entre pessoas, dentro de múltiplos contextos, através de tecnologias interativas pessoais”. O *m-learning* pode ajudar o aluno a se conectar com vários contextos de vida para propósitos de aprendizagem (KUKULSKA-HULME et al., 2009; PARK, 2011).

O *U-learning* adiciona a interação com sensores de tecnologia como RFID *readers*, *tags*, GPS na definição de aprendizagem móvel. O *U-learning* encoraja a aprendizagem compartilhada, permite que os aprendizes facilitem sua própria aprendizagem fora de sala de aula, através da comunicação em diferentes contextos e, propicia o acesso e a criação de conteúdo rico e relevante via *U-learning* (JENG et al., 2010). Aqui a ênfase recai menos sobre a mobilidade e mais na conectividade, ou seja, ao invés do dispositivo, o aprendiz é que se tornou mais móvel (BELSHAW, 2010; LIU; HWANG, 2010; WOODILL, 2010).

Também em consonância com o descrito anteriormente, ao falarmos sobre a quarta área de interesse, **aprendizagem online**, pesquisas apontam que há muitos exemplos de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) para ensino de línguas para propósitos específicos, os quais foram desenvolvidos para autoacesso, aprendizagem nos moldes de *blended learning* e EAD, e que também empregam dispositivos móveis com interação através de tecnologia de sensores e tecnologias de localização (GONZÁLEZ-PUEYO et al., 2009; JENG et al., 2010; PENG et al., 2009).

Finalmente, a quinta área de interesse refere-se à **autonomia do aluno**. O uso da tecnologia também tem sido associado com a promoção da autonomia, pelo alcance que esta

proporciona na aprendizagem personalizada, nas múltiplas possibilidades de escolhas para os alunos e no controle de responsabilidades assumidas pelos aprendizes em seu processo de aprendizagem. Como a tecnologia oferece a vantagem de se “ir além da sala de aula”, na relação TDICs/IFE a atenção deve ser dada para o desenvolvimento da conscientização do aluno sobre sua autonomia e para a implantação de estratégias apropriadas de aprendizagem.

Num contexto mais amplo de uma sociedade globalizada e cada vez mais dependente da tecnologia, como poderíamos usar as TDICs para favorecer o ensino-aprendizagem de IFE? Quais seriam as implicações e desafios relacionados a algumas questões-chave em IFE, como os papéis de professores e alunos, cursos *online*, a integração de língua e conteúdo, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas mais amplas, bem como a comunicação baseada em rede e colaboração em tarefas significativas?

Bárcena, Arús e Read (2014) problematizam essas questões e nos trazem alguns pontos relevantes a serem considerados. Segundo esses autores, o presente contexto europeu é caracterizado por diferentes processos que reformularam as formas nas quais trabalhamos, estudamos e nos comunicamos. Por um lado, tem havido uma tendência social e política para uma maior coesão, que tem envolvido o aumento da mobilidade e da quebra de fronteiras internas europeias.

Um dos efeitos deste processo de internacionalização é o papel que o inglês adquiriu como língua franca (BARRON, 2006; KIRKPATRICK, 2007; LESZNYÁK, 2004; PÖLZL; SEIDLHOFER, 2006). Essa situação reflete-se no aumento do uso do inglês como um meio de instrução nas universidades europeias e incide sobre o ensino de IFE (FORTANET-GÓMEZ; RÄISÄNEN, 2008), visto que um dos objetivos dessas universidades é promover a mobilidade de profissionais e a empregabilidade dos graduandos que estão concluindo seus cursos e, para tanto, os professores precisam preparar seus alunos para se comunicar efetivamente em situações acadêmicas e profissionais genuínas. A questão da comunicação efetiva na comunidade alvo de discurso é uma das forças motrizes do ensino-aprendizagem de IFE e constitui-se numa das chaves para avaliação decorrente do processo de Bolonha. A avaliação da comunicação efetiva pode ser observada através do emprego da abordagem baseada em competências, na qual os resultados esperados de aprendizagem são claramente especificados e os currículos são desenvolvidos de modo a integrar diferentes tipos de competências, tanto genéricas quanto disciplinares específicas. Essa última relaciona-se com o conhecimento de disciplinas específicas estudadas pelos alunos, e ressoa com a natureza multidisciplinar do ensino-aprendizagem de IFE. Competências genéricas,

por outro lado, se referem às preocupações éticas e sociais mais amplas relacionadas à cidadania e expressadas através da língua.

Arnó-Marcià e Rueda (2011) nos lembram ainda sobre a importância de os elaboradores de cursos de IFE terem conhecimento de disciplinas específicas abordadas em cada curso. As autoras afirmam que há um crescimento no número de programas que são ministrados em inglês, como a principal língua franca, tanto por causa do aumento da mobilidade acadêmica e da percepção de inglês como um meio de instrução num contexto comunicativo globalizado onde se busca melhorar a proficiência linguística dos alunos. Como Fortanet-Gómez e Räisänen (2008) apontam, neste cenário podemos prever diferentes papéis para o professor de IFE com relação ao ensino do conteúdo. Uma possibilidade é a colaboração com especialistas no assunto, que pode assumir diferentes formas, que vão desde apoio para o ensino de conteúdo quanto para uma genuína colaboração interdisciplinar, onde os professores consideram de igual relevância língua e conteúdo.

Considerando o fato de o cenário internacional estimular a promoção e a integração de diferentes tipos de competências, o ensino de IFE pode também ser abordado a partir da perspectiva das competências gerais, como o uso de conteúdo humanista e social relacionado como um ponto de partida para envolver os alunos em pensamento crítico. Por exemplo, Arnó-Marcià e Rueda (2011) propõem que os professores de IFE possam adotar um papel ativo como fornecedores de conteúdos relacionados à ciência, tecnologia e sociedade para estudantes de engenharia. Com o material de disciplinas específicas apenas a um clique de distância, alunos, professores e especialistas encontram um terreno em comum para interagir e se envolver em colaboração interdisciplinar.

Ainda com relação ao tópico “conhecimento da disciplina”, não poderíamos deixar de refletir sobre a questão da **aprendizagem de vocabulário específico assistida por computador**.

O vocabulário contido na linguagem acadêmica e profissional (isto é, vocabulário especializado e, portanto, utilizado na abordagem de ensino-aprendizagem de IFE) pode ser classificado em técnico, subtécnico ou semitécnico, e geral. Vocabulário técnico é definido como “palavras que são muito estreitamente associadas com uma área especializada” (NATION; CHUNG, 2009, p. 545); ou, mais precisamente, “palavras de conteúdo, cujo significado é restrito para o sujeito, característico de um idioma específico, numa área individual da linguagem global e constitui a terminologia do domínio” (REA RIZZO, 2009, p. 162). Como exemplo, podemos citar o termo “pneumotórax”, que se refere a um acúmulo

anormal de ar entre o pulmão e o espaço pleural. Podendo ocorrer de quatro formas principais, a saber:

- Primária: quando acomete indivíduo sem doença pulmonar clinicamente aparente até aquele momento.
- Secundária: decorrente de uma doença pulmonar de base.
- Traumático: devido a trauma direto ou indireto.
- Iatrogênico: quando resultante de procedimento técnico inadequado.

O ar, ao entrar entre o pulmão e a parede torácica, leva a uma compressão pulmonar causando insuficiência respiratória.

Como podemos depreender desse exemplo, o termo está especificamente relacionado à área médica e mais estritamente relacionado à especialidade de pneumologia.

Por sua vez, o vocabulário subtécnico ou semitécnico é definido como “palavras de conteúdo geral cujo significado torna-se especializado em um domínio, mas é compreensível a partir de seu significado num contexto geral” (REA RIZZO, 2009, p. 162). Como exemplo, podemos citar o termo “incisão”. Trata-se de um substantivo feminino, relacionado a procedimento cirúrgico que consiste na realização de um corte que, feito com bisturi, permite acessar a área a ser operada. Também pode significar entalhe, corte feito com o auxílio de um instrumento cortante ou afiado. O termo “incisão” é empregado em áreas outras que não apenas a de saúde e é geralmente compreendido por outros profissionais que não sejam necessariamente da saúde.

Já o vocabulário geral refere-se a palavras que são conhecidas para o falante geral e coexistem com o vocabulário técnico e subtécnico em um texto especializado, como, por exemplo, o substantivo “mesa”. Independentemente de qualquer um desses níveis, as palavras podem assumir um padrão de alta ou baixa frequência de uso da língua, dependendo do alvo do discurso, ou seja, do objeto, do tópico, do modo etc.

Nation e Chung (2009, p. 552) afirmam que “a aprendizagem de vocabulário assistida por computador pode ser uma forma eficaz de se obter ajuda com o vocabulário”. Como revela a investigação no domínio da aprendizagem de vocabulário baseado em computador, esta tem provado ser verdadeira. Contudo, os alunos também são obrigados a se tornarem tanto aprendizes ativos (ou seja, investir tempo e esforço, de modo a aumentar a sua carga de envolvimento) quanto alunos estratégicos (ou seja, aplicar estratégias de aprendizagem de vocabulário), se quiserem ser bem-sucedidos na aprendizagem de vocabulário.

Quando pensávamos em aprendizagem de vocabulário, em cursos de IFE com abordagem mais tradicional, logo pensávamos em leitura, utilizando textos específicos da área de atuação do grupo alvo com o qual estávamos trabalhando. Atualmente, em se tratando de cursos *online*, pensamos em hipertextos. Por essa razão, ao falarmos em alunos estratégicos, não poderíamos deixar de mencionar duas estratégias muito utilizadas para leitura em contexto de IFE, as quais também acabam por, indiretamente, favorecer a aprendizagem de vocabulário, a saber: *skimming* e *scanning*.

Souza (2002) define *skimming* como sendo uma estratégia de leitura rápida e superficial de textos, a fim de se obter uma ideia geral sobre este. Para a autora, o uso eficaz de *skimming* levará o aluno a decidir se o assunto do texto é ou não relevante para seu objetivo de leitura. Já o *scanning* se refere a uma estratégia de leitura, na qual, ao passarmos rapidamente os olhos pelo texto, podemos localizar informações específicas tais como datas, nomes e números (SOUZA, 2002). Profissionais da área de saúde necessitam ler muito para que se mantenham atualizados em suas respectivas áreas de atuação profissional. Entretanto, o tempo de que dispõem para a leitura é bastante escasso, sendo o *skimming* e *scanning*, portanto, de vital importância para esse grupo alvo.

Um outro recurso muito empregado atualmente e que favorece a aprendizagem de vocabulário é a utilização de concordâncias¹³ e dicionários *online*, geralmente disponibilizados através de *hiperlinks* (*hyperlinks*). Os *hiperlinks* são as conexões, os elos de ligação entre os blocos textuais dentro de um hipertexto digital, os quais ocorrem via associações semânticas, expansões, definições, exemplos, virtualmente qualquer tipo de relação que possa ser imaginada entre duas passagens de hipertexto (GUALBERTO, 2008; ROUET et al., 1996). Coscarelli (2002, 2009) define hipertextos em termos de textos não lineares, os quais oferecem *links* (elos de ligação) para outros textos. A autora argumenta que estes *links* podem assumir diferentes formatos, tais como o de imagens, gráficos, vídeos, animações e sons.

Alguns autores defendem que o emprego do formato hipertextual da internet, por apresentar *links* que levam a outros textos e recursos de pesquisa, possa favorecer e agilizar o processo de busca de informações, facilitando a pesquisa (COSCARELLI, 2002, 2009;

¹³ Segundo Tagnin (2012, p. 358), concordância é uma relação de todas as ocorrências de uma palavra de busca em um *corpus* junto com seu cotexto. Em geral, apresenta a palavra de busca em posição central, cuja formatação é denominada de *kwic*. Para a autora, *corpus* (pl. *corpora*; também *corpus* sg. e pl.) refere-se a uma coletânea de textos entendidos num sentido amplo, em formato eletrônico, compilados segundo critérios específicos para o estudo a que se propõem. Como exemplo, podemos citar o *Medical Academic Word List*, MAWL (WANG; LIANG; GE, 2008) e o *Coxhead Academic Word List*, AWL (CHENG; GE, 2007).

ROUET et al., 1996). Por essa razão, o emprego de hipertextos em cursos de IFE é bastante apropriado, visto que agiliza a busca de informações e também a utilização de dicionários e concordâncias.

Como podemos perceber, muitas são as contribuições que o emprego de TDICs podem dar ao ensino de IFE em contexto digital, visto que facilita a imersão na comunidade de discurso relevante, fornecendo acesso a materiais autênticos e à contextos de comunicação. Resta-nos agora, discorrer sucintamente sobre algumas especificidades do ensino de IFE na área de saúde, a fim de concluirmos nossas reflexões sobre características do ensino-aprendizagem de IFE em contexto digital.

1.1.2 IFE na área de saúde

Ao tratarmos sobre IFE na área de saúde e, mais especificamente em “Inglês para Fins Médicos” (do inglês EMP: *English for Medical Purposes*), muitas são as especificidades a serem observadas, posto que abrange terminologia médica, diálogos clínicos, registros médicos, bem como anotações de enfermagem, laudos técnicos, admissão e notas de alta hospitalar, entre outras situações e atividades profissionais.

Cheng (2010) apresenta um estudo sobre um curso de IFE para enfermeiras tailandesas e demonstra que o desenvolvimento de leitura e escrita abrangia a aprendizagem de terminologia médica e as habilidades de escrita para todas as anotações médicas. A autora conclui que a escrita é a habilidade mais diretamente aplicada no trabalho diário da equipe de enfermagem. Portanto, pontua que a aprendizagem de estrutura sintática é essencial para aquele grupo de estudantes. Cheng (2010) demonstra ainda que, em se tratando de sintaxe, ocorrem diferenças marcantes em comparação com o ensino de inglês geral sobre as estruturas tradicionais. Isso ocorre porque existem requisitos de solidez, objetividade e precisão no preenchimento de prontuários e relatórios, requerendo-se desses profissionais o desenvolvimento de uma linguagem de funcionamento que implique em fornecimento de informações relevantes e concisas. Depois de examinar cópias de notas de enfermagem em inglês, a autora apresentou um número de características estruturais que podem ser resumidas como se segue:

- **A utilização de abreviaturas:** Terminologia médica geral ou palavras comumente utilizadas são substituídas por siglas. Por exemplo: Pt = paciente; NTG = nitroglicerina; c/o = queixar-se de; CXR = radiografia de tórax; OR = sala de operação. Isso ocorre

para agilizar o processo de registro de informações em prontuários e formulários do paciente.

- **Omissão de artigos:** Quando se refere a um paciente, uma enfermeira, um médico, ou a família, os artigos são omitidos. Por exemplo: o paciente = Pt; sob prescrição médica = MD (Medical demand) por ordem do médico.
- **Omissão do verbo ser/estar na voz passiva:** A voz passiva é geralmente utilizada visando-se objetividade. Por exemplo: A enfermeira sugeriu uma dieta com pouco sal = Dieta hipossódica sugerida.
- **A omissão de assuntos comuns:** Analgésicos são dados de acordo com a ordem médica = Analgésicos conforme prescrição.
- **A utilização de números:** Numerais são considerados de mais fácil leitura por pessoas que trabalham em um lugar de ritmo acelerado como num hospital. Por exemplo: temperatura do paciente é 39°C, pulso 80, e a frequência respiratória 28. = (Pt) T 39.C, P 80, RR 28.
- **Abstenção do uso de orações conjuncionais¹⁴:** Orações conjuncionais devem ser menos usadas para se evitar a complexidade das sentenças, facilitando, assim, por exemplo, o registro de instruções dadas a pacientes. Isso pode ser observado no seguinte exemplo: A enfermeira disse à paciente que ela nunca deve ajustar a dose por si mesma. (frase longa e complexa) = Pt aconselhada a não ajustar a dosagem sozinha. (frase simplificada ao se evitar o uso de cláusulas conjunturais).

Hélan (2012) aborda o uso de gênero para redação de estudos de caso, relatórios médicos, cartas de referência e também para elaboração de apresentações orais. Segundo Hélan (2012), as apresentações orais de estudos de caso podem ser definidas como performances altamente formais que são ministradas por médicos em treinamento para seus colegas e superiores durante os plantões hospitalares e que se baseiam em histórias de casos escritos. Relatos de casos médicos publicados, uma das formas básicas de documentação de cuidados de saúde, são registros extremamente convencionalizados das possíveis causas, desenvolvimento, diagnóstico e tratamento de condições patológicas dos pacientes.

A língua desempenha um papel significativo em todas as profissões, mas a comunicação eficaz é crucial para bons resultados clínicos. A literatura sobre comunicação na

¹⁴ **Oração coordenada sindética conjuncional ou aditiva:** Esse tipo de oração transmite uma ideia de adição à oração anterior. São utilizadas conjunções coordenativas aditivas ou locuções conjuncionais coordenativas aditivas, tais como: e, nem, também, bem como, não só ... mas também, não só... como também, tanto... como, não só... mas ainda, não só... bem como, assim... como etc.

área de saúde, e especialmente a comunicação médico-paciente, tem sido objeto de estudos (AINSWORTH-VAUGHN, 1998, 2001; ANSPACH, 1988; FERGUSON, 2013; MAYNARD, 1992; MISHLER, 1984; MINTZ, 1992; TEN HAVE, 1989). Pesquisas sobre comunicação na área de saúde dão especial destaque aos encontros médico-paciente, que, desde 1980, foram estudados através da aplicação de uma variedade de abordagens analíticas de discurso, tais como gravações e transcrições (FERGUSON, 2013). Pesquisas nessa área destacam também os aspectos ritualísticos das consultas, bem como a assimetria de poder entre médico e paciente como sendo discursivamente sinalizada devido ao fato de o médico ter o controle sobre questionamentos e sobre o desenvolvimento de tópicos durante a consulta. Segundo Ferguson (2013), alguns relatos apontam para a natureza intrinsecamente conflituosa de tais encontros, em que pacientes tentam expressar suas experiências subjetivas com relação à sua doença e como esta traz impactos sobre suas vidas diárias, enquanto os médicos se esforçam para dirigir o curso da entrevista, de modo a realizar suas tarefas clínicas o mais rapidamente possível e, ao fazê-lo, podem ignorar e interromper os pacientes. Mishler (1984) caracteriza esta famosa “luta”, como uma luta entre “a voz de vida do mundo” e “a voz da medicina”. Em outras análises, no entanto, os pacientes são vistos como mais complacentes: oferecida a oportunidade de comentar ou perguntar, eles declinam, implicitamente submetendo-se à autoridade do médico especialista (TEN HAVE, 1989).

Uma das características linguísticas mais frequentemente estudadas de tais interações, como se poderia esperar, são o papel, a forma e a frequência de perguntas. Investigações, pelo menos no que diz respeito à frequência, tendem a confirmar a relação assimétrica de poder durante as consultas médicas. West (1984) descobriu que apenas nove por cento das perguntas foram feitas por pacientes, embora Ainsworth-Vaughn (2001) relate uma maior percentagem, de cerca de 38 por cento, sendo a frequência de perguntas feitas por pacientes sujeita às influências do diagnóstico, e a visitas de repetição.

Há também, no âmbito de pesquisa na área de saúde, um interesse considerável em se estudar eventos comunicativos entre paciente e médico, como, por exemplo, quando o médico fornece um diagnóstico aos pacientes (MAYNARD, 1992), quando os pacientes relatam sua história clínica e quando os médicos relatam a evolução clínica dos pacientes. Mais recentemente procura-se também estudar esses eventos em exames orais para instituições médicas. Narrativas são amplamente reconhecidas como um importante elemento constitutivo do discurso médico. Histórias de pacientes são uma fonte de informação para a solução do problema clínico, mas a partir da perspectiva do paciente também servem a outras funções.

Uma característica do discurso biomédico contemporâneo é a tendência a empregar um “distanciamento” na linguagem (MINTZ, 1992) em que a entidade “doença” está em primeiro plano, e os pacientes aparecem apenas como casos embutidos em agregados estatísticos. Anspach (1988) é bastante incisivo e crítico, ao relatar esta tendência para a abstração encontrada em análise da linguagem da apresentação de casos. Isso chama a atenção para os seguintes recursos linguísticos que são utilizados no discurso biomédico:

- Despersonalização, que é mais do que apenas o uso de vocabulário impessoal, mas inclui ao que Anspach (1988, p. 363) se refere como “a separação de processos biológicos do indivíduo”, como, por exemplo: “Paciente idoso, 72 anos, cardiopata, em uso de betabloqueador e anti-hipertensivos há mais de cinco anos, queixa de ...”.
- Predomínio do uso de voz passiva, como, por exemplo: “Barotrauma causado por pressão de pico elevada”, em vez de “Pressão de pico elevada causou barotrauma”.
- O uso da tecnologia como agente (por exemplo, “a tomografia computadorizada mostrou...”).
- A utilização dos verbos de elocução (*reporting verbs*). A elocução diz respeito ao modo de expressão, à forma de enunciação. Assim, os verbos de elocução são aqueles que introduzem ou anunciam a fala. Na área de saúde, os pacientes são normalmente atribuídos com predicadores não factivos (por exemplo, atesta, reclama, relata, nega etc.) e os médicos com factivos (por exemplo, nota, observa, registra, encontra etc.). O efeito é o de destacar a subjetividade dos relatos dos pacientes, o que contrasta com a aparente objetividade dos relatos médicos.

A escrita e a leitura têm um lugar importante na investigação relacionada com a língua em EMP. Ferguson (2013) subdivide as investigações da língua em EMP em três tipos de estudos, a saber: estudo de gênero, estudos de categorias de características gramaticais específicas e de estudos de vocabulário – apesar de existirem ligações óbvias entre esses níveis de estudo.

Muitos estudos de gênero em EMP combinam investigação de estrutura retórica com estudo do gênero e recursos léxico-gramaticais, mas, de vez em quando, aparecem papéis com foco exclusivamente em um recurso gramatical específico. Poderíamos incluir aqui *hedges*¹⁵ (SALAGER-MEYER, 1994; SUN, 2011). O *hedging* consiste em uma estratégia

¹⁵ O *hedging* consiste em uma estratégia retórica, sendo considerado um dispositivo linguístico que modifica a força ou o valor de verdade de um enunciado e, assim, reduz o risco que um falante pode correr quando enuncia uma afirmação forte ou algum outro ato de fala. O *hedging* no discurso é visto como um aspecto da competência pragmática, necessário nas interações comunicativas. *Hedges* são “itens funcionais, lexicais e estruturais que especificamente existem em um determinado sistema linguístico, modificando o valor de compromisso do enunciado e a força ilocucionária do sujeito falante”. (SUN; PERNA, 2011, p. 62).

retórica que tem por objetivo atenuar uma afirmação. Em medicina, emprega-se o recurso de *hedges* como uma técnica de atenuação, com o objetivo de se abordar polidamente tópicos que poderiam trazer certo constrangimento ao paciente ou para modalizar uma voz de autoridade. Por exemplo, quando durante uma consulta o profissional precisa questionar o paciente sobre tabagismo e fala sobre a necessidade de parar de fumar, ao invés de dizer ao paciente: “O sr. tem que parar de fumar”, o profissional diria: “Eu penso que o sr. precisa diminuir com o cigarro...”. Percebemos dessa forma que o “Eu penso que o sr. precisa...” modaliza a voz de autoridade do profissional.

A medicina é bem conhecida por seu grande *corpus* de termos técnicos e especializados, principalmente emprestados do grego e do latim, por vezes, com pouca adaptação morfológica (por exemplo, diabetes, embolia). Chung e Nation (2003) estimaram que as palavras técnicas, definidas como aquelas com uma faixa estreita de ocorrência e em grande parte desconhecida de uso geral, representaram 37,6 por cento de todos os tipos de palavras em um texto sobre anatomia, contra 16,3 por cento de palavras técnicas em um texto de Linguística Aplicada.

Dadas tais proporções e a relevância das palavras técnicas em textos médicos, não é surpreendente que o tratamento pedagógico dessa categoria de vocabulário seja amplamente debatido nos círculos de EMP. Nesse contexto, há uma visão comum de que esse tipo de vocabulário é melhor e mais comumente aprendido, no curso de medicina, ao passo que o vocabulário geral e semitécnico tendem a ser as áreas mais problemáticas para os alunos de nível intermediário de EMP. Segundo Ferguson (2013), esta é uma opinião com alguma validade, mas também tende a simplificar demasiadamente o assunto, pois podemos imaginar uma série de contextos em que a atenção para itens de vocabulário técnico pode se tornar necessária. Ainda, segundo Ferguson (2013), a aprendizagem de vocabulário técnico depende muito da língua materna (L1) do estudante de EMP, do seu nível de conhecimento médico, da atividade pedagógica particular em que a palavra ocorre, do grau em que a palavra é importante na atividade pedagógica em curso, da disponibilidade de dicionários médicos em inglês, e de qual aspecto do conhecimento da palavra está em jogo. Para o autor, os aprendizes de EMP não raramente têm um bom conhecimento do significado de termos técnicos, embora tenham dificuldade com a pronúncia, área em que o professor pode ajudar muito. E mesmo que o professor de EMP não se envolva com o ensino de palavras técnicas, podem, segundo Chung e Nation (2003), dotar os alunos de competências no reconhecimento de palavras técnicas, interpretando definições e relacionando os sentidos da palavra com núcleos básicos de sentido. Por exemplo, quando trabalhamos a sigla PAF precisamos considerar o sentido desta para o

grupo alvo. Se perguntarmos a um residente de traumato-ortopedia, ele dirá que PAF se refere à “Polineuropatia amiloidótica familiar”. Para um aluno de biomedicina, PAF significaria “Fator de Ativação Plaquetária” (*Platelet Activating Factor*). Um contador traduziria PAF como sendo “Programa Aplicativo Fiscal”, e um policial diria que PAF se refere à “Projétil de Arma de Fogo”. Percebemos, portanto, que o significado desta sigla está intrinsecamente veiculado ao núcleo contextual no qual é empregado.

É importante ressaltar que há uma grande variedade de cursos de EMP no mundo. Porém esses cursos podem variar ao longo de múltiplas dimensões (BASTURKMEN, 2006, 2010; FERGUSON, 2013; PALTRIDGE; STARFIELD, 2013), às quais podemos resumir em:

- duração (cursos intensivos de curta duração *versus* cursos de longa duração);
- público-alvo (os clínicos *versus* pesquisadores médicos, estudantes *versus* médicos residentes, estudantes *versus* profissionais em atuação);
- especialidade médica (cardiologistas, oncologistas, urologistas etc.);
- habilidades, gêneros e situações médicas (por exemplo, inglês para consulta médico-paciente, inglês para congressos médicos, inglês para redação de relatório e artigo de jornal etc.).

No que diz respeito ao público alvo, uma das listas mais conhecidas sobre análise de necessidades que permanecem é a de Allwright e Allwright (1977, p. 58). Nessa lista, os autores descrevem “uma sequência planejada de atividades pedagogicamente úteis”, com destaque para textos e tarefas autênticos. Essas atividades podem incluir todas ou algumas das atividades a seguir:

- **Simulação de apresentação de casos em conferências.** Um participante do curso apresenta um caso para um grupo de colegas (ou, alternativamente, o grupo pode ler o relatório do caso ou ouvir uma gravação e tomar notas). Grupos ou pares, em seguida, fazem o diagnóstico diferencial e sugerem exames para investigação e seleção do tratamento. Durante o debate, o professor toma notas sobre dificuldades com a língua alvo para o *feedback* subsequente e, no final, apresenta a solução clínica apresentada no material do curso.
- **Compreensão auditiva e relatório.** Em pares ou individualmente, os participantes ouvem uma palestra sobre um tema médico/clínico, tomam notas e apresentam um relatório para o outro par que ouviu uma palestra diferente.

- **Leitura e relatório.** Os participantes, individualmente ou em pares, leem um artigo de jornal médico, tomam notas e resumem o que leram para outro par com um artigo diferente.
- **Ouvir a uma palestra de um orador convidado.**
- **Preparação e apresentação de palestras curtas.** Estes podem basear-se num caso, ou sobre um tópico clínico que o participante tenha previamente pesquisado. O professor pode gravar tais apresentações para fins de *feedback*.
- **Dramatizações médico-paciente.**
- **Prática de pronúncia em inglês médico no laboratório de línguas.**

Em alguns casos, as necessidades podem ser restritas a uma ou a duas das categorias acima, gerando um campo de alcance altamente específico (por exemplo, curso de inglês em congressos médicos para cardiologistas holandeses). Na maioria dos casos, no entanto, as necessidades são mais difusas e, nessa situação logística, a economia pode ditar um curso mais abrangente (por exemplo, inglês para médicos).

Como podemos depreender após tantas reflexões sobre ensino e aprendizagem de IFE, sobre as relações de IFE com o emprego de novas tecnologias e sobre as especificidades do ensino de IFE na área de saúde, que muitas são as ideias que influenciam a prática atual do ensino e pesquisa de inglês para fins específicos, fazendo com que professores tenham, à sua disposição, uma gama de opções na concepção de cursos, nas possíveis abordagens e desenhos de materiais. Por essa razão, parece-nos relevante apresentar sucintamente algumas teorias e abordagens de ensino mais comumente empregadas no ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos, o que, então, passamos a fazer na seção seguinte.

1.2 Teorias, metodologias e abordagens no ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos

Ao discorrer sobre as várias abordagens e metodologias empregadas na elaboração de cursos de IFE em ambientes presenciais, Basturkmen (2006) elenca muitas opções, dentre as quais discorre sobre a abordagem baseada em gênero, o emprego de *input*, *output* e interação, a abordagem baseada em tarefas e a abordagem com foco na forma. Entretanto, quando pensamos em cursos *online* de IFE, algumas outras opções também se evidenciam hoje, como, por exemplo, a abordagem léxico-gramatical. E por mais intrigante que pareça, encontramos também cursos com emprego do método audiolingual. Por essa razão, passamos a tecer algumas considerações sobre essas abordagens.

1.2.1 Hipóteses do *input*, *output* e da interação

Segundo Basturkmen (2006), uma outra forma na qual os cursos de IFE se esforçam para oferecer condições favoráveis para a aprendizagem de línguas é por sua tentativa de criar um ambiente linguístico ideal, no qual os alunos recebem abundante *input* na forma de exposição à língua-alvo e oportunidades de produção de *output* por meio de interação.

Quantidade e qualidade do *input* linguístico e interação suficiente devem ser entendidas como condições favoráveis à aprendizagem de línguas. Os conceitos de *input* linguístico e interação, como requisitos para aprendizagem de línguas, podem ser rastreados historicamente com métodos “naturais” no ensino de línguas (STERN, 1992). Eles são vistos em teorias formais de aquisição de segunda língua que surgiram ao longo dos anos. A hipótese do *input* de Krashen (1985) postula que, para se adquirir uma língua, é necessário que o *input* esteja um pouco além do estágio em que se encontra o indivíduo. Em outras palavras, “se a competência atual na língua é *i*, o *input* deve conter uma informação linguística que esteja um nível além dessa competência” (*i* + 1) (FIGUEIREDO, 2015, p. 39).

Em estudos posteriores, Long (1985, 1996) reflete sobre a hipótese de *input* de Krashen, argumentando que a aprendizagem não ocorre devido à exposição a *input* por si só, mas também através da interação que os alunos tem na LE, e desenvolve a teoria do discurso (LONG, 1985). Ao discorrer sobre como ocorre a aprendizagem por meio da interação, Long (1996) afirma que devemos refletir em alguns pontos, a saber:

- a) os alunos só podem aprender o que eles estão prontos para aprender, visto que parecem possuir seu próprio programa interno;
- b) é necessário o fornecimento de *input* linguístico para que ocorra a aprendizagem;
- c) para que o *input* se torne mais compreensível para o aluno, é necessário que estes negociem o sentido do *input*, visto que, através da negociação de significado, o *input* torna-se cada vez mais útil, pois é voltado para o nível de desenvolvimento específico individual do aluno. Ou seja, o *input* é negociado para atender às necessidades individuais do aluno.

Em suma, para Long (1983), são as modificações feitas pelos aprendizes na conversação quando “negociam significado” que criam *input* compreensível e que, por sua vez, promovem a aquisição.

Segundo Schmidt (2001), somente aquilo que os aprendizes conscientemente notam (*consciously notice*) no *input* da língua alvo pode vir a tornar-se *intake*¹⁶ para a aprendizagem da linguagem. O autor afirma, ainda, que *noticing* é uma condição tanto necessária quanto suficiente para a aprendizagem e que, quanto maior for a quantidade de atenção dispensada pelo aprendiz, maior será o seu nível de sucesso na aprendizagem. Na mesma linha, Swain (1995), em sua hipótese do *output*, afirma que é justamente a capacidade de atenção ao *output* que auxilia o aprendiz a tornar-se consciente da lacuna que existe entre o que ele é capaz de produzir e o que ele necessita produzir em uma dada situação particular, bem como da diferença entre a sua produção e as instâncias de linguagem que os falantes mais proficientes da língua-alvo são capazes de produzir.

É importante ressaltar que, no Brasil, as teorias de *input* e *output* foram bastante utilizadas em cursos de idiomas, principalmente na década de oitenta e naqueles cursos que empregavam o método da imersão. Porém não foram utilizados nos cursos de IFE. A relação dessas teorias com IFE, no Brasil, se deu unicamente pelo fato de que essas teorias estimulavam tentativas de identificação de atividades e tarefas que poderiam criar condições favoráveis para a negociação do significado no processo de aprendizagem e, dessa forma, tais tentativas levaram a propostas de cursos para o ensino de línguas baseada em tarefas. Essa abordagem, sim, tem sido amplamente empregada em cursos de IFE no Brasil e, por essa razão, entendemos ser relevante discorrer brevemente sobre essa abordagem.

1.2.2 Abordagem baseada em tarefas

Segundo Korkmaz (2014), a abordagem baseada em tarefas (*Task-based Learning*, TBL) se constitui em uma abordagem baseada no uso de tarefas como sendo a unidade central de planejamento e instrução no ensino de línguas. As tarefas são concebidas para criar condições para “o desenvolvimento da habilidade de comunicação” (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p. 30). Tradicionalmente, a tarefa é uma atividade em que os estudantes usam a língua como um meio para se atingir um resultado comunicativo específico.

Vários estudos (CARVALHO, 2015; ELLIS, 2003, 2005, 2009; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; NUNAN, 1989, 1991, 2004) mostram que abordagem baseada em tarefas

¹⁶ Existem três grandes categorias autores que formulam diferentes definições para *intake* em SLA: uma primeira que entende o *intake* como um produto. Uma segunda que o vê como um processo e, por último, uma terceira que o percebe como uma combinação dos dois. Mais recentemente, VanPatten (2002) define *intake* como “os dados linguísticos verdadeiramente processados a partir do *input* e retidos na memória de trabalho para processamento posterior” (VAN PATTEN, 2002, p. 757).

oferece uma abordagem estruturada para a aprendizagem, e apoia a ideia de que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando relacionada com as tarefas da vida real empreendidas por um indivíduo. A TBL incentiva o desenvolvimento do aluno reflexivo, e acomoda uma ampla gama de estilos de aprendizagem, tendo sido, portanto, adotada no ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos. Outros estudos trazem diferentes definições para “tarefa” dentro do que chamamos de abordagem baseada em tarefas (ELLIS, 2003; ESTAIRE; ZANON, 1994; PRABHU, 1987; SKEHAN, 1996; WILLIS, 1996).

Para Nunan (1991, 2004), um projeto de curso baseado em tarefas caracteriza-se pela utilização de textos autênticos com foco no processo, a fim de se promover a comunicação através da língua-alvo. Também se caracteriza por incluir a contribuição pessoal do aluno na tentativa de unir a aprendizagem em sala de aula com a utilização desta fora de sala. Ainda segundo o autor, podemos escolher entre dois caminhos ao optarmos por um projeto de curso baseado em tarefas: um que baseará o curso nas necessidades do aluno em relação à língua-alvo, e um segundo que relacionará os mecanismos psicolinguísticos que fundamentam a aquisição de uma segunda língua com sua ativação. Idealmente, Nunan (1991, 2004) sugere que um curso baseado em tarefas deveria unir essas duas opções de caminhos. Nunan (1989) define tarefa comunicativa como sendo

[u]m trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo enquanto sua atenção está principalmente focada no sentido e não na forma. A tarefa também deve ter um sentido de completude, sendo capaz de representar por si só um ato comunicativo (NUNAN, 1989, p. 10).

O autor classifica tarefas em “tarefas do mundo real (*real world tasks*)” e tarefas pedagógicas. As primeiras possuem uma justificativa instrumental, isto é, busca-se repetir em sala de aula tarefas que os alunos precisarão cumprir em suas rotinas profissionais diárias e estão fortemente associadas ao Ensino de IFE. Diferentemente, tarefas pedagógicas relacionam-se com tarefas que dificilmente os alunos teriam fora de sala, como, por exemplo, escutar a previsão do tempo e depois completar um exercício do tipo verdadeiro ou falso. Nunan (1989) argumenta que tarefas pedagógicas têm uma justificativa psicolinguística e visam a estimular processos internos de aquisição. O autor ressalta ainda que apesar da distinção mencionada acima, várias tarefas não são facilmente classificadas como de mundo real ou pedagógicas, como, por exemplo, escutar um segmento de áudio e relatar para alguém a ideia principal.

Ellis (2003, 2005, 2009) também discorre sobre projeto de curso baseado em tarefas e argumenta que o foco principal na concepção de tarefas deve residir no significado, ou seja, o aluno deve focar principalmente em processar o significado semântico e pragmático das expressões e vocabulário. O autor afirma que, na concepção de tarefas, deve haver algum tipo de “lacuna” a ser preenchida para que a aprendizagem ocorra, isto é, uma necessidade de transmitir informações, de expressar uma opinião ou até mesmo de inferir significados. Finalmente, Ellis (2009) argumenta que, na concepção de cursos baseados em tarefas, há um resultado final bastante claro a ser atingido e a língua serve como um meio para se atingirem os objetivos propostos.

Ellis (2003, p. 16) define tarefa como “um plano de trabalho que requer que aprendizes processem a língua pragmaticamente a fim de atingir um resultado que pode ser avaliado em função de o conteúdo proposto ter sido atingido apropriadamente”. Em seu texto, Ellis (2003) distingue tarefas de exercícios. Para o autor, uma tarefa requerá que os participantes trabalhem como “usuários da língua”, empregando os mesmos tipos de processos comunicativos envolvidos em atividades autênticas fora da sala de aula. Em contrapartida, exercícios requerem que os sujeitos participem primariamente como aprendizes. Segundo Ellis (2003), embora o foco primário recaia sobre o significado, tarefas permitem que a atenção periférica do aluno seja direcionada para decidir que formas usar. Isto fica bastante evidenciado no que o autor chama de *tarefas com foco*, que vêm a ser tarefas que são criadas com o objetivo de fazer os aprendizes processarem, receptiva ou produtivamente, algum elemento linguístico, como, por exemplo, uma estrutura gramatical (ELLIS, 2003).

Willis (1996, p. 234) define tarefa como “uma atividade, onde a língua-alvo é usada pelo aluno para um propósito comunicativo, a fim de se alcançar um resultado”. Esse resultado pode ser linguístico (uma resposta escrita ou oral a uma pergunta, por exemplo), ou não linguístico (quando a pessoa age sem produção escrita ou oral, como, por exemplo, quando alguém segue instruções para chegar a um destino). A autora pontua que é importante reconhecer que as tarefas têm diferentes graus de complexidade linguística e cognitiva, constituindo-se, portanto, em informação relevante para os professores durante o processo de seleção, análise e sequenciamento das tarefas propostas. Uma ideia central nos postulados de Willis (1996) é o conceito de abordagem com foco na forma (FonF, *Focus on Form*). Colocando de maneira bem simplificada, essa abordagem proporciona aos alunos a oportunidade de usar a língua-alvo para fins de comunicação real, assegurando que eles não perca de vista a forma da língua, ou seja, objetiva maximizar a atenção dada à forma e ao significado.

Willis (1996) descreve um modelo para a organização de aulas que se baseia em fundamentos teóricos que enfatizam a necessidade de uma comunicação autêntica. Segundo a autora, a aprendizagem baseada em tarefas (TBL) é tipicamente baseada em três etapas. Na primeira etapa, ou o estágio de pré-tarefa, o professor introduz e define o tema e envolve os alunos em atividades que objetivam ajudá-los a recordar palavras e frases que serão úteis durante a execução da tarefa principal ou para aprender novas palavras e frases que são essenciais para a tarefa. Exemplos de atividades empregadas aqui incluem o uso de texto ou de áudio, de vídeo, uma atividade de *brainstorm*, um pequeno exercício (tipo *cloze*, palavras cruzadas, correspondência etc.) e descrição (o que você vê na foto?). Este estágio é seguido por aquilo que Willis denomina de “ciclo de tarefas”. Nessa etapa, os aprendizes executam a tarefa (normalmente uma leitura, um exercício de compreensão oral ou um exercício de resolução de problemas), em pares ou em pequenos grupos. Como atividade seguinte, os alunos preparam um relatório para toda a classe explicando como eles fizeram a tarefa e a quais conclusões chegaram.

Finalmente, os alunos apresentam suas descobertas à classe na forma falada ou escrita. A etapa final é a fase do foco na língua, durante a qual recursos de linguagem específicos da tarefa são destacados e trabalhados. Geralmente o professor direciona a atenção do aluno para pontos gramaticais e semânticos relevantes nessa última fase do ciclo TBL. Segundo Larsen-Freeman e Anderson (2011), a TBLT também pode ser complementada por instrução explícita sobre gramática e vocabulário.

Percebemos, então, que Willis (1996) nos leva a refletir sobre a possibilidade de se organizar ciclos de tarefas com diferentes focos para a obtenção de melhores resultados na tarefa final.

Entendemos ser relevante exemplificar, sucintamente, diferentes tipos de tarefas propostas por reconhecidos autores na literatura de ensino-aprendizagem de segunda língua. Dessa forma, temos como exemplos de tarefas: a elaboração de projetos, a resolução de problemas, a comparação de informações, o compartilhamento de experiências pessoais, o preenchimento de lacunas etc. (WILLIS, 1996; PICA; KANAGY; FALODUN, 1993).

Como nos lembra Luce (2009), é difícil conceituar o termo “tarefa”, visto não haver um consenso absoluto sobre “o quê constitui uma tarefa” (LUCE, 2009, p. 20). O autor discorre sobre diferentes definições de tarefa ao longo da história da abordagem baseada em tarefas, dentre as quais elencamos as definições de Prabhu (1987), de Skehan (1996, 1998) e a de Lee (2000), por trazerem os primeiros conceitos sobre tarefas.

Segundo Prabhu (1987, p. 17), uma tarefa “é uma atividade que exige que os aprendizes cheguem a um resultado a partir de dada informação, através de algum processo de

reflexão, e que permita que os professores controlem e regulem esse processo”. O autor ressalta o caráter de resolução de algum tipo de problema que leva a um estado final, isto é, o objetivo da tarefa. Prabhu classificou as tarefas em atividades de lacunas de informação (*information-gap*), envolvendo a transferência de informação de uma pessoa para outra; atividades de raciocínio (*reasoning-gap*), envolvendo a descoberta de nova informação através de inferência, dedução, solução, reflexão ou percepção de relações ou padrões; e atividades de troca de opinião (*opinion exchange*), envolvendo a identificação e expressão de preferências pessoais ou atitude em relação a uma dada situação. Já na definição de Skehan (1996, 1998), uma tarefa é “uma atividade na qual o significado vem em primeiro lugar; há algum tipo de relação com o mundo real; o término da tarefa tem certa prioridade; e a avaliação do desempenho na tarefa se dá em função do resultado obtido” (SKEHAN, 1998, p. 95). De acordo com o autor, portanto, atividades onde o foco central seja uma forma linguística específica não podem ser consideradas tarefas comunicativas, pois não atendem à primazia do critério do significado em primeiro lugar. Da mesma forma, uma atividade de substituição (*substitution drill*), por não ocorrer em situações fora de sala de aula, também não pode ser considerada uma tarefa comunicativa.

Lee (2000,¹⁷citado por ELLIS, 2003, p. 4) também defende a necessidade de haver um objetivo a ser atingido, mas ressalta novamente a importância do foco no significado. Para ele, uma tarefa “é uma atividade ou exercício de sala de aula que possui um objetivo atingível somente através da interação entre os participantes, que possua um mecanismo de estrutura e sequenciamento das interações, e foco na troca de significados” (LEE, 2000, citado por ELLIS, 2003, p. 4). Uma definição mais sucinta, porém não muito diferente das anteriores, é dada por Bygate, Skehan e Swain (2001, p. 11), que descrevem uma tarefa como “uma atividade que exige que os aprendizes usem a língua com ênfase no significado para atingir um objetivo”.

Estaire e Zanon (1994) classificam tarefas em comunicativas e de apoio. Para os autores, uma tarefa comunicativa é parte de um trabalho realizado em sala de aula, durante o qual a atenção dos alunos foca principalmente no significado mais do que na forma, isto é, mais sobre o que se quer expressar, do que na forma linguística empregada para expressá-la e, na medida do possível, que se assemelhe à atividades que alunos realizam no dia a dia, reproduzindo, assim, os processos de comunicação cotidiana (ESTAIRE; ZANON, 1994, p. 14). Essa definição enfatiza o papel da troca e da construção de significado na constituição da tarefa. Embora a língua seja um elemento constitutivo da tarefa, pois sem ela a atividade não aconteceria, a forma da língua não é o objetivo da tarefa. Assim, uma tarefa comunicativa pode

¹⁷ LEE, J. F. *Tasks and communicating in language classrooms*. Boston: McGraw-Hill, 2000.

ser algo como escrever um texto de *blog* ou realizar uma entrevista de emprego, mas não poderia ser aprender o *present perfect tense*.

Por sua vez, as tarefas de apoio (*enabling tasks*) atuam como suporte para tarefas de comunicação. Sua finalidade é de proporcionar aos alunos as ferramentas linguísticas necessárias para realizar uma tarefa de comunicação. Seu foco principal recai sobre aspectos linguísticos, tais como gramática, vocabulário, pronúncia, funções e discurso (ESTAIRE; ZANON, 1994).

Com base nessa definição, Estaire e Zanon (1994, p. 5) apresentam um modelo para desenvolvimento de uma “unidade didática, que ressalta o princípio da centralidade do sentido”. O modelo é composto de seis itens a saber: tema, tarefa comunicativa, objetivos, conteúdo, sequência didática e avaliação.

Percebemos, então, que, para todos os autores mencionados anteriormente nesta seção, uma tarefa comunicativa primará pelo significado (e não pela forma) e em geral precisará ter um objetivo (*goal*) a ser alcançado, isto é, um ponto de chegada que dará um sentido de completude à tarefa e a diferenciará, por exemplo, de uma conversa casual livre sobre qualquer assunto.

Em cursos de inglês para fins específicos, currículos baseados em tarefas são equiparados ao uso de tarefas que simulam atividades reais de trabalho ou atividades acadêmicas (LYNCH; MACLEAN,¹⁸ 2000, citados por BASTURKMEN, 2010). O desenvolvimento de currículos baseados em tarefas precisa ser fundamentado em investigação de atividades reais que os alunos irão realizar no seu local de trabalho ou em ambientes acadêmicos, ou seja, em análise de necessidades.

Outro projeto de curso abordado nesse núcleo temático é o que usa a abordagem com foco na forma. Passemos, então, a refletir sobre ela.

1.2.3 Abordagem com Foco na Forma versus Instrução Focada na Forma

No contexto da aquisição de segunda língua, há um debate entre os pesquisadores que afirmam que, para se adquirir uma L2 ou uma LE, a simples exposição a *input* significativo e aprendizagem através da interação é suficiente, e aqueles que argumentam que uma atenção consciente à forma seria necessária, pois acreditam haver uma relação muito estreita entre forma e significado.

Os pesquisadores que afirmam que, para se adquirir uma L2 ou uma LE, a simples exposição a *input* significativo e aprendizagem através da interação são suficientes, referem-se à

¹⁸ LYNCH, T.; MACLEAN, J. Exploring the benefits of task repetition and recycling. *Language Teaching Research*, v. 4, n. 3, p. 221-250, 2000.

instrução puramente comunicativa, ou o que eles chamam de foco na instrução com significado. Para esses pesquisadores, quando se ensina com foco no significado, o interesse recai sobre o uso da língua em situações da vida real. Tal modo de instrução é evidenciado na Abordagem Natural (KRASHEN; TERREL, 1983), que, em teoria, proíbe o ensino direto¹⁹ (ELLIS; LOEWEN; BASTURKMEN, 2001; PARADOWSKI, 2007). VanPatten (1993) nos lembra que o ser humano possui uma capacidade limitada de atenção que o impossibilita de prestar atenção ao mesmo tempo no significado e na forma das estruturas do *input*, sendo portanto, importante que o professor direcione a atenção dos alunos para a relação foco e significado, principalmente nos estágios iniciais do processo de aprendizagem. De acordo com o autor, alguns princípios, como a atenção, que se caracteriza pela capacidade limitada com que o aprendiz atenta para os aspectos linguísticos ao processar o *input*, norteiam a aquisição.

Já os pesquisadores que argumentam que uma atenção consciente à forma seria importante defendem a instrução com foco na forma, visto acreditarem que os aprendizes de segunda língua poderiam não alcançar altos níveis de competência linguística (gramática, vocabulário, fonologia) a partir de uma instrução inteiramente centrada no significado. Assim, eles concluíram que a instrução faz diferença no processo de aquisição de L2/LE e que a simples exposição a *input* poderia não levar à aquisição precisa (ELLIS, 2001; LA FUENTE, 2006; BOURKE, 2008). Dessa forma, as tarefas devem ser adequadas para que os alunos possam observar como a língua é usada na comunicação. Os alunos precisam “notar” (hipótese do *noticing*) não apenas a mensagem, mas também a forma através da qual ela é transmitida, o que significa que há uma relação entre forma e significado e que os aprendizes precisam ter sua atenção direcionada para isso.

De um modo geral, quando falamos em foco na forma, tendemos a pensar em um ensino tradicional que foca somente estruturas gramaticais. Entretanto, pode-se trabalhar foco na forma objetivando-se ensinar, por exemplo, pragmática e semântica. O foco na forma depende da necessidade do aluno. Suponhamos, por exemplo, que alunos de determinado curso da área de saúde precisem redigir relatórios, mas apresentem dificuldade de empregar corretamente a voz passiva. Então, elabora-se uma série de atividades focando o uso da voz passiva para que os alunos aprendam essa estrutura gramatical.

¹⁹ Segundo Figueiredo e Oliveira (2012), no método direto empregam-se professores cuja língua materna seja a língua-alvo e procura-se evitar a L1 durante as aulas. Nesse método são enfocados o ensino de vocabulário e de expressões de uso comum, a utilização de sequências gradativas de habilidades orais, o ensino indutivo das estruturas gramaticais, a introdução oral de novos tópicos, o ensino concreto do vocabulário através de demonstração com objetos e figuras, a ênfase na pronúncia e na gramática.

A instrução com foco na forma foi introduzida quando alguns pesquisadores como Swain (1998) e Lyster (1998) argumentaram que os alunos de segunda língua não poderiam alcançar altos níveis de competência gramatical através da instrução centrada inteiramente no significado. Portanto, alguns estudiosos sugeriram que os alunos também deveriam trabalhar as formas (LONG, 1991).

Saeidi, Zaferanieh, Shatery (2012) enfatizam ainda que há uma diferença nos termos “foco na forma (FF)” e “instrução focada na forma (IFF)”. O foco na forma refere-se a uma forma de instrução na qual se chama a atenção dos alunos para os elementos linguísticos durante uma atividade comunicativa (LONG, 1991). Por exemplo, ao se trabalhar um artigo científico, podemos direcionar a atenção dos alunos para o uso de conectivos (*linking words*). Por sua vez, a instrução com foco nas formas refere-se ao ensino de estruturas linguísticas em aulas separadas com base em programa estrutural. Nesse caso, teríamos uma aula explanativa sobre o que são conectivos, com definição e exemplo de cada um dos diferentes tipos de conectivos, com exercícios para sua fixação.

Durante os debates entre esses dois grupos, Long e Crookes (1991) e Long e Robinson (1998) afirmaram que o foco ocasional nas formas da segunda língua (L2) através de correção, *feedback* negativo, explicações diretas, reformulações etc., poderia ajudar os alunos a se tornarem cientes das formas gramaticais adequadas na língua-alvo, compreenderem e, finalmente, adquirirem formas gramaticais mais difíceis. Portanto, de acordo com Long e Crookes (1991) e Long e Robinson (1998), ambas as instruções com foco na forma e foco no significado são valiosas, e devem se complementar, e não se excluírem mutuamente.

Ainda falando sobre projeto de curso, Basturkmen (2010) ressalta que importa considerar se o foco do curso será de ângulo estreito ou de ângulo aberto (do inglês *narrow-angled* ou *wide-angled*). O termo “ângulo aberto” é usado para se referir a cursos gerais, enquanto o termo “ângulo estreito” é utilizado para referir-se a cursos que visam a uma área determinada e específica. Projetos de curso de ângulo aberto, muitas vezes são baseados na premissa de que existe um conjunto de habilidades “genéricas” e características linguísticas que são transferíveis entre diferentes disciplinas e grupos profissionais.

1.2.4 Abordagem léxico-gramatical

O termo “léxico-gramatical” foi introduzido pelo linguista Halliday, sendo um termo usado em linguística sistêmico-funcional (SFL) para enfatizar a interdependência entre

vocabulário (léxico) e sintaxe (gramática). Segundo Halliday, um aprendiz de qualquer idioma precisa saber quais formulações (ou estruturas gramaticais) são apropriadas para expressar significado em uma determinada situação cultural, num contexto ou gênero. Para o autor, aprender uma língua é realmente “aprender a dizer” (HALLIDAY, 1975) ou falar conforme o contexto. Dessa forma, o sucesso no uso da língua implicará em o aluno aprender a fazer escolhas a partir de várias formas da língua que sejam apropriadas para diferentes situações contextuais ou gêneros. Halliday (1975, 1994) argumenta que a aprendizagem da gramática tradicional na escola não ajuda o aprendiz a fazer essas escolhas. No entanto, ele afirma que a gramática sistêmico-funcional pode ser mais útil na análise da ideia de escolhas no idioma, como uma habilidade social humana intuitiva que normalmente aprende pela exposição à língua real e pela prática em contexto.

Na SFL de Halliday (revisada por MATTHIESSEN, 2004), a língua como um fenômeno social é percebida como funcional e preocupa-se com o mecanismo da estrutura do texto, função e significado da língua. Halliday propõe uma análise da língua no contexto social da vida em que uma escolha particular léxico-gramatical é construída sob a influência do contexto social e cultural. Ou seja, o sentido em SFL é alcançado através das escolhas linguísticas paradigmáticas e a níveis sintagmáticos de discurso onde as palavras são dispostas em uma frase ou texto. O autor argumenta ainda que

[o] discurso é um processo multidimensional e um texto como o seu produto não só incorpora o mesmo tipo de estruturação polifônica como encontrado na gramática (na estrutura da frase, como mensagem, intercâmbios e representação), mas também funciona em um nível superior do código, como a realização das ordens semióticas “acima” da língua, e pode conter em si todas as inconsistências, contradições e conflitos que podem existir dentro e entre tais sistemas semióticos de alta ordem (HALLIDAY, 1978, p. 96).

A análise do discurso está preocupada com a análise léxico-gramatical da língua no contexto social, físico, cognitivo, cultural, interpessoal e situacional. O contexto situacional rendeu as ideias de metafunções para Halliday (1978), as quais, de acordo com SFL, podem ser divididas em: ideacional, interpessoal e textual. De acordo com Christie (2004), Fontaine (2012), Fontaine, Bartlett e O’Grady (2013) e Halliday (1975, 1978, 1994, 2004), essas metafunções estão refletidas em uma enorme rede de potenciais significados incluindo sub-redes da transitividade, coisa, e qualidade com específicos conjuntos de características semânticas para uma produção de fala. Esses autores ainda argumentam que, através da gramática, podemos expressar ideias nas interações e também organizar essas mesmas ideias expressas na forma textual. Dessa maneira, uma análise metafuncional da gramática possibilita um modo sistematizado de se explicar e

ensinar sobre a maneira como as escolhas léxico-gramaticais realizam os significados dos tipos de textos. Por essa razão, entendem ser relevante analisar o âmbito de escolha da forma da língua nessas três importantes metafunções gramaticais:

- a) **ideacional**: Refere-se à experiência de se expressar nossas ideias, sentimentos, emoções e pensamentos em experiências reais e/ou no conteúdo de um texto. A metafunção ideacional expressa a experiência e o conteúdo lógico do texto explica a nossa experiência do mundo exterior;
- b) **textual**: Refere-se à forma como organizamos nossos textos ou fala, bem como aos vários papéis dados à língua na comunicação por seres humanos. A metafunção textual é orientada pela linguagem e lida com a coesão e a coerência na produção textual, através da organização e estruturação linguística da informação em sentenças;
- c) **interpessoal**: Refere-se ao uso da língua de acordo com a relação situada do autor ao leitor ou público, ou seja, nossas relações nas interações com nossos interlocutores. A metafunção interpessoal lida com as relações sociais e de poder entre os usuários da língua, relaciona-se aos papéis situacionais dos participantes com o discurso por eles produzido.

Percebemos então que, em IFE, os desenhos de curso que utilizam a abordagem léxico-gramatical preocupam-se em abordar vocabulário e gramática de forma interdependente e entendem a “forma estrutural” na perspectiva do significado de acordo com o contexto, situação cultural e gênero. Em cursos de IFE, ao abordarmos a gramática de uma perspectiva léxico-gramatical, percebemos que o uso de *corpora* está inerentemente ligado, como demonstrado em vários estudos (ASTON, 2001; BIBER et al., 1998; CONRAD, 2000; HUNSTONH; FRANCIS, 2000), o que chamamos de abordagem léxico-gramatical baseada em *corpus*. Como argumentado por Aston (2001, p. 15) a abordagem léxico-gramatical depende fortemente “dos padrões contextuais” e, para identificarmos tais padrões, são necessárias análises de *corpus* contextualizada. Em outras palavras, a integração do uso de *corpus* na abordagem léxico-gramatical e a contextualização no ensino da gramática seriam motivados pela conexão inerente e interdependência entre léxico, gramática e contexto. Vale ressaltar aqui que atualmente podemos acessar grandes *corpora* de língua falada e escrita devido ao emprego de TDICs, principalmente com o emprego de programas *online* de concordâncias (ARNÓ et al., 2006, 2012; CHENG; GE, 2007; CHUNG; NATION, 2003; TAGNIN, 2012; WANG; LIANG; GE, 2008).

1.2.5 Método audiolingual

Muito discutido por Rod (1997), o método audiolingual fundamenta-se no behaviorismo e considerada a língua na perspectiva de um hábito condicionado. O aprendiz é primeiramente exposto às habilidades de compreensão e produção oral, com aulas fundamentadas em repetições (*drills*), a fim de se estimular a aquisição da língua através de um processo “mecânico” de estímulo e resposta. Respostas corretas sempre são reforçadas pelo professor. Larsen-Freeman (2000) nos lembra que o ensino de estruturas gramaticais é feito de forma gradual, com exercícios de prática controlada, assumindo um formato bastante tradicional. Esse tipo de exercícios caracteriza-se por atividades geralmente com respostas fechadas, como, por exemplo, exercícios de cruzadinha, correspondência, categorização, reformulação de frases, substituição de palavras, exercícios de completar, jogos de vocabulário e gramática, utilização de diálogos com estruturas comuns de comunicação e muitas vezes encenação desses diálogos. No método audiolingual os textos são geralmente utilizados como um pretexto para se trabalhar a estrutura gramatical.

Podemos incluir aqui as atividades empregadas na primeira fase da CALL, a fase behaviorista, quando se utilizavam atividades de repetição (*drills*), incluindo-se exercícios de vocabulário, breves explicações de gramática e testes de traduções.

Embora sendo muitas vezes utilizados intercambiavelmente, os termos “exercício” e “atividade” trazem diferenças conceituais, como esclarece Cerqueira (2010). Para a autora, o “exercício” está a serviço imediato do ensino da gramática normativa, contemplando suas categorizações, classificações e método analítico, levando o aluno a treinar um determinado tipo de estrutura, em que deverá seguir um modelo. Cerqueira (2010) argumenta que “exercícios” se baseiam na concepção behaviorista de aprendizagem, a qual prioriza a formação de hábitos automáticos por parte do aprendiz. Como exemplo, a autora elenca exercícios de repetição, de substituição, de transformação, entre outros (TRAVAGLIA, 1984 citado por CERQUEIRA, 2010). A autora afirma ainda que a adoção de tais exercícios como mecanismo (estratégia) de aprendizagem tem sido até hoje uma presença constante em livros didáticos.

Por sua vez, de acordo com Cerqueira (2010), “atividade” está a serviço de uma prática que ultrapassa as preocupações meramente gramaticais, pretendendo-se (porque muitas vezes não se alcança) que o ensino da língua possa ter, de alguma forma, maior utilidade para a vida do aluno de uma forma geral.

Com relação ao termo “atividade”, Cerqueira (2010) afirma que podemos verificar, nesses últimos, uma preocupação maior em levar o aluno a refletir (no que se refere ao item produção). Todavia, o que podemos observar, apesar de a proposta se dizer socioconstrutivista, é que há ainda a valorização da compreensão apenas enquanto capacidade de localização da resposta no texto, como se houvesse apenas uma ideia principal. Não se leva em consideração que o aluno pode compreender o texto, tomando como relevantes vários aspectos (eixos temáticos) sobre os quais o texto é construído e em torno dos quais são construídas as argumentações. Para a autora, é nítida, ainda, a ênfase dada a conteúdos gramaticais.

No método audiolingual ocorre o emprego tanto de exercício quanto de atividades.

1.2.6 Abordagem baseada em gênero

Marcuschi (2011) conceitua os gêneros enquanto eventos sócio-comunicativos, os quais regulam nossas atividades, cujo foco está em sua concepção como ação social. Em IFE, gênero é muitas vezes definido enquanto eventos comunicativos estruturados e desenvolvidos pelas comunidades discursivas específicas, cujos membros compartilham amplos propósitos comunicativos (SWALES, 2004). Pesquisa e ensino com base na análise de gêneros em comunidades acadêmicas são descritas em Swales (1990) e na análise de gêneros em ambientes profissionais em Bhatia (1993).

Quando pensamos em gênero no contexto de IFE, principalmente nos anos iniciais, geralmente nos referíamos a eventos comunicativos, tais como apresentações de seminários, palestras universitárias, ensaios acadêmicos e relatórios de negócios. Dessa forma, nos reportávamos aos estudos de gênero baseados nos trabalhos de Swales (1981, 1990) sobre a estrutura do discurso e características linguísticas de relatórios científicos. Um modelo metodológico para descrição de gêneros que teve particular impacto nas pesquisas sobre gênero em IFE foi o modelo desenvolvido a partir dos trabalhos seminais de Swales (1990), denominado CARS (*Create a research space*). Nesse modelo, de análise Swales (1990) analisa introduções de artigos de pesquisa em diferentes áreas e conclui que ocorrem regularidades na forma de produção desses textos. O autor identifica blocos retóricos funcionais nessas introduções, os quais ele denomina de movimentos (*moves*) e passos (*steps*), que evidenciam a organização retórica do gênero em relação aos seus elementos obrigatórios e funcionais (SWALES, 1990; VENTURA; FARIAS, 2015).

Entretanto, muita coisa mudou desde então e, atualmente, percebe-se um aumento no interesse em pesquisas relacionadas com a abordagem de gênero na área de linguística aplicada. Estudos de gênero em IFE continuaram a considerar os aspectos contextuais de gêneros, conforme o argumento de Swales (1990), porém apontam também para a necessidade de ir além de exames estruturais e linguísticos dos textos, a fim de melhor entender às características sociais e contextuais de gêneros (SWALES; ROGERS, 1995; PALTRIDGE; WANG, 2011). Estudos de gênero em IFE têm cada vez mais se movido de descrições linguísticas e de seus componentes léxico-gramaticais para estudos que visam a compreender por que gêneros são formados, o propósito comunicativo, o contexto de situação e cultura e a maneira como cada gênero atinge os seus objetivos particulares. Ao mesmo tempo, as análises passam cada vez mais a ser assistidas por computador, principalmente pela utilização de *softwares* para concordância (BIBER; CONRAD, 2009; BIBER; CONNOR; UPTON, 2009; FLOWERDEW, 2011, SARDINHA, 2006), permitindo análises baseadas em um conjunto maior de textos e, assim, proporcionando uma maior possibilidade de generalização dos resultados.

Ao tratarmos de IFE na área de saúde e, mais especificamente em inglês para fins médicos (do inglês *EMP: English for Medical Purposes*), muitas são as especificidades a serem observadas, por exemplo, terminologia médica, diálogos clínicos, registros médicos, bem como anotações de enfermagem, laudos técnicos, relatos de admissão e notas de alta hospitalar, dentre outras situações e atividades profissionais.

Ferguson (2013) enfatiza que estudos de gênero são muito apropriados no contexto de IFE para a área de saúde e nos lembra que a escrita e a leitura têm um lugar importante na investigação relacionada com a língua em EMP. O autor enfatiza que gêneros médicos escritos incluem artigos de pesquisa, resumos, relatos ou estudos de casos, artigos de revisão, revisões de pares, cartas ao editor, resenhas de livros e cartas de referência. Dentre esses todos, os dois gêneros que mais se destacam são o artigo de pesquisa (*Research Article*, RA) e o relato de caso (*Case Report*, CR), que embora se assemelhem em estrutura textual, diferem um do outro, visto que o relato de caso fundamenta-se em observações da prática clínica da medicina baseada em evidências (MBE), constituindo-se em uma interessante contribuição para o conhecimento médico geral.

O relato de caso é essencialmente uma narrativa de um único caso, registrando o curso da doença de um paciente desde o diagnóstico, quadro clínico, resultados de exames e investigação clínica, proposta de tratamento, e apresentação do resultado final do tratamento e evolução do quadro clínico do paciente, geralmente acompanhada de alguns comentários profissionais. Segundo Kienle e Kiene (2011, p. 34), os “relatos de caso e séries de casos

constituem o método de eleição pelo qual médicos praticantes ordenam cientificamente sua experiência contribuindo com isso para o progresso do conhecimento médico”. Os autores argumentam que estes têm um valor central no descobrimento de novas doenças, tratamentos, efeitos inesperados, efeitos colaterais e para o ensino e constituem-se em pedras angulares do progresso da medicina. Também pontuam que praticamente todas as inovações terapêuticas se iniciam com o relato de poucas evoluções clínicas de pacientes (HORROBIN, 2003; VANDENBROUCHE, 1999, 2001). É importante ressaltar que utilizamos a metodologia do estudo de caso para produzirmos o gênero textual relato de caso.

Podemos ainda acrescentar a essa lista de gêneros os relatórios médicos, evoluções em prontuários, termos de consentimentos e laudos técnicos relativos a diagnósticos, resultados de exames e avaliações físico-funcionais.

Ainda refletindo sobre a abordagem de gênero, nos lembramos dos apontamentos de Basturkmen (2006), que afirma que uma série de práticas pedagógicas em inglês para fins específicos são projetadas para familiarizar os alunos com as práticas de linguagem das comunidades de discurso alvo. Como os cursos geralmente ocorrem antes de os estudantes ganharem experiência na comunidade de discurso alvo, os professores explicam os gêneros utilizados na comunidade de discurso alvo e seus valores culturais associados. Busca-se oferecer, aos alunos, oportunidades para que estes pratiquem os gêneros nas aulas de línguas.

Consideramos ser importante ressaltar que, na última década, pesquisadores começaram a considerar multimodalidade em gêneros digitais e fizeram propostas de como a análise de gênero pode ser estendida para dar conta das características não lineares, *web*-mediadas e multimodais de documentos acadêmicos (ASKEHAVE; NIELSEN, 2005). Garzone (2002) considera se os métodos tradicionais de análise são adequados para olhar os textos *online*, sugerindo que estes métodos precisem ser expandidos para englobar uma abordagem mais semiótica, ao invés de uma abordagem exclusivamente linguística. Ao discutirem sobre gêneros digitais, Miller e Shepherd (2004) mostram como os gêneros digitais não residem apenas sobre as potencialidades da tecnologia, mas também sobre as convenções retóricas de gêneros anteriores, de maneira que se fundiram em novos modos convencionais de expressão. Em trabalho publicado em 2005, Bargiela-Chiappini apresentou seus postulados, baseados na noção de hipermobilidade, e nas noções de apresentação, de orientação e significados organizacionais de Lemke (2002), para examinar as conexões entre imagem, texto e som em gêneros *online*. Bargiela-Chiappini mostra como esses significados, combinados com características tais como a acessibilidade de informação e facilidade de uso, têm um forte impacto sobre a forma como esses gêneros são construídos e, de fato, utilizados.

É importante ressaltar que, muito embora essas teorias e construtos para ensino de línguas tenham sido formulados pensando-se em contextos presenciais, não sendo adequado, portanto, simplesmente transpô-los para o contexto virtual devido às suas especificidades, entendemos que existem formas de adaptarmos e aplicarmos essas teorias no ensino a distância de línguas. Como exemplo, podemos citar a perspectiva do *Teletandem* Brasil, definido por Telles (2009) em termos de um contexto colaborativo, autônomo e recíproco de aprendizagem, e do *e-Tandem* na Europa. Muitas pesquisas evidenciam que construtos, tais como *input*, *output* e interação, foram muito bem aplicados e transpostos nos projetos desses cursos.

No contexto do *Tandem*, os participantes alternam seus papéis, ora assumindo o de aluno, ora como *expert* linguístico da língua na qual é proficiente. Os alunos podem decidir quais os tópicos e conteúdo que desejam focar e eles direcionam sua atenção para pontos específicos da língua, através da alternância de concentração no significado e na forma. Consequentemente, essas práticas resultam em funções novas e mais flexíveis para professores e alunos. O professor assume o papel de *designer* de tarefa, monitor e consultor, enquanto o estudante assume um alto grau de responsabilidade em seu processo de aprendizagem. Figueiredo e Silva (2015, p. 734), ao discorrerem sobre características do *Teletandem*, nos lembram que é uma forma de aprendizagem de línguas estrangeiras na modalidade a distância, mediada por computador e que emprega recursos, tais como *webcam*, lousa interativa, *chats*, dicionários e tradutores eletrônicos, para a viabilização de produção oral e escrita, leitura e compreensão oral. Os autores pontuam ainda que as interações entre os participantes baseiam-se comumente em princípios previamente acordados e partilhados de reciprocidade e autonomia e que os processos de ensino-aprendizagem no *Teletandem* são oportunizados através do desenvolvimento de sessões regulares e didaticamente planejadas, almejando à livre conversação em áudio ou vídeo a distância. Figueiredo e Silva (2015, p. 734) explicam que essas conversas são seguidas por reflexões compartilhadas, durante as quais as habilidades de leitura e escrita são praticadas. Para os autores, essas reflexões podem se concentrar no conteúdo, na cultura, na forma, no léxico e no próprio processo de interação no *Teletandem*. Eles pontuam ainda que as práticas de leitura e escrita podem também assumir a forma de práticas de *e-tandem* regulares, tais como troca de escritos por *e-mail*, na forma de tarefas de casa e que *feedback* sobre o idioma, *input* significativo de vocabulário e de gramática são dados pelo parceiro do *Teletandem* durante essas práticas de leitura e escrita. Percebemos, portanto, a aplicação de construtos elaborados para o contexto presencial, sendo aplicados através de ferramentas tecnológicas, em ambiente virtual.

Diante de tantas possibilidades, ideias e desafios decorrentes da tentativa de integração de novas tecnologias ao ensino-aprendizagem de IFE, como então analisar os projetos

de cursos que proliferam na *web*? Seria possível utilizar quadros de referência desenvolvidos para análise de cursos de IFE em ambiente presencial e já referendados na literatura para analisar também cursos *online*? Poderíamos adaptar tais quadros ou deveríamos desenvolver novos?

No núcleo temático que se segue, apresentamos as duas propostas de quadros referenciais (*frameworks*) para avaliação de cursos de IFE e de cursos em ambiente *online* selecionados para este estudo. A partir disso, podemos, então, refletir sobre a possibilidade de utilizá-los para a análise do curso esp-t da plataforma Erasmus.

1.3 O emprego de quadros referenciais para análise de cursos de IFE

O uso de quadros de referência se destina a servir a vários propósitos, dentre os quais destacamos aqueles elencados por Basturkmen (2006), por entendermos serem relevantes para este estudo. De acordo com a autora, tais quadros tem por objetivo:

- a) fornecer as categorias com as quais diferentes abordagens de ensino de inglês para fins específicos podem ser interpretados em termos bastante gerais;
- b) ajudar os professores de IFE a definir suas próprias ideias e perspectivas sobre o ensino de línguas e, assim, localizar a sua própria versão do IFE;
- c) habilitar professores de inglês para fins específicos e outros profissionais no campo da educação para identificar a sua posição em relação a várias questões e opções, como, por exemplo, onde posicionar seu próprio trabalho, em termos de tipo de descrição da língua ou em termos das perspectivas dos processos de aprendizagem nas quais o inglês para fins específicos é baseado;
- d) habilitar professores de inglês para fins específicos para analisar e interpretar provas documentais de ESP, tais como declarações políticas, iniciativas de Departamentos de Educação, as declarações de missão escolar, livros didáticos, prescrições metodológicas, curso e declarações curriculares.

Para Basturkmen (2006), é necessário o uso de quadros de referência para análise de ideias e opções em IFE, posto que isto possibilitaria uma “base para a avaliação das teorias e as ligações entre estas, e a prática e pesquisa em IFE” (BASTURKMEN, 2006, p. 7). Dessa forma, Basturkmen (2006, p. 7) faz os seguintes questionamentos:

O trabalho aborda questões como: Quais os tipos de ensino em ESP são praticados? Quais são as alternativas em desenho de curso de ESP e em que ideias sobre a aprendizagem de língua são baseadas? Que diferentes papéis podem assumir o ensino de ESP? Que tipos de pesquisas são realizadas nas práticas comunicativas de grupos profissionais, acadêmicos e no local de trabalho? Como as teorias de aquisição de segunda língua (SLA) se refletem na elaboração de cursos de ESP? Que ligações existem entre o surgimento de uma consciência sociopolítica na educação e em ESP?

Por todas as razões explicitadas, optamos por selecionar dois quadros de referência com base na literatura, para servirem como ponto de partida para a análise do curso esp-t: o quadro proposto por Doughty e Long (2003) e o proposto por Basturkmen (2006, 2010).

Doughty e Long (2003) refletiram especificamente sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, mediada por recursos tecnológicos (computadores, dispositivos móveis, etc.), ou seja, a distância, e grande parte da sua discussão baseou-se em torno das limitações desse contexto. Por exemplo, os autores identificam os aspectos práticos do desenvolvimento de uma compreensão das necessidades dos alunos no contexto digital como questões-chave para a adoção, na aprendizagem de línguas a distância, de uma abordagem baseada em tarefas. Chapelle (2005) pontua que as diretrizes para a escolha de materiais de instrução sugeridas por Doughty e Long dependem fortemente de uma visão teórica de como a língua é adquirida através da interação, e que explorar esse recurso seria um curso defensável de ação para o desenvolvimento de cursos e materiais *online*.

Em sua proposta para projetos de cursos *online*, Doughty e Long (2003) elencam sete critérios para a análise de cursos em AVAs e propõem uma abordagem baseada em tarefas, os quais, por uma questão de facilitação visual, escolhemos representar no quadro a seguir.

Quadro 1 – Quadro referencial adaptado a partir dos critérios propostos por Doughty e Long (2003) para avaliação de cursos *online*.

Critérios para análise de cursos <i>online</i>	Quadro referencial para análise de cursos de línguas <i>online</i>	
	Emprego de tarefas do mundo real	
	Utilização de <i>input</i> elaborado e rico	
	Emprego de aprendizagem indutiva	
	Emprego de atividades com foco na forma	
	Utilização de correção e intervenção adequadas, principalmente na forma de <i>feedback</i>	
	Emprego de aprendizagem colaborativa	
	Utilização de instrução individualizada	

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

White (2006) argumenta que ainda há uma lacuna importante na literatura de pesquisa sobre desenvolvimento de cursos *online*, uma vez que ninguém ainda ampliou e elaborou um referencial que identificasse as implicações para a teoria, pesquisa e prática da elaboração de cursos de idiomas em AVAs. Dessa forma, a autora ressalta a importância da contribuição dos critérios elaborados por Doughty e Long (2003). Por entendermos a importância do trabalho de Doughty e Long e, também por não encontrarmos um outro referencial para análise de cursos de línguas a distância, optamos por utilizá-lo como um dos pontos de partida para a análise do curso esp-t.

Como resultado da aplicação dos critérios representados no quadro 1, Doughty e Long sugerem a concepção de atividades baseadas em computador com base em simulações, tutoriais, *corpora* e *concordâncias*, discussão e criação, resolução de problemas e adaptabilidade (ou seja, atividades que fornecem campos para *feedback* e orientação no nível do aluno).

Embora os critérios de Doughty e Long (2003) tenham sido desenvolvidos para cursos *online* de idiomas, mas não necessariamente para cursos de IFE, entendemos que os critérios para estruturação dos cursos e seleção de materiais, assim como também os tipos de atividades sugeridas, pareçam especialmente adequados para situações de IFE, considerando o perfil do aluno e o foco de IFE em atividades reais de situações-alvo acadêmicas e do local de trabalho.

Por sua vez, o quadro de referência proposto por Basturkmen (2006) foi elaborado a partir de suas reflexões e das ideias discutidas por Richards e Rodgers (1986) e Stern (1992). Por essa razão, entendemos ser relevante descrever sucintamente as postulações desses autores, antes de apresentarmos o quadro de referência de Basturkmen.

Richards e Rodgers (1986), ao discutirem abordagens no ensino de línguas, identificam os dois principais componentes de uma abordagem: (a) a teoria da natureza da língua (uma descrição da natureza da proficiência na língua e um relato das unidades básicas de estrutura da língua), e (b) a teoria da natureza da aprendizagem de línguas (um relato dos processos psicolinguísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem de línguas e um relato das condições que permitem a utilização bem-sucedida desses processos).

Stern (1992) propôs um quadro conceitual geral para o ensino de línguas que compreendia quatro conceitos chave: língua, aprendizagem, ensino e contexto. Para ele, esses conceitos eram os blocos básicos de ensino de línguas. Esse autor reconheceu que esses conceitos estão muitas vezes implícitos em atos de ensino ou nas políticas que decidem as práticas e argumentou que, a fim de comparar e contrastar diferentes práticas de ensino, os conceitos de língua, aprendizagem, ensino e sociedade que sustentavam as práticas precisavam ser identificados. Stern (1992) argumentou que o ensino da língua requer, em primeiro lugar, um conceito da natureza da língua, pois, para ele, a forma como a língua é tratada no currículo pode variar de acordo com as

crenças fundamentais envolvidas, como, por exemplo, a língua ser tratada analiticamente ou sinteticamente. A língua pode ser tratada também como um conjunto de construções gramaticais ou como estruturas de discurso ou sons. Aspectos sociolinguísticos de uso da língua, tais como adequação, podem ou não ser atendidos. Ainda, segundo esse autor, o ensino das línguas envolve, em segundo lugar, uma visão do aluno e da natureza da aprendizagem de línguas. Em terceiro lugar, envolve uma visão do ensino de línguas especificando o papel atribuído ao professor e uma descrição do ensino. Por último, ela envolve uma visão do contexto de ensino. Por isso, consideramos relevante tal quadro de referência, visto que necessitamos refletir sobre todos esses aspectos quando nos propomos a analisar um curso *online* de inglês para fins específicos.

Basturkmen (2002) pontua que há poucas pesquisas na literatura conectando metodologias do ensino de IFE com as teorias de aprendizagem e aquisição de línguas. Então, em trabalho posterior, Basturkmen (2006) desenvolveu um quadro referencial que representa um esquema de organização para ajudar professores de IFE a fundamentar suas práticas e abordagens de ensino com as teorias de aprendizagem e aquisição de línguas.

Elaborado a partir dos conceitos discutidos por Richards e Rodgers (1986) e por Stern (1992), o quadro de referência proposto por Basturkmen (2006) ajuda a examinar projetos de cursos de IFE. O quadro é constituído por três componentes principais: a língua, a aprendizagem e o ensino. A partir desses componentes, a autora propõe que examinemos, de forma mais detalhada, projetos de curso. Por exemplo, o componente da **língua** ressalta a importância de estruturas gramaticais, de vocabulário e dos padrões de organização de textos em IFE. Então, a autora elenca itens a serem observados com relação a esse tópico. Por exemplo, nos leva a questionar se há um programa (*syllabus*) de curso, sobre como tal programa foi estruturado e como cada item do programa foi organizado. Na seção que trata da **aprendizagem**, Basturkmen (2006) pontua, primeiramente, sobre as “condições”, ou seja, o ambiente e a forma de exposição do aluno ao *input*. Também propõe uma reflexão sobre os “processos” mentais e/ou sociais empregados para aquisição da língua e que podem favorecer a aprendizagem em IFE. Ainda no item aprendizagem, a autora relaciona “condições” e “processos” com as ideias que fundamentam os projetos de curso, tais como a da aculturação, do *input*, do *output* linguístico e da interação como sendo pré-requisitos para a aprendizagem de língua no ensino de IFE. O componente **ensino** trata das metodologias que podem ser aplicáveis ao ensino geral de inglês, bem como ao ensino de IFE, distinguindo, porém, as abordagens mais comumente empregadas na abordagem ensino-aprendizagem de IFE. Então, a autora propõe a análise sobre os tipos de estratégias e conceitos relacionados a essas metodologias que estariam implícitos no projeto do curso que nos propusemos a analisar. O quadro de referência proposto por Basturkmen (2006) é ilustrado a seguir:

Quadro 2 – Quadro referencial adaptado a partir dos critérios propostos por Basturkmen (2006), para avaliação de projetos de curso de IFE.

IDEIAS	TIPOS DE DESCRIÇÃO	OPÇÕES
LÍNGUA		
<i>Syllabus</i> : se há um programa de estudos, como seria organizado? Suas unidades foram estruturadas em torno de quais padrões (de gramática e texto, de atos de fala, de gênero ou léxico)? O que será focado na língua e quais descrições serão empregadas.	Sistemas: Organizado em torno de sistemas da língua, estrutura de texto e gramática. Usos: Organizado com base em usos da língua.	Tipos de organização linguística, tais como níveis de sentenças gramaticais e padrões de texto. Unidades de uso da língua, tais como atos de fala e gêneros, mapeamentos léxico-semânticos e interação social.
APRENDIZAGEM		
Parâmetros necessários para a aquisição da língua, tais como ambientes linguísticos e/ou sociais.	Condições: Ambiente no qual e a forma como o aluno é exposto ao <i>input</i> linguístico. Processos: Procedimentos mentais ou sociais utilizados para a aquisição da língua.	Aculturação <i>Input-output</i> <i>Input</i> e interação Intramental e Social
ENSINO		
Papéis desempenhados no ensino de Inglês para Fins Específicos.	Metodologias: Tipos de estratégias de ensino. Conceitos associados às ideias sobre o processamento de informações na aquisição de LE.	<i>Input</i> <i>Input to output</i> <i>Output</i> <i>Output to input</i>
	Objetivos do ensino: Alvos a serem alcançados.	• Estimular a compreensão dos conceitos profissionais e/ou acadêmicos relacionados à disciplina específica. • Treinar comportamentos específicos. • Desenvolver competências subjacentes. • Desenvolver competência estratégica. • Estimular consciência crítica.

Fonte: BASTURKMEN, H. *Ideas and options in English for specific purposes*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Taylor & Francis e-books, 2006. p. 13.

Como o esp-t é um curso de IFE para profissionais da saúde, entendemos que o referencial de Basturkmen (2006) seria bastante apropriado, muito embora tenha sido desenvolvido para análise de cursos presenciais.

Ao analisarmos cursos de IFE, devemos nos lembrar que estes quase invariavelmente envolvem discussão das necessidades dos aprendizes e da percepção dos principais papéis desempenhados por eles no trabalho e no ambiente de estudos. Cursos de IFE geralmente demandam um estreitamento das unidades da língua e das habilidades que devem ser ensinadas. Para ensinar esse idioma ou aquelas habilidades, tais cursos inevitavelmente fazem uso de textos e primam por descrições de uso da língua e dos padrões de comunicação das comunidades de prática e de disciplinas alvo. Assim sendo, como nos propusemos a investigar e a compreender os recursos tecnológicos educacionais à disposição no mercado, principalmente os utilizados na abordagem ensino-aprendizagem de IFE, assim como também as novas possibilidades representadas pelo desafio de se integrarem tais tecnologias com os vários estágios e elementos do processo de aprendizagem em inglês para propósitos específicos, acreditamos que quadros de referência nos ajudarão a compreender não apenas as abordagens empregadas, mas também os processos envolvidos na aprendizagem no contexto de IFE.

Nesta pesquisa, fazemos uma análise comparativa do curso *online* de inglês para fins específicos voltados para a área da saúde, o esp-t, com os critérios de análise, propostos nos dois quadros referenciais anteriormente mencionados, entendendo que eles nos ajudarão a melhor compreender as ideias que subjazem ao projeto do curso, assim como também às abordagens de ensino e aos recursos tecnológicos nele empregados.

É importante ressaltar que os quadros de referência auxiliam no exame das metodologias e na descrição das macroestratégias utilizadas no ensino de inglês para fins específicos. O termo macroestratégia foi cunhado por Stern (1992) para se referir a um princípio metodológico primordial que abrange uma ampla variedade de técnicas e procedimentos de sala de aula no nível planejado de ensino. Sendo assim, os quadros de referência selecionados para este estudo serão utilizados para identificar as estratégias encontradas no ensino de IFE, por meio dos materiais didáticos desenvolvidos para o curso esp-t. Partindo-se do princípio de que materiais didáticos e planos de aula refletem visões de aprendizagem (TOMLINSON, 1998), esses pontos de vista da aprendizagem serão inferidos a partir das atividades, dos materiais utilizados, e da sequência na qual estão organizados.

Ao findarmos o referencial teórico que utilizaremos para fundamentar a análise de nossos dados, passamos, a seguir, a apresentar informações relativas à metodologia empregada em nosso estudo, para a realização da coleta e da análise de dados.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

[T]he central questions of interpretive research concern issues that are neither obvious nor trivial. They concern issues of human choice and meaning, and in that sense they concern issues of improvement in educational practice.

(ERICKSON, 1985)

Neste capítulo, primeiramente descrevemos como se deu o desenvolvimento da pesquisa e o motivo por termos optado por utilizar a metodologia da pesquisa qualitativa para a sua realização. Em seguida, discorremos sobre a plataforma e o curso que foram selecionados para nosso estudo. Ao final do capítulo, explicitamos os instrumentos que empregamos para a coleta de dados e descrevemos os procedimentos adotados para a análise destes.

2.1 Abordagem de pesquisa empregada

Com relação à metodologia empregada para a realização deste estudo, optamos pela metodologia qualitativa de pesquisa. Segundo Sandin Esteban (2010), a pesquisa qualitativa abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos sócio-educativos e de transformação da realidade. Sandin Esteban (2010) afirma ainda que, recentemente, apareceram com grande força os estudos que, de uma perspectiva qualitativa e colaborativa, estão voltados para a valoração da prática educativa e para a tomada de decisões (processos, programas, inovações) e também processos de pesquisa cujo objetivo fundamental é a emancipação dos sujeitos. “Portanto, a pesquisa qualitativa se refere ao que tradicionalmente denominamos metodologias orientadas à compreensão, à transformação e a otimização, e à avaliação e tomada de decisões” (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 130).

Johnson (1992), ao discorrer sobre a pesquisa qualitativa e o uso do computador, argumentava que os computadores se tornariam mais comuns em ambientes de aprendizagem de L2, e que, por essa razão, seus papéis na melhoria e facilitação da aprendizagem deveriam continuar a ser importantes tópicos de estudo para pesquisa em L2. A autora também nos lembra que uma pesquisa qualitativa pode assumir um enfoque de avaliação, de descrição ou ter um caráter descritivo-exploratório.

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa de avaliação traz, como enfoque principal, o valor comparativo de um produto, procedimento, programa ou currículo. O objetivo é determinar o valor ou o mérito relativo. A análise dos dados é estatística e verbal e nas conclusões o pesquisador deve tentar responder à pergunta de pesquisa sobre o valor geral do produto ou do processo, fazer interpretações e propor recomendações. Os dados são obtidos de materiais avaliados e de pessoas que os estão usando. Esses dados são então comparados a um conjunto de critérios usados para indicar qualidades desejáveis. Por exemplo, aprendizagem efetiva, facilidade de implementação e custo. Por isso, nossa pesquisa também assume um caráter de avaliação, posto que pretendemos comparar os dados encontrados na plataforma *e-learning* do curso esp-t e compará-los com critérios e propostas existentes na literatura.

Conforme afirma Gil (2002), a pesquisa do tipo descritiva é amplamente utilizada na educação. O seu valor baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição. Ainda, segundo esse autor, as pesquisas desse tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população e/ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Com relação à pesquisa do tipo exploratória, Moreira e Caleffe (2008) nos mostram que esta é desenvolvida com o objetivo de proporcionar uma visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno. Como visamos explorar e descrever o curso esp-t da plataforma Erasmus e também investigar e compreender os recursos tecnológicos educacionais à disposição no mercado para ensino da língua inglesa para profissionais da saúde, disponibilizados nesta plataforma, entendemos que uma pesquisa do tipo descritivo-exploratória seria bastante pertinente.

Conforme afirmado na introdução desse estudo, esta pesquisa configura-se, portanto, como uma pesquisa qualitativa, do tipo avaliativa, com objetivo descritivo-exploratório, na qual investigamos os recursos tecnológicos e metodológicos empregados no curso esp-t da plataforma *online* Erasmus, a fim de os analisarmos comparativamente com os critérios elencados nos quadros referenciais de Doughty e Long (2003) e Basturkmen (2006, 2010) e refletirmos se esses recursos favorecem o desenvolvimento de habilidades linguísticas para profissionais da saúde.

2.2 Contextualização da pesquisa e seleção do objeto de estudo

Muitas são as plataformas educacionais que disponibilizam cursos no formato *e-learning*. Todavia, poucos são os cursos *online* para profissionais da saúde que objetivam

ensinar IFE. No Brasil, encontramos cursos que, embora fossem caracterizados como IFE, assumiam um formato híbrido (*blended learning*), ou seja, com uma parte das aulas sendo ministradas em ambiente presencial e outra parte em ambientes virtuais. Infelizmente nenhum desses cursos era aberto, sendo, portanto, mandatória a filiação a uma instituição de nível superior, com comprovação de frequência e apresentação de número de matrícula e/ou senha do aluno. Por essa razão, não nos foi possível acessar e analisar os cursos em questão.

Com base em pesquisa *online*, nos deparamos com o programa Erasmus, uma das ações comunitárias mais conhecidas na Europa e que faz parte do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES). Erasmus é o programa de educação e formação emblemática da União Europeia (EU) no domínio do ensino superior, o qual abrange as necessidades relativas a ensino e aprendizagem de todos os intervenientes no ensino superior formal e na educação e formação profissional de nível superior. Esse programa não apenas apoia a mobilidade (de estudantes, professores, ou de outros profissionais do ensino superior e de empresas que desejam estudar, ensinar e trabalhar no exterior), mas também fornece co-financiamento para instituições de ensino superior (IES) que trabalham em conjunto por meio de projetos de cooperação transnacional. Esse programa foi desenvolvido e é atualmente gerido por uma rede de especialistas em educação superior, o que a comissão europeia denomina de Rede de Experts da Reforma Educacional Superior (*Network Of Higher Education Reform Experts*, HERES).

Em sintonia com as tendências atuais para acesso aberto e o compartilhamento de conhecimento, a plataforma Erasmus foi disponibilizada gratuitamente para a comunidade em geral, com oferta de diversos cursos *online* que, em sua maioria, são oferecidos com livre acesso, requerendo para inscrição apenas o preenchimento de um pequeno formulário, com a criação de um nome para usuário e de uma senha para os candidatos a participantes dos cursos.

O programa Erasmus inclui o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) denominado plataforma Erasmus, o que se constitui basicamente em um *campus* virtual mantido e desenvolvido por universidades de todos os países integrantes do EEES. Esse AVA tem como principais pilares norteadores a interatividade, o emprego de multimídia, ser um sistema aberto, estimular a comunicação intercultural e empregar multiplicidade de peritos. Além disso, os projetos desenvolvidos nessa plataforma objetivam estimular a autonomia do aluno em sua aprendizagem, a aprendizagem colaborativa e a avaliação *online*.

Dentre os muitos cursos disponibilizados nessa plataforma, um em especial despertou nosso interesse, o esp-t, o qual foi elaborado para atender a um grupo específico de profissionais da saúde que busca melhorar sua competência linguística, não apenas em eventos comunicativos específicos de suas rotinas profissionais, mas também para fins de

aprimoramento linguístico visando à obtenção de certificação junto aos conselhos profissionais internacionais. Esse curso *online* de IFE busca também integrar TDICs em contexto virtual de aprendizagem e faz parte do programa de exames linguísticos normatizados para fins médicos, sTANDEM (*Standardised Linguistic Examinations For Medical Purposes*).

O sTANDEM²⁰ visa ao desenvolvimento de ferramentas de avaliação para competências linguísticas e de testes para fins profissionais no campo da medicina. A principal razão por trás do projeto sTANDEM é fornecer, tanto ao setor educacional quanto ao setor médico profissional, as ferramentas de avaliação padronizadas que mensurem as competências linguísticas para fins profissionais, em conformidade com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR).²¹

O sistema de exame objetiva cobrir níveis que variam de B1 para C1 do QECR e ferramentas de avaliação que estão sendo desenvolvidas para oferecer oportunidades de aprendizagem de qualidade para os profissionais médicos envolvidos na educação formal e em nível profissional avançado, bem como para aqueles que optam por percursos educativos não formais e informais. Os principais grupos-alvo que se beneficiarão do sistema de exame sTANDEM incluem: 1) Médicos, dentistas, enfermeiros, fisioterapeutas, farmacêuticos, biomédicos, pesquisadores e outros profissionais. 2) Os estudantes de medicina, odontologia, enfermagem, fisioterapia, farmácia e outros discentes das Ciências da Saúde. 3) As instituições educacionais que oferecem cursos de graduação, pós-graduação e desenvolvimento profissional continuado em matérias relacionadas à área médica. 4) Os empregadores no setor dos cuidados de saúde.

Os exames serão realizados para testar as competências linguísticas profissionais dos grupo 1 e 2, e os candidatos aprovados receberão um certificado internacionalmente reconhecido, com detalhamento e confirmação das competências e habilidades linguísticas alcançadas, estando essas em acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

O fato de o consórcio sTANDEM incluir 10 instituições de 9 países diferentes e cooperar com outras 22 organizações de vários países fornece bases sólidas para o desenvolvimento de uma estrutura padronizada de referência de língua para fins médicos (LMP, *Language for Medical Purposes*) internacionalmente aceita, com desenvolvimento de testes e

²⁰ Disponível em: <<http://www.standem.eu/>>.

²¹ O QECR se constitui em um padrão internacional para descrever capacidades linguísticas, desenvolvido na EU. Esse quadro contém uma série de descrições de habilidades que podem ser aplicadas a qualquer língua, sendo geralmente utilizado para ajudar a definir os níveis de proficiência linguística e para interpretar qualificações linguísticas. No QECR entende-se por proficiência linguística uma competência geral, analisável em competências parciais (competências linguísticas, competências sociolinguísticas, competências pragmáticas), que habilita os indivíduos a participar ativamente nas interações sociais por meio do uso da língua.

avaliação linguística. Não seria possível conseguir o mesmo efeito se a experiência para o desenvolvimento de um sistema de análise viesse de uma única organização ou instituição. A inclusão de especialistas com formação profissional ampla e variada (linguistas, especialistas em testes, editores de revistas biomédicas e outros) produziu um consórcio internacional para o desenvolvimento de documentos de exame, organização de centros de exames e administração de uma série padronizada de testes, bem como para a promoção internacional dos exames sTANDEM.

Muitos são os recursos disponibilizados por esse programa para que seus objetivos sejam alcançados. Dentre eles destacamos os cursos disponibilizados gratuitamente para todos os interessados em se submeter aos exames propostos.

2.2.1 O curso

O esp-t é um curso de inglês específico voltado para o grupo alvo de estudantes e profissionais de saúde que trabalham nos campos de fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e massoterapia. Cada módulo do curso foi desenvolvido separadamente para alunos e profissionais dessas quatro áreas. O curso enfoca a terminologia e as habilidades linguísticas requeridas por esses profissionais e é disponibilizado pela plataforma educacional *online* ERASMUS, de forma, gratuita e com acesso aberto para todos que se inscreverem no *site* do curso. O curso esp-t inclui exercícios interativos baseados em materiais audiovisuais autênticos que englobam vocabulário específico para profissionais do grupo alvo. Dessa forma, estudos de casos, relatórios médicos, metodologias de avaliação clínica, avaliação terapêutica e diálogos baseados em situações relacionadas ao dia a dia profissional, tais como consultas, exames, avaliação, diagnóstico, tratamento, encaminhamento de pacientes, entre muitos são empregados. O curso se propõe a empregar também recursos de TDICs e multimídia para favorecer a interatividade e a troca de informações.

O curso foi fundamentado a partir de um esforço conjunto de especialistas com experiência profissional em desenvolvimento de materiais (especialistas na produção de materiais na área de ciências da saúde), professores universitários em contato direto com o grupo alvo e que estão conscientes das necessidades linguísticas destes, especialistas em TDICs, e colaboradores de entidades profissionais e educacionais que empregam fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e massoterapeutas. Para a elaboração e a formatação desse curso, 11 instituições de 10 países europeus se uniram para viabilizar o projeto, o qual foi desenvolvido no período de 01/10/07 a 30/09/08.

Procura-se assegurar a qualidade dos materiais produzidos através de uma avaliação contínua provida por especialistas com experiência em projetos similares. Finalmente, o projeto propõe validar a qualidade da competência linguística adquirida, a qual é avaliada na forma de um exame ao final do curso e que resulta na emissão de créditos para reconhecimento em futuras qualificações.

2.2.2 Organização do curso

Considerando que um dos objetivos do curso é o de ajudar o grupo alvo a melhor desenvolver suas habilidades linguísticas em língua inglesa para atuação profissional e certificação junto a conselhos, o curso foi dividido em duas partes, a) módulos gerais, acadêmico e terapêutico, e b) módulos especializados. Cada parte é constituída pelos seguintes módulos:

a) Módulos gerais

- **Um módulo geral acadêmico:** desenvolvido para ajudar alunos e profissionais que visam estudar, trabalhar e/ou participar de aprimoramentos profissionais no exterior. Esse módulo oferece prática de linguagem no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, como ler textos científicos, escrever ensaios e resumos, ouvir palestras e preparar-se para apresentação de seminários.
- **Um módulo geral terapêutico:** projetado para desenvolver competência comunicativa para situações terapêuticas diárias. Esse módulo propõe atividades que ajudam os alunos a examinar todas as fases da comunicação terapêutica entre o paciente e os profissionais de saúde no ambiente hospitalar. Também fornece estratégias de linguagem para a comunicação efetiva com os pacientes clínicos e apresenta vocabulário para discutir questões relacionadas ao atendimento de pacientes, incluindo situações de emergência, avaliações e exames, pós-operatório e reabilitação. Para esse fim, também é disponibilizada uma gama de exercícios interativos com base em cenários construídos sobre materiais autênticos, incluindo estudos de caso, *podcasts*²² e vídeos com base em atendimento hospitalar e reabilitação ambulatorial. O módulo inteiro é baseado na história de um paciente que se submete a tratamento de emergência e uma longa reabilitação após um acidente.

²² *Podcasts* são arquivos de áudio digitais, frequentemente em formato de MP3, gravados por usuários e disponibilizados *online*. Também pode referir-se a uma forma de transmissão de arquivos multimídia na internet que tenham sido criados pelos próprios usuários.

b) Módulos especializados

- **Módulos para terapeutas:** são quatro módulos terapêuticos desenvolvidos separadamente para fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e para massoterapeutas. Cada módulo foi desenvolvido especificamente para ajudar os terapeutas a desenvolver seu inglês para a comunicação internacional no campo profissional. Cada módulo se propõe a oferecer a prática da língua em situações relacionadas ao trabalho, tais como exame, diagnóstico, tratamento e encaminhamento dos pacientes. As atividades trazem vocabulário especializado e fornecem ferramentas linguísticas para uma comunicação eficaz com os pacientes e com outros profissionais de saúde, através de diferentes modelos interativos, incluindo questionários, jogos e cenários baseados em casos autênticos. O módulo para fisioterapeutas foi estruturado em seis capítulos, a saber:
 - Capítulo 1: Na clínica de fisioterapia – oportunidades de carreira para os fisioterapeutas.
 - Capítulo 2: Avaliação e tomada de história inicial do paciente.
 - Capítulo 3: A comunicação com o paciente.
 - Capítulo 4: Apresentação de plano de tratamento a curto e a longo prazo.
 - Capítulo 5: Técnicas de tratamento fisioterápico.
 - Capítulo 6: Avaliação do progresso do paciente e procedimento de alta.
- **Módulos de recursos abertos:** Os módulos de recursos abertos disponibilizam *links* que direcionam alunos e professores para outras páginas onde eles encontrarão apostilas e outros documentos de texto em pdf, que cobrem uma vasta gama de tópicos, relacionados a anatomia, fisiologia, clínica e diagnóstico, tratamento, farmacologia, exames laboratoriais e de imagem, atividades de gramática, vocabulário e até sobre teorias de aquisição de línguas. Alguns desses *sites* disponibilizam *links* para outras páginas onde podemos encontrar arquivos em áudio, vídeo e *podcasts* sobre variados assuntos em diferentes especialidades médicas. Similarmente, o módulo de recursos para professores oferece materiais de apoio e *hiperlinks* de *sites* relacionados aos temas abordados em ensino-aprendizagem de IFE, disponibilizando *e-books*, listas de exercícios e até planos de aula relacionados a tópicos específicos.

Todas essas informações foram obtidas através de documentos relativos ao projeto esp-t, os quais foram disponibilizados na própria plataforma Erasmus. Por considerarmos relevante a análise de tais documentos, incluímos a análise destes em nossa metodologia.

2.3 A utilização de documentos

Basturkmen (2006), discorre sobre a utilização de provas documentais, tais como declarações políticas, declarações de missão escolar, relatórios e declarações públicas sobre os programas dos cursos, afirmando que, ao nos referirmos a esse tipo de documento, passamos a melhor compreender e a identificar quais ideias-chave sustentam um projeto de curso.

Muitos documentos tais como declarações públicas, circulares, brochuras sobre o projeto sTANDEM, sobre a plataforma Erasmus e sobre o processo de Bolonha, além de compêndios, declarações e circulares em diários oficiais, foram publicados no formato pdf e disponibilizados para o público na própria plataforma. Importa lembrar que o processo de Bolonha se constituiu numa reforma com o propósito de se construir o Espaço Europeu da Educação Superior, um espaço o qual fosse coeso, competitivo e atrativo para docentes e alunos europeus e de outros países. Segundo Bastos (2007), intencionava-se, através dessa reforma, promover a mobilidade de docentes, de estudantes e a empregabilidade de diplomados. Foi em decorrência do processo de Bolonha que surgiu o campus virtual da plataforma Erasmus.

Fizemos então uma busca sobre documentos relativos ao curso esp-t que foram disponibilizados na própria plataforma pela equipe responsável por esse projeto de curso. Dessa forma, pudemos acessar e baixar, por exemplo, o resultado da segunda análise de necessidades e o relatório de progresso do projeto do curso, os quais foram utilizados em nossa análise para tentar entender algumas especificidades do curso esp-t.

O relatório de progresso do projeto do curso encontra-se no Anexo A. Esse documento é um relatório público sobre o projeto do curso, suas etapas de elaboração e progresso. O resultado da segunda análise de necessidades feita pela equipe que elaborou curso esp-t encontra-se no Anexo B deste trabalho. Esses documentos constituem-se em relevante fonte de dados, visto que nos auxilia a entender e a identificar quais ideias-chave sustentam o projeto do curso esp-t e também quais necessidades do grupo-alvo foram consideradas para se determinar o projeto e as características pedagógicas desse curso.

Duas análises de necessidades foram realizadas a fim de se identificar quais competências comunicacionais e linguísticas seriam necessárias para profissionais da saúde, para que estes pudessem melhorar seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, a equipe que

elaborou o curso esp-t desenvolveu dois tipos de questionários. Um foi distribuído para especialistas em ensino de Língua para Fins Médicos (*Language for Medical Purposes*, LMP) e, o segundo tipo, foi distribuído entre profissionais e estudantes da área de saúde. Os questionários foram recolhidos após serem respondidos e o resultado da análise de todas as respostas foi utilizado pela equipe elaboradora do curso esp-t para a determinação de desenho do curso e temas abordados neste. Os demais documentos relacionados ao curso esp-t, a plataforma Erasmus e ao projeto sTANDEN podem ser acessados na própria plataforma.

2.4 A análise com base em quadros de referência

Dois quadros de referência foram selecionados para serem utilizados na análise do curso esp-t, a saber: um proposto por Doughty e Long (2003), desenvolvido para análise de cursos *online* de línguas e, outro, por Basturkmen (2006, 2010), elaborado para a análise de cursos presenciais de IFE. Como afirmamos anteriormente, a razão de termos selecionado esses dois quadros de referência depreende do fato de serem quadros internacionalmente reconhecidos e estabelecidos academicamente, além do fato de não haver ainda, descrito na literatura, um quadro referencial desenvolvido especificamente para análise de cursos *online* de IFE. Dessa forma, optamos por utilizar ambos os quadros na análise do curso esp-t, visto se tratar de um curso *online* de IFE para profissionais da saúde.

Os quadros de referência de Doughty e Long (2003) e de Basturkmen (2006, 2010), mencionados no Capítulo 1 deste trabalho, e localizados, respectivamente, nas páginas 68 e 71, foram utilizados como um ponto de referência para a análise e descrição do curso esp-t da plataforma ERASMUS. Nossa intenção foi a de identificar quais ideias-chave sustentam esse projeto e descrever as concepções basilares do curso analisado. Por exemplo, buscamos considerar se havia ou não um programa a ser ensinado (ementas ou plano de curso). Havendo o programa de curso, seriam analisadas as unidades que estruturam o programa (padrões de gramática ou de texto, atos de fala, gêneros, a lexis), os conceitos sobre aprendizagem e metodologia de ensino articulados e deduzidos a partir dos materiais instrucionais e atividades do curso, bem como as funções de ensino de inglês para fins específicos postuladas no programa. Para tanto, procuramos coletar diferentes tipos de dados, tais como: documentos (relatório de progressão do projeto do curso, declaração de metas e objetivos e conteúdos programáticos) e amostras de prática (materiais didáticos, observações participantes de aulas e testes).

2.5 O diário da pesquisadora: Refletindo para melhor aprender

Finalmente, nos inscrevemos e frequentamos as aulas do curso esp-t e, a partir de nossa vivência enquanto aluna de tal curso, desenvolvemos um diário reflexivo. Nesse diário, registramos informações sobre nossa percepção com relação à utilização da plataforma, sobre o desenrolar do curso, sobre as ansiedades relacionadas à utilização dos recursos disponibilizados e, sobretudo, sobre os avanços obtidos.

Segundo André e Pontin (2010), o diário é um instrumento adequado para o desenvolvimento do profissional reflexivo, visto que viabiliza uma tomada de consciência das próprias aprendizagens, assim como das conquistas obtidas e das dificuldades encontradas. Ainda, segundo esses autores, “[a] escrita reflexiva, da qual o diário é portador, mobiliza reflexões, tomada de consciência e reelaboração dos conhecimentos e aprendizagens, favorecendo, portanto, a construção de novos conhecimentos” (ANDRÉ; PONTIN, 2010, p. 29). Dessa forma, pudemos refletir sobre nossas próprias concepções sobre quais fatores na integração de TDICs em cursos *online* de IFE, que podem favorecer o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades linguísticas para profissionais da saúde, habilidades essas necessárias para obtenção de certificação junto a instituições de ensino superior, instituições de saúde e Conselhos profissionais internacionais.

2.6 Coleta e análise dos dados

A coleta de dados para este estudo foi realizada num período de quatro meses, de fevereiro a maio de 2015. Nesse período, frequentamos as aulas do curso esp-t e procedemos ao registro de nossas percepções sobre o curso e nosso desenvolvimento durante a sua realização, em nosso diário reflexivo. Também fizemos 387 capturas de tela das páginas do curso, para que pudéssemos posteriormente ilustrar nossa análise.

Nossa análise está dividida em três partes. Na primeira, descrevemos as características e recursos tecnológicos empregados no curso esp-t. Posteriormente, procedemos à análise dos aspectos linguísticos e das características pedagógicas desse curso, com base nos quadros referenciais de Doughty e Long (2003) e de Basturkmen (2010). Finalmente, discorremos sobre a percepção da pesquisadora sobre o curso realizado. Queremos enfatizar que, apesar de termos feito todo o curso, selecionamos para uma análise mais aprofundada os módulos geral acadêmico, geral terapêutico, de fisioterapia e de recursos abertos, sobre os quais trataremos mais detalhadamente no Capítulo 3 deste trabalho.

Gostaríamos de ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética da UFG e que o parecer consubstanciado encontra-se no Anexo C deste trabalho.

Ao concluirmos este capítulo, gostaríamos de pontuar que muitos pesquisadores e educadores na área de ensino de IFE almejam acompanhar as mudanças teóricas e metodológicas que vêm acontecendo nas instituições acadêmicas e meios científicos, decorrentes das demandas de um mercado altamente competitivo e globalizado. Tais mudanças demandam de nós, educadores, o emprego de recursos e abordagens de ensino que integrem TDICs. Por essa razão, consideramos relevante compreender como as transformações dos meios e modos de aprendizagem irão se refletir no projeto de cursos e na elaboração de materiais educacionais destinados a cursos de inglês para fins específicos.

Dessa forma, tendo justificado nossas escolhas, passamos ao terceiro capítulo desta dissertação, no qual descrevemos e analisamos o curso esp-t segundo os critérios para análise destacados nos quadros de referência de Doughty e Long (2003) e de Basturkmen (2006, 2010).

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Muito menos abundantes na literatura, entretanto, são as descrições, análises ou avaliações de prática em EMP, que se espera que venham a aparecer para complementar a pesquisa descritiva no discurso médico. De particular interesse, devido à sua escassez, seriam estudos acadêmicos sobre o uso, o impacto e a eficácia das inovações tecnológicas (por exemplo, materiais interativos online, fóruns de discussão, blogs, podcasts etc.), que são características cada vez mais comuns tanto na pedagogia em EMP quanto em outros ramos do ESP.

(FERGUSON, 2013)

No presente capítulo, procedemos à análise do curso esp-t. Primeiramente, apresentamos uma descrição detalhada da estrutura desse curso. Para ilustrar nossa descrição, adicionamos capturas de telas obtidas durante o curso. Em seguida, tecemos relações entre os dados coletados com as características propostas nos quadros referenciais de Doughty e Long (2003) e de Basturkmen (2006, 2010), analisando se o curso em questão apresenta características apontadas em ambos os quadros referenciais. Finalmente, apresentamos os resultados da análise, incluindo nossas percepções enquanto aluna do curso.

Passemos, então, a descrever a estrutura geral do curso esp-t.

3.1 Descrevendo a estrutura do curso esp-t

O curso esp-t contém oito módulos distribuídos em duas seções principais: módulos gerais e módulos especializados. Os módulos gerais compreendem um módulo acadêmico geral e um módulo terapêutico geral. O módulo acadêmico trata de temas relacionados com situações comunicativas e gêneros acadêmicos, tais como palestras, apresentações de seminários, elaboração de resenhas. Já o módulo terapêutico geral trata de eventos comunicativos e gêneros relacionados com a prática profissional em ambiente hospitalar, tais como consultas, preenchimento de formulários e prontuários clínicos. Na seção de módulos especializados, encontramos seis módulos, a saber: quatro módulos para terapeutas (de fisioterapia; de fonoaudiologia; de terapia ocupacional; de massoterapia) e dois

módulos de recursos abertos (um para alunos e outro para professores). Os quatro primeiros módulos dessa seção abordam temas específicos de cada especialidade. Já nos dois módulos de recursos abertos, temos uma grande gama de atividades, textos, vídeos e *links* para complementação dos estudos e pesquisas dos participantes do curso.

Na tela inicial do curso, temos os *links* que descrevem esses módulos, como podemos visualizar na ilustração abaixo (Figura 1).

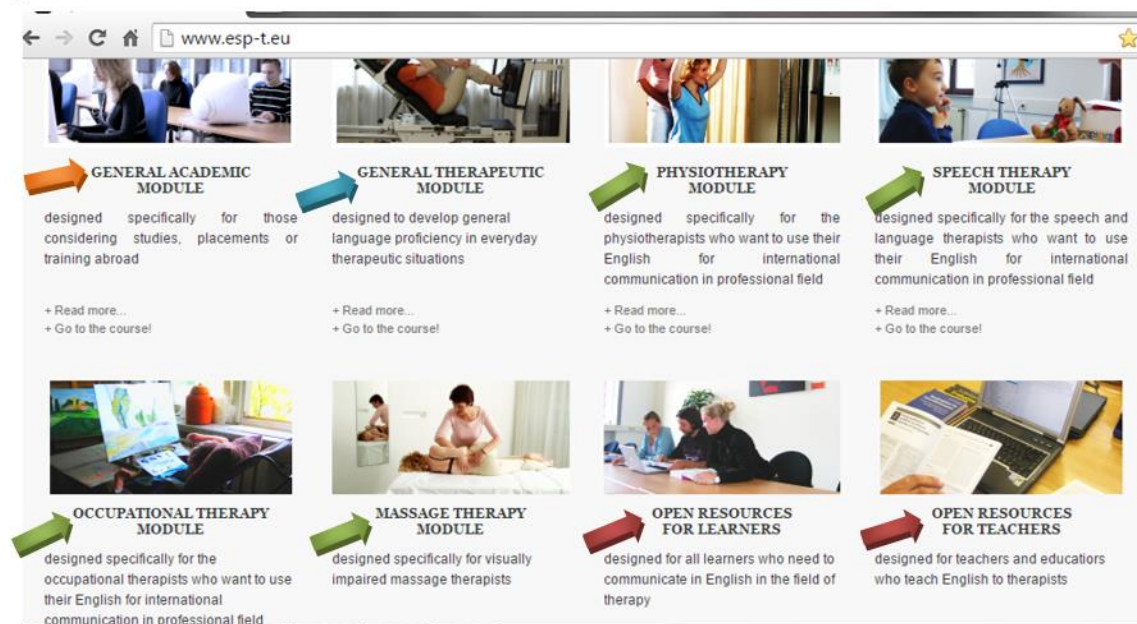
Figura 1 – Captura de tela mostrando a página inicial do curso.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Ao clicarmos nos títulos (como assinalado com as setas branca, azul e laranja) podemos ler uma breve descrição de cada módulo em questão. Abaixo na mesma tela vemos as opções dos diferentes módulos do curso (Figura 2).

Figura 2 – Tela com as opções de módulos.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

As setas em laranja e em azul assinalam os dois módulos gerais. A seta laranja indica o *link* para o módulo acadêmico geral, e a seta azul assinala o módulo terapêutico geral. As setas em verde e em vermelho mostram os módulos especializados. As setas verdes indicam os quatro módulos para terapeutas, e as setas vermelhas indicam os dois módulos de recursos abertos.

Ao clicar, pela primeira vez, em qualquer um dos módulos anteriormente ilustrados (Figura 2), o aluno é direcionado a uma tela onde será solicitado a criar uma conta com um nome de usuário e uma senha para que possa iniciar o curso (Figura 3).

Figura 3 – Tela inicial apresentando formulário para criação da conta para acesso ao curso.

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Nas outras vezes em que o aluno acessar qualquer um dos módulos, precisará apenas digitar sua senha para acessar o curso (Figura 4).

Figura 4 – Tela mostrando campo para *login*.

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Na tela seguinte, o aluno tem a possibilidade de escolher qual módulo deseja fazer, bastando para tanto, clicar no módulo desejado (Figura 2).

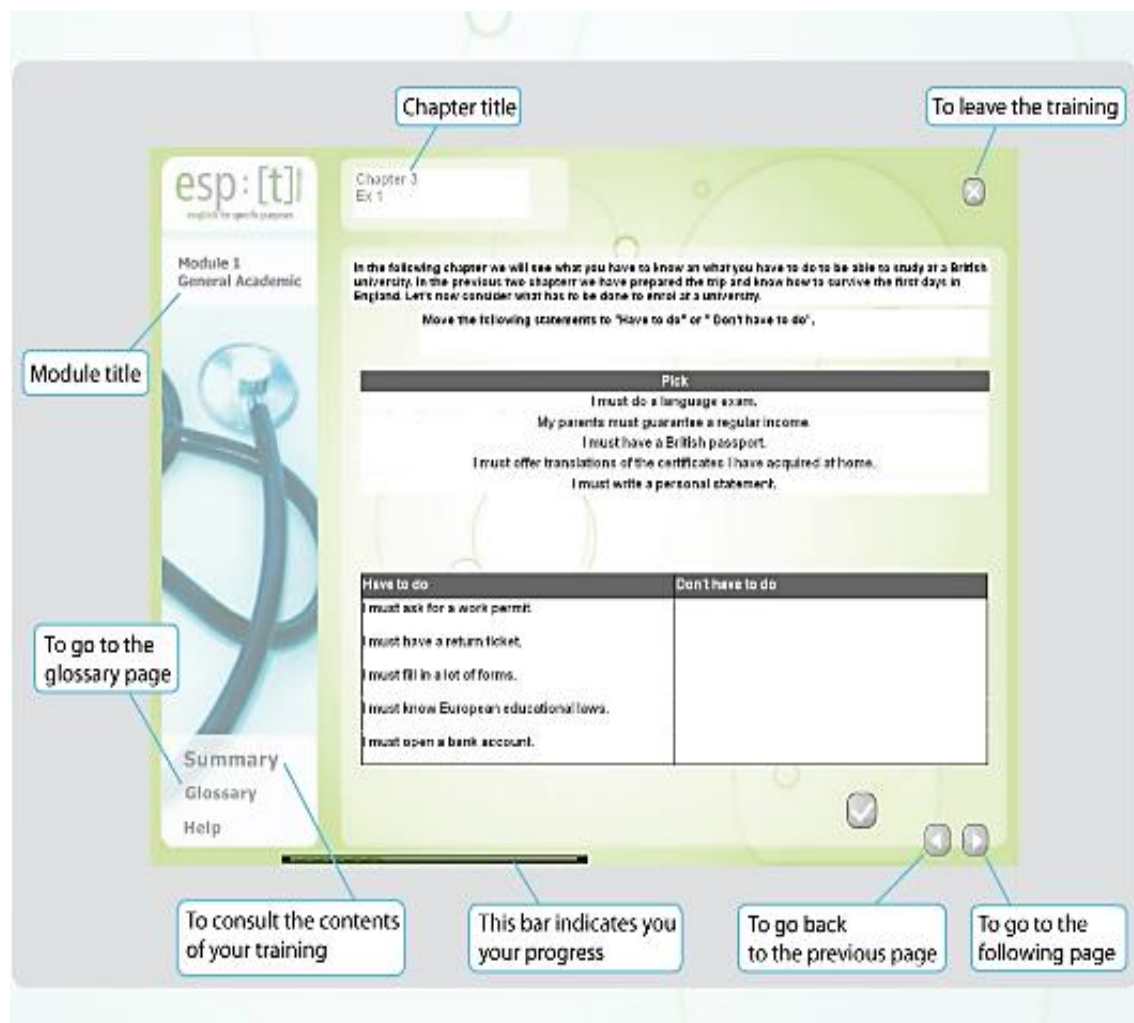
Quando nos inscrevemos em um dos módulos pela primeira vez, visualizamos uma tela com uma breve explicação sobre os objetivos gerais daquele módulo, como é ilustrado na Figura 5.

Figura 5 – Breve explicação sobre o que o aluno encontrará no módulo de fisioterapia.

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Na tela seguinte temos um *layout*²³ geral das telas de cada módulo (Figura 6), onde *pop-ups* aparecem para nos auxiliar a entender o que significa cada ícone da tela e como podemos utilizá-los.

Figura 6 – *Layout* geral das telas do módulo com *pop-ups* explicativos.



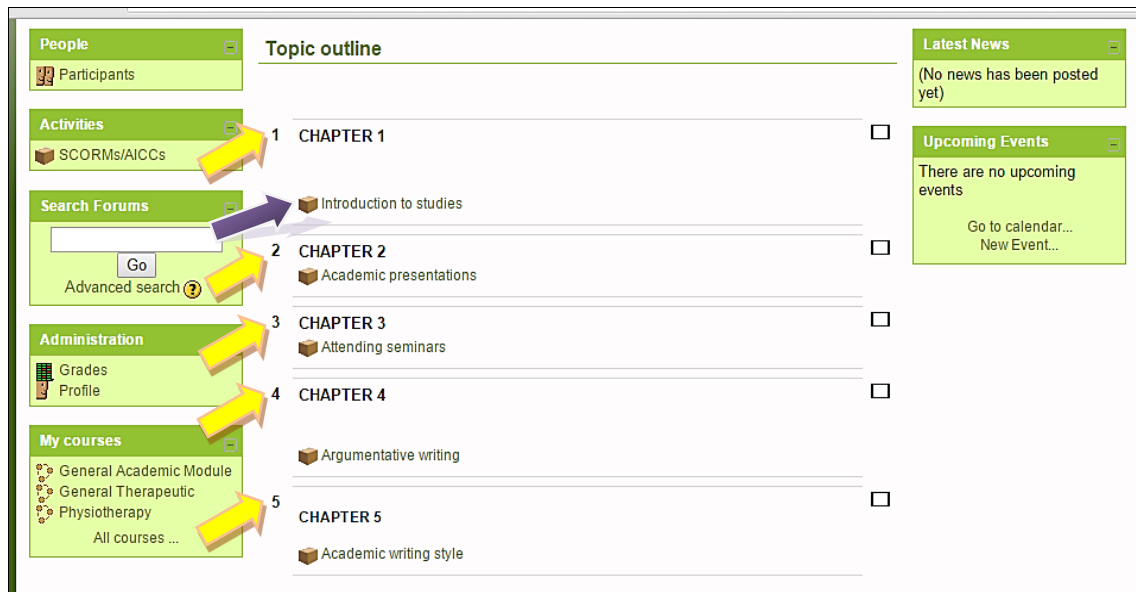
Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Essa tela é bastante interessante, pois nos familiariza com o *layout* de cada módulo. Isso não apenas facilita nossa navegação nas páginas do curso como torna cada acesso mais simples, o que chamamos de interface de fácil acesso (*user-friendly*).

Na sequência de telas, temos, então, em cada novo módulo que acessamos, um sumário com o número de capítulos que compõem aquele módulo e os tópicos abordados, como vemos assinalado com setas em amarelo, na Figura 7, a seguir.

²³ *Layout* é o desenho da página web. Ele é composto de todos os elementos que são mostrados quando você acessa um site – o arranjo, as formas, as cores, tipografias, etc.

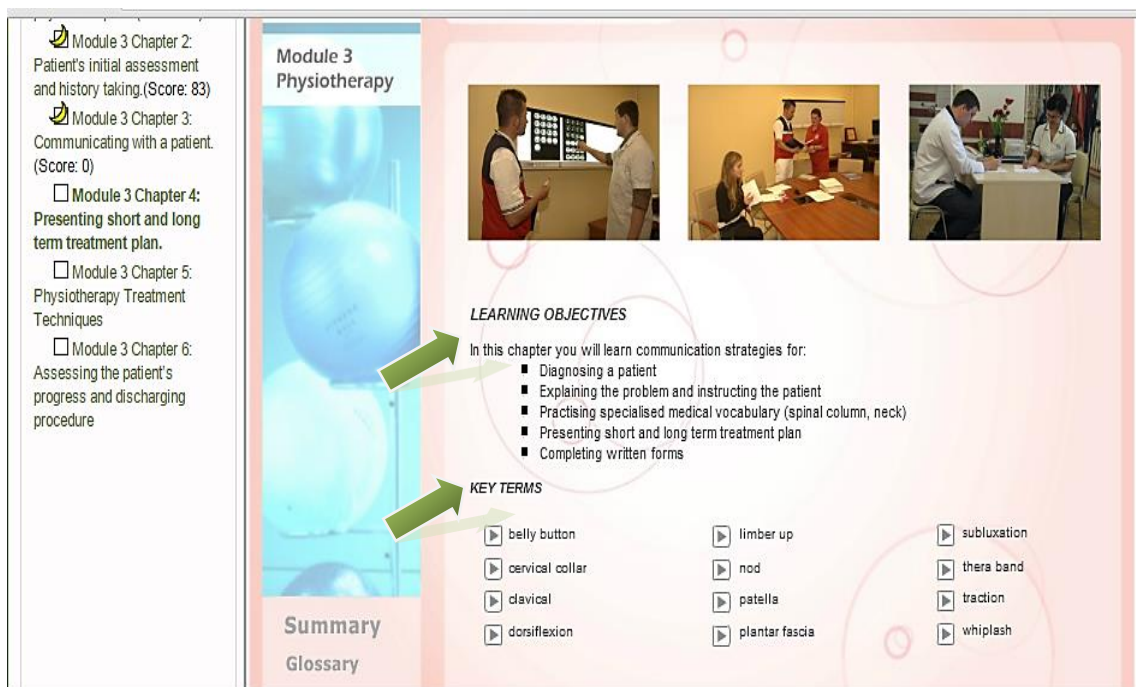
Figura 7 – Capítulos que compõem o módulo acadêmico geral.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

As caixinhas marrons na Figura 7, correspondem aos exercícios daquele capítulo específico, que foram organizados no formato SCORM. Ao clicarmos em qualquer uma das caixinhas marrons (assinalada com a seta roxa na Figura 7), seremos direcionados a duas telas iniciais daquele capítulo. Na primeira tela (Figura 8) é disponibilizado um sumário geral com os objetivos para aprendizagem do capítulo.

Figura 8 – Objetivos de aprendizagem do capítulo 3, módulo especializado (fisioterapia).

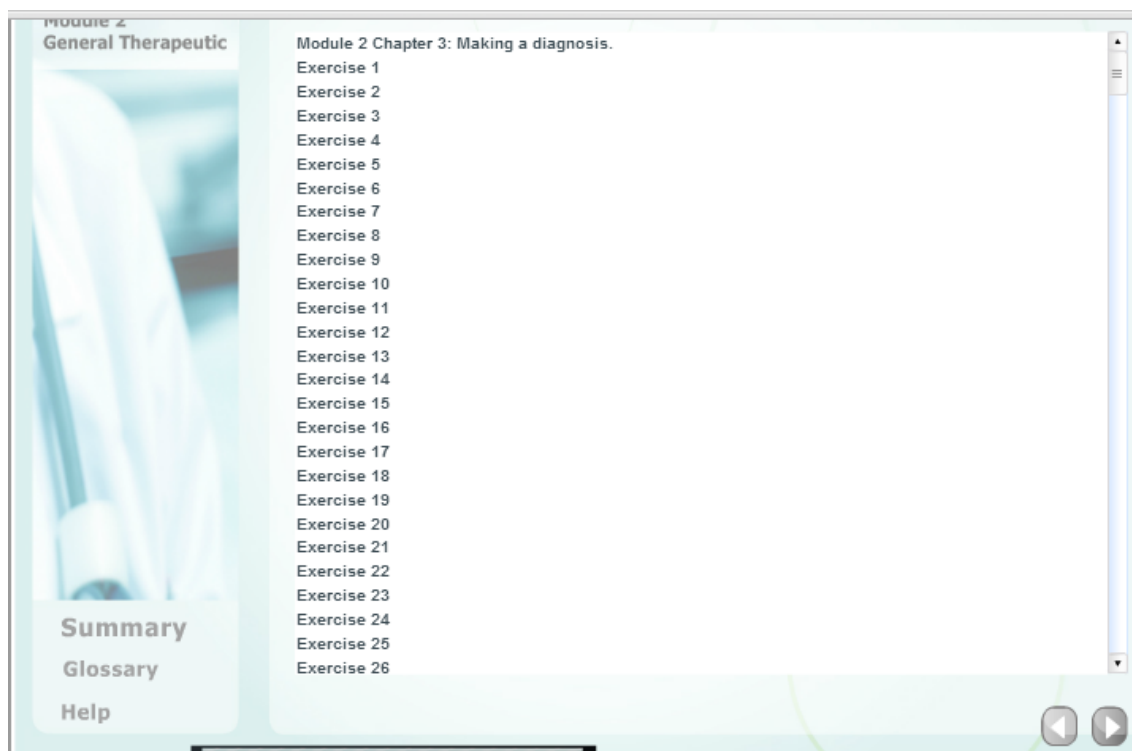


Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Observamos aqui (assinalado com setas em verde), um resumo dos objetivos do capítulo e uma lista de termos, acompanhada por arquivos de áudio no formato *podcast*, os quais apresentam a definição de cada termo, com exemplos de frases em que estes são usados.

Na segunda tela (Figura 9) temos outro sumário com a lista de exercícios que compõem o módulo.

Figura 9 – Tela mostrando o sumário de atividades do capítulo.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Percebemos que o curso esp-t visa proporcionar um ambiente no qual os alunos podem desenvolver competências comunicativas em seu próprio ritmo utilizando diferentes estratégias. Isto é conseguido, entre outras coisas, através da apresentação de um percurso predefinido a seguir, estruturação dos módulos em capítulos e a estruturação de cada capítulo com sumários. Isto é bastante interessante, visto que, apesar de ser estruturado em uma sequência lógica, do capítulo 1 ao 6 por exemplo, o aluno pode decidir qual a trajetória e sequência lhe são mais apropriados. É possível, por exemplo, iniciar sua trajetória no módulo 3 a partir do capítulo 5 e concluir o exercício 7 antes do 3. Assim, o aluno tem liberdade para estudar cada módulo selecionando os conteúdos que lhe parecem mais interessantes e na sequência que lhe apraz. Isso quer dizer que o aluno não precisa respeitar uma ordem de progressão pré-estabelecida pelo curso. Vale ressaltar também que não há limite para tentativas

de respostas, visto que o mesmo exercício pode ser refeito inúmeras vezes, e em cada tentativa um novo relatório de desempenho será gerado automaticamente. Para tanto, o recurso de processamento de texto para produção assíncrona de *feedback* foi empregado. Pode-se refazer cada exercício até se obter 100% de acerto, o que é um aspecto positivo, visto que estimula a prática pelo aluno. Entretanto, ao serem gerados relatórios apenas quantitativos com percentual de erros e acertos, na forma de *feedback* assíncrono, estão estimulando um ciclo de ensaio com visualização de erros, sem entretanto, promover uma reflexão por parte do aluno sobre sua prática, o que se constitui em um aspecto negativo.

Entendemos, então, que subjaz a esse projeto de curso a ideia de um aluno autônomo, consciente e responsável por suas escolhas, como discutido anteriormente nos apontamentos de Van Lier (1996), Barcena, Read e Arús (2014) e Basturkmen (2010).

Tendo descrito a estrutura geral do curso, passemos, a seguir, a relacionar suas características metodológicas, tecnológicas e estruturais com os quadros referenciais de Doughty e Long (2003) e de Basturkmen (2006, 2010).

3.2 Relacionando os dados coletados no curso esp-t com os quadros referenciais

O curso esp-t ilustra algumas utilizações de ideias para integração de TDICs com a abordagem de ensino-aprendizagem de IFE que foram anteriormente elencadas nesse trabalho. Por exemplo, o conceito de autonomia do aluno e a integração entre língua e conteúdo.

Dessa forma, para facilitar nossa análise, primeiramente faremos uma comparação das características do curso esp-t com os critérios elencados por Doughty e Long (2003) e por Basturkmen (2006, 2010). Por essa razão, entendemos ser relevante reintroduzir nesta sessão os quadros elaborados por esses autores, já comparando com os dados encontrados no curso.

3.2.1 Curso esp-t e o quadro referencial de Doughty e Long (2003)

Nesta parte da análise, trazemos uma apresentação global das características do curso esp-t. Nas seções posteriores, procedemos a uma análise mais detalhada e ilustrada com capturas de telas de atividades encontradas no curso.

No Quadro 3, apresentamos uma análise global do curso esp-t com base no quadro referencial (ilustrado na página 68 do Capítulo 1), criado a partir dos critérios de Doughty e Long (2003). À esquerda, elencamos os critérios postulados por Doughty e Long (2003) e, à direita, listamos as características encontradas no curso esp-t.

Quadro 3 – Análise do curso esp-t com base nos critérios de Doughty e Long (2003).

Critérios propostos por Doughty e Long (2003).	Características encontradas no curso esp-t
Emprego de tarefas do mundo real	Ocorre através da proposição de atividades reais da prática acadêmica e profissional do grupo alvo, tais como preenchimento de termos de consentimento, estruturação da redação de evolução e relatórios em prontuários, exploração de estudos de casos, relatórios médicos, metodologias de avaliação clínica, avaliação terapêutica e de diálogos baseados em interações entre pacientes e profissionais do grupo alvo. Também aborda aspectos semânticos como a forma correta de instruir os pacientes e a utilização de <i>hedges</i> na comunicação médico-paciente.
Utilização de <i>input</i> elaborado e rico	Ocorre abundância de materiais autênticos da área, apresentados na forma de recursos de multimídia e polimídia, como, por exemplo, <i>podcasts</i> , vídeos, áudios em MP4, animações, conteúdo em formato SCORM e através de <i>hiperlinks</i> , documentos em pdf e exercícios elaborados a partir de diferentes aplicativos, tais como <i>adobe flash</i> e outros para recursos de leitura, áudio e imagem.
Emprego de aprendizagem indutiva	Alguns exercícios demandam habilidades de pensamento de ordem superior (<i>higher-order thinking skills</i>) e reflexão. Por exemplo, o jogo sobre fatores causadores de estresse em discentes.
Emprego de atividades com foco na forma	Uma das ideias mais claramente explícitas é a de instrução com foco na forma. Muitas atividades direcionam a atenção dos aprendizes para aspectos gramaticais, lexicais e semânticos da língua.
Utilização de <i>feedback</i>	Ocorre apenas na forma de <i>feedback</i> não interativo.
Emprego de aprendizagem colaborativa	Não ocorre.
Utilização de instrução individualizada	Apesar de o curso não oferecer instrução individualizada na forma de tutoria e de <i>feedback</i> interativo, o curso disponibiliza possibilidades de diferentes “caminhos”, nos módulos de recursos abertos, que podem levar à instrução individualizada.

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Analisando o curso, segundo os critérios estabelecidos no quadro de referência de Doughty e Long (2003), o qual propõem uma abordagem baseada em tarefas, observamos que o curso esp-t emprega tarefas reais da prática acadêmica e profissional do grupo alvo, visto que se empenha em trabalhar estudos de casos, relatórios médicos, metodologias de avaliação clínica, avaliação terapêutica e diálogos baseados em situações relacionadas ao dia a dia profissional (consultas, exames, avaliação, diagnóstico, tratamento, encaminhamento de pacientes, entre outros) são empregados. Entretanto, cabe ressaltar que o conceito de tarefas empregado neste curso parece diferir nos diferentes módulos analisados. Por exemplo, nos módulos geral acadêmico e geral terapêutico, parece relacionar-se ao conceito de Ellis (2003), tarefas com foco, ou seja, tarefas criadas com o objetivo de ajudar os aprendizes a processarem, receptivamente ou produtivamente, algum elemento linguístico em particular, como, por exemplo, uma estrutura gramatical. Percebemos também uma similaridade com as tarefas de apoio (*enabling tasks*) postuladas por Estaire e Zanon (1994), as quais focam principalmente em aspectos linguísticos tais como gramática, vocabulário, pronúncia, funções e discurso, visando proporcionar aos alunos as ferramentas linguísticas necessárias para a realização de uma tarefa comunicativa. Nesses dois módulos, observamos também grande quantidade de exercícios e atividades (CERQUEIRA, 2010). Já no módulo de fisioterapia, parece-nos ocorrer, com maior frequência, tarefas cujo conceito se aproxima mais dos postulados de Willis (1996). Tal achado talvez possa indicar que os módulos possam ter sido desenvolvidos por equipes diferentes, as quais empregaram diferentes abordagens na estruturação de cada módulo.

O curso também emprega *input* variado, elaborado e rico, com textos e vídeos pertinentes para situações práticas. O curso esp-t é um curso pré-elaborado, tendo mais um formato de instrução focada na forma e se tem previsto um plano curricular a ser cumprido pelo aluno.

O princípio da utilização de *input* elaborado e rico aborda dois aspectos do *input* linguístico fornecido aos alunos. Por um lado, a língua a que eles estão expostos não deve ser simplificada em termos de vocabulário, gramática, ou conteúdo, como é o caso em livros didáticos, porque a aprendizagem de L2/LE exige a exposição a amostras ricas da língua que exibem complexas características (HULME-AGNES, 2004). Por outro lado, a simples exposição a textos autênticos não irá apoiar a aprendizagem de L2/LE se os alunos não percebem a relevância e a relação desses textos com sua prática profissional. É necessário que os alunos os compreendam para que possam incorporar novos recursos de linguagem em sua própria produção da interlíngua.

No curso esp-t, os alunos se deparam com fontes autênticas de *input* linguístico para a execução de tarefas, permitindo que esses desenvolvam habilidades de leitura e compreensão oral e que aprendam conceitos e expressões que possam ser reutilizadas em situações comunicativas reais em seu ambiente acadêmico e/ou profissional (ARNÓ-MARCIÀ, 2012; BASTURKMEN, 2006, 2010; DOUGHTY; ELLIS, 2003; ESTAIRE; ZANON, 1994; LONG, 2003; GARRET, 2009; GONZÁLEZ-PUEYO, 2009; LUZÓN, 2009; NUNAN, 1991, 1995, 2004). Entretanto, os alunos não participam de sessões de discussão nem encontram nenhum tipo de *feedback* interativo, no qual possam interagir com os professores e elaboradores do curso. Também não ocorre aprendizagem colaborativa, visto que não foram explorados recursos para interação com outros aprendizes, mesmo a plataforma possuindo tais recursos.

Outro aspecto que nos chama a atenção no curso esp-t é o de haver muitas atividades que enfocam o uso de estruturas gramaticais e lexicais, como, por exemplo, aquelas sobre como instruir a paciente (fazendo uso de preposições), os exercícios com conectivos e aqueles para reconhecimento das partes da apresentação de seminário, alguns desses serão comentados posteriormente neste capítulo. Entendemos ser bastante positivo englobar atividades que trabalhem a instrução focada na forma, visto que esse tipo de atividade ajuda os aprendizes a perceber importantes elementos linguísticos durante atividades comunicativas, auxiliando-os a adquirir, por exemplo, formas gramaticais mais adequadas na língua-alvo, sem, entretanto, perder de vista as necessidades percebidas dos alunos (ELLIS, 2008, SAEDI; ZAFERANIEH; SHATERY, 2012; SWAIN, 1998).

Com relação a correção e intervenção adequadas, o emprego de ferramentas assíncronas de *feedback*, provê, para os participantes do curso, acesso a respostas corretas e, conseqüentemente, a checagem do seu percentual de aproveitamento nas atividades de respostas fechadas. Porém, a falta de interação com os elaboradores e professores do curso, por meio de recursos síncronos e/ou assíncronos de *feedback* interativo, restringiu o aproveitamento que os aprendizes poderiam ter por meio destes, visto que o *feedback* interativo proporciona aos aprendizes algumas vantagens, como, por exemplo, possibilita a interação em tempo real (*feedback* síncrono) para tomada de decisões de um grupo e para a realização de discussões. Oportuniza também um melhor acompanhamento do processo de aprendizagem devido à interação que existe entre alunos e instrutores (o que pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona) e, finalmente, motiva a colaboração, já que a comunicação através da interação evidencia a sinergia dos trabalhos individuais e em grupo e encoraja os estudantes a construir e a compartilhar conhecimento (FIGUEIREDO; SILVA, 2015; PAIVA, 2007; PUJOLÁ, 2001). Mesmo considerando que bastante material apresentado na forma de recursos de multimídia,

de *hiperlinks*, pdf e formato SCORM são disponibilizados nos módulos de recursos abertos, propiciando aos alunos possibilidades de caminhos que poderiam levar à instrução individualizada, a falta de interação com tutores, professores e outros alunos do curso nos deixa bastante frustrados.

3.2.2 Curso esp-t e o quadro referencial de Basturkmen (2006, 2010)

Com base nos critérios elencados por Basturkmen (2006, 2010) e no quadro apresentado na página 71 do Capítulo 1, fizemos uma análise global do curso esp-t e inserimos as características encontradas no quadro referencial proposto pela autora.

Quadro 4 – Quadro para análise do curso esp-t, com base no quadro referencial de Basturkmen (2006).

IDEIAS	TIPOS DE DESCRIÇÃO	OPÇÕES
LÍNGUA		
Desenho de curso com abordagens híbridas, baseado principalmente em abordagem com foco na forma. Curso desenvolvido para atender a necessidades específicas do grupo alvo, podendo ser classificado em curso de ângulo estreito (<i>narrow-angled</i>). Programa de curso estruturado principalmente em torno de gênero e funções comunicativas (elaboração de relatórios, identificação de estrutura textual dos gêneros abordados).	Sistemas: Organizado principalmente em torno de gênero e funções comunicativas (atos de fala). Aborda também gramática e vocabulário. Usos: • Organizado com base em usos da língua (como os aprendizes usam a língua para atingir objetivos comunicativos no grupo alvo). • Uso de gênero da prática profissional do grupo alvo (como membros do grupo alvo tipicamente formatam textos em respostas às exigências do local de trabalho), sempre direcionando a atenção dos aprendizes para escolha de palavras e de estruturas empregadas na área específica, relacionando-as aos conceitos associados a essas escolhas.	Tipos de organização linguística relacionada a padrões de texto e níveis de sentenças gramaticais. Unidades de uso da língua, focados em atos de fala (principalmente interação terapeuta e paciente e profissional-profissional), também em padrões de texto e níveis de sentenças gramaticais.

APRENDIZAGEM		
No curso esp-t, a aprendizagem se dá através de AVA, extensiva utilização de material autêntico em emprego de tarefas com foco (ELLIS, 2003), de apoio (ESTAIRE; ZANON, 1994) e tarefas pedagógicas (NUNAN, 1989) e também exercícios estruturais.	Condições: Curso <i>online</i>, com lições para autoacesso através de múltiplas formas e fontes de informação e exposição ao <i>input</i>, tais como <i>podcasts</i>, vídeos, áudios em MP4, animações, conteúdo em formato SCORM e através de <i>hiperlinks</i>, documentos em pdf e exercícios elaborados a partir de diferentes aplicativos, tais como <i>adobe flash</i> e outros para recursos de leitura, áudio e imagem.	A ideia implícita é a de aprendizagem através do <i>input</i>, com <i>output</i> predominantemente escrito.
	Processos: Procedimentos mentais ou sociais utilizados para a aquisição da língua.	O curso esp-t emprega basicamente o processo intramental.
ENSINO		
No curso esp-t fica clara a ideia do professor enquanto elaborador de materiais e <i>designer</i> do curso e do aluno autônomo.	Metodologias:	O curso esp-t emprega principalmente a estratégia baseada em <i>input</i> na área de saúde. A exposição ao <i>input</i> engloba um grande número de exercícios estruturais, de atividade de leitura e de tarefas (ELLIS, 2003; ESTAIRE; ZANON, 1994; NUNAN, 1989) voltadas para despertar a atenção dos alunos com relação às características observadas no uso da língua, dentro do contexto hospitalar e ambulatorial, por profissionais do grupo alvo.
	Objetivos do ensino:	Observamos que o curso esp-t objetiva: • Desenvolver a habilidade escrita no contexto de produção de relatórios, preenchimento de documentos hospitalares, evoluções em prontuários, redação de laudos e de relatos de casos.

		• Desenvolver precisão gramatical (<i>accuracy</i>) para escrita. • Despertar a consciência dos alunos com relação a vocabulário técnico e subtécnico. • Desenvolver compreensão oral no contexto de palestras, seminários e apresentações em congressos. • Despertar a consciência dos alunos com relação à adequada comunicação no trabalho (forma e características da comunicação entre profissionais e entre profissionais e paciente).
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Ao analisar o curso esp-t tendo por base o framework de Basturkmen (2010), constatamos que, com relação ao tema das variedades linguísticas, o curso se propõe a trabalhar o uso da língua nos gêneros formais acadêmico e profissional especificamente na área médica. Grande enfoque é dado ao emprego de vocabulário técnico e de alta frequência.

É importante ressaltar que os elaboradores do curso esp-t empregaram a análise de necessidades (ver anexo B) para identificar as competências linguísticas que os usuários alvo precisariam melhorar visando a propósitos profissionais. Conforme publicado no relatório de progresso do projeto do curso (ver anexo A), questionários de análise de necessidades foram elaborados e distribuídos para grupos de aprendizes alvo em duas etapas. Uma ao início do processo de desenvolvimento do curso e outra durante a disponibilização do piloto do curso na plataforma. Todos os questionários foram analisados e os resultados foram apresentados graficamente. Os resultados da segunda análise de necessidades foram utilizados como ponto de partida para elaboração de materiais e para o estabelecimento da ementa do curso. Isto está em conformidade com o proposto na literatura, pois uma característica marcante de cursos em IFE é a questão da centralidade no aluno, já que os aprendizes são percebidos em termos dos papéis profissionais e/ou acadêmicos que desempenham e também que estes cursos focam nas necessidades relacionadas às funções profissionais e acadêmicas de seus alunos, assim como pontuado, por exemplo, por Hutchinson e Waters (1987), Ramos (2005, 2009), Basturkmen

(2006, 2010), Paltridge e Starfield (2013), Lima-Lopes (2015) Ochiucci (2015), Ramos, Damião e Castro (2015). No curso esp-t, os resultados da investigação da análise das necessidades foram incorporados no projeto do curso e podem ser observados através da especificação dos objetivos do curso, os quais almejam o desenvolvimento de habilidades linguísticas (leitura, compreensão oral e escrita), além do conhecimento da língua (em termos de gramática e de vocabulário).

Observa-se que o programa do curso assume um desenho com abordagens híbridas, no qual percebemos, em alguns módulos, uma organização em torno de tarefas com foco, de apoio e pedagógicas (ELLIS, 2003; ESTAIRE; ZANON, 1994; NUNAN, 1989), o que caracteriza um currículo baseado nas fases iniciais da abordagem baseada em tarefas e, em outros módulos, um enfoque muito grande em vocabulário técnico e adequada utilização de estruturas gramaticais, o que denota uma abordagem com foco na forma (BOURKE, 2008; ELLIS, 2001; LA FUENTE, 2006; LONG, 1991; LONG; ROBINSON, 1998 SAEIDI; ZAFERANIEH; SHATERY, 2012; SWAIN, 1998; LYSTER, 1998). A abordagem com foco na forma ajuda a moldar as estruturas presentes nas funções da língua, a fim de despertar a consciência dos alunos com respeito às formas linguísticas que estão sendo usadas.

É possível perceber uma preocupação com convenções e procedimentos em unidades de análise de fala em eventos comunicativos específicos, tais como nas atividades que focam em situações de encontro entre terapeutas e pacientes, como observado nos vídeos que abordaram consultas para avaliação e sessões de atendimento. Por exemplo, na unidade sobre avaliação clínica, temos vários exemplos do evento comunicativo “consulta de avaliação” e podemos observar um cuidado em direcionar a atenção do aluno para funções pragmáticas, tais como mostrar empatia ao paciente e perguntar sobre sintomas. Em termos lexicais, observamos atividades que trabalham o uso de formas idiomáticas adequadas para se instruir o paciente durante os exercícios, para se descrever o tratamento e explicar o diagnóstico. Todos esses fatores caracterizam um projeto que atenta para gênero e discurso. Percebemos que todas as unidades do programa do curso foram desenvolvidas em torno de temas específicos (investigação da história clínica, plano de tratamento, alta hospitalar etc.), o que denota também uma preocupação com conteúdo (ARNÓ-MARCIÁ, 2012; GONZÁLEZ-PUEYO; JAIME; LUZÓN, 2009; WARSCHAUER, 2004).

Consideramos importante ressaltar que a teoria de ensino mais explicitamente empregada nesse curso é a do *input* (KRASHEN, 1982, 1985). O *input* engloba um amplo número de tarefas que objetivam direcionar a atenção do aprendiz para características linguísticas observadas no uso da língua por membros do grupo alvo, vistas nos exemplos autênticos de discurso utilizados no curso. Cada unidade do curso parece focar em componentes da estrutura

linguística característica do uso da língua relacionada ao tópico da unidade. Também como exemplo, podemos citar atividades que direcionam a atenção do aluno para o emprego de *hedges*. Todo o vocabulário está baseado em fontes de discurso especializado da área, tais como consultas e atendimentos. Assim, nesta segunda seção de nossa análise, pudemos perceber que o material didático empregado combina uma mistura de abordagens e de métodos de ensino. Na seção a seguir, fazemos uma análise mais detalhada das características observadas nos módulos geral acadêmico, geral terapêutico, de fisioterapia e de recursos abertos do curso esp-t, exemplificando com capturas de tela. Mais uma vez, ressaltamos que a análise foi fundamentada nos quadros referenciais de Doughty e Long (2003) e Basturkmen (2010), a fim de refletirmos se as características do curso estão em concordância com os critérios apontados por esses autores e se favorecem a aquisição de habilidades linguísticas para o grupo alvo, profissionais da saúde.

3.3 Análise dos dados e percepções da pesquisadora

O curso esp-t traz à tona os papéis dos professores, enquanto colaborador e elaborador de materiais, uma vez que, basicamente, foi desenvolvido por uma equipe de professores de 11 instituições europeias de ensino superior, em colaboração com especialistas em tecnologia e educação a distância, com base em análise de necessidades do grupo alvo (profissionais da saúde que trabalham com terapias de reabilitação).

O papel de elaborador fica bastante evidenciado nos relatórios de progresso do projeto que foram publicados pela equipe responsável pelo desenvolvimento do curso na própria plataforma. Observamos que os elaboradores do curso preocuparam-se em prover atividades que contemplassem as habilidades de leitura, compreensão oral e comunicação com pacientes, habilidades estas destacadas como mais importantes pelos respondentes da análise de necessidades.

Observamos essa preocupação em sempre considerar os resultados da análise de necessidades no relatório de progresso do curso, como podemos inferir do trecho a seguir.

[1] Análise de necessidades linguísticas foi realizada para se identificar as competências linguísticas que os utilizadores-alvo precisam melhorar para fins profissionais [...] O principal objetivo deste projeto é desenvolver um curso e-learning de inglês para profissionais terapeutas (fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e massoterapeutas). As metodologias de cursos e conteúdos são adaptados para atender às necessidades linguísticas de um grupo alvo de alunos, incluindo alunos participando na educação formal e profissionais que irão participar do curso em um ambiente informal.

(Excerto extraído do relatório de progresso do projeto do curso, p. 5)

Também grande ênfase foi dada à utilização de exercícios que objetivavam trabalhar vocabulário técnico e estruturas gramaticais, assim como ao emprego de atividades de leitura e tarefas relacionadas a situações de interação entre pacientes e profissionais. Observamos que, no resultado da análise de necessidades, há referências ao nível de formalidade e de complexidade lexicais e gramaticais necessárias na troca de correspondência profissional e pelas exigências impostas pelos editores de revistas médicas, assim como também a necessidade de comunicação clara e eficiente com os pacientes, como mostra o excerto abaixo.

[2] De acordo com o resultado da análise de necessidades, os especialistas em LMP indicaram que as habilidades mais importantes necessárias para fins profissionais eram primeiramente a leitura seguida da compreensão oral. Falar com pacientes e participar de discussões foram percebidos como sendo importantes, com respectivamente 73% e 76% dos respondentes percebendo essas habilidades como altamente relevantes ou de prioridade. Habilidades citadas como de menor importância foram fazer apresentações e escrever artigos médicos.

(Excerto extraído do resultado da segunda análise de necessidades, p. 3)

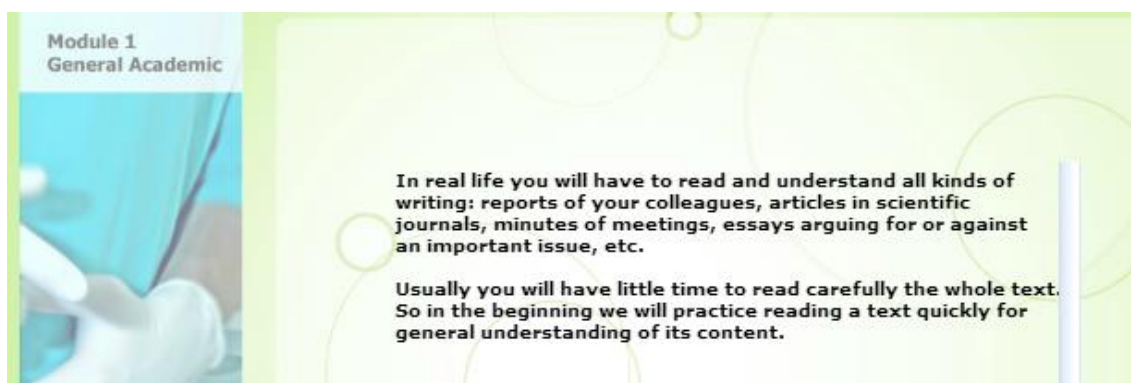
O papel de elaborador do curso desempenhado pelos professores no curso esp-t também está em concordância com os apontamentos anteriormente elencados nesse trabalho por diferentes pesquisadores na área de IFE (COLLINS, 1991; KELM, 1996; OCHIUCCI, 2015; PAIVA, 2001; RAMOS, 2009, 2015), os quais mencionam que cada vez mais os professores precisam participar ativamente na elaboração de novos projetos de cursos que atendam às demandas de mercado e do novo perfil de alunos, os quais fazem parte de uma geração bastante hábil no uso de tecnologias. Isso obviamente não impede que professores se utilizem de cursos e materiais elaborados por outros colegas e equipes de especialistas. No entanto, devido às suas especificidades, em contexto de IFE em ambiente digital, os autores acima mencionados corroboram a participação cada vez maior de professores na elaboração de novos cursos.

A partir das reflexões de orientações de Basturkmen (2006), analisamos o relatório de progresso do projeto e o resultado da análise de necessidades e pudemos compreender que a escolha dos tópicos que estruturam cada módulo e do enfoque dado às habilidades de leitura e compreensão oral foi realmente fundamentada no resultado da análise de necessidades. Assim, por exemplo, ao estruturar o módulo 1 (módulo geral acadêmico) principalmente em torno de atividades que priorizam a leitura de artigos científicos e médicos, explorando técnicas de *scanning* e *skimming*, muito vocabulário técnico, uso de abreviatura e símbolos matemáticos, os elaboradores do curso buscaram atender a uma necessidade percebida pelos especialistas em ensino de LMP, com base nas respostas dos profissionais e alunos que responderam ao questionário de análise de necessidades.

Como exemplo de atividades propostas pelos elaboradores do curso visando ao aprimoramento de leitura, podemos citar, no módulo geral acadêmico, a sequência de atividades a seguir, Figuras 10, 11, 12 e 13.

Nessa sequência de atividades de leitura o uso de *skimming* e *scanning* é explorado. Na figura 10 observamos uma justificativa para a necessidade de aprimoramento da habilidade de leitura, conforme explicado no enunciado do exercício.

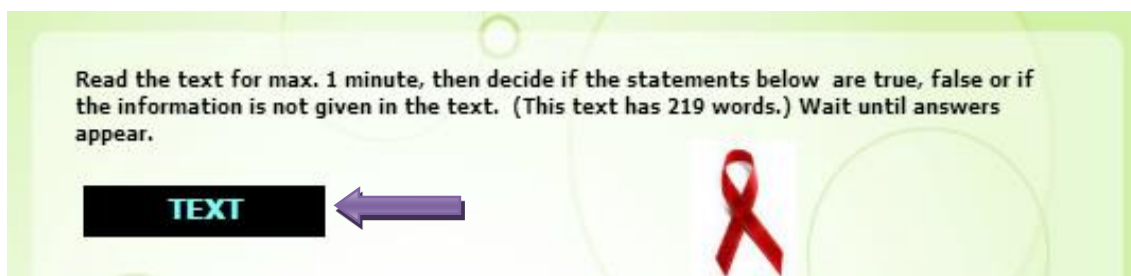
Figura 10 – Tela inicial da primeira sequência de atividades de leitura.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Essa sequência de atividades inicia-se com uma justificativa dos elaboradores do curso sobre as razões pelas quais os alunos necessitam desenvolver habilidades de leitura rápida de textos (Figura 10 acima). Então, a seguir, uma série de atividades que exploram *scanning* e *skimming* acontece. Por exemplo, na Figura 11 a seguir, os alunos são instruídos a ler um artigo sobre câncer de mama por um minuto e depois a decidir se as proposições sobre o texto são verdadeiras, falsas ou não constam no texto.

Figura 11 – Exemplo de atividade de *skimming*.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Na verdade, ao clicar na caixa preta “text” (assinalada com seta roxa), o texto aparece na tela. Entretanto, um minuto depois ele desaparece. Então, as proposições aparecem na tela para que o aluno as marque. Estas proposições relacionam-se com o tema central do texto, com que

tipo de pesquisa foi feita, em que país os dados foram coletados, enfim, são perguntas sobre informações básicas do texto que o aluno conseguiria responder com uma leitura bem rápida e superficial. Realmente, o objetivo é trabalhar a estratégia de *skimming*, ou seja, buscar o maior número possível de informações ao primeiro contato com um texto (SOUZA, 2002). É um “passar de olhos” pelo texto para identificar sua ideia geral.

Novamente no exercício abaixo ilustrado (Figura 12), os alunos têm quatro minutos para ler um resumo de um estudo de caso e, então, classificar as afirmações propostas em três diferentes categorias.

Figura 12 – Exercício de leitura.

Module 1
General Academic

Read the abstract below and break up the sentences to the 3 parts of an abstract. Mark the sentences with the letters B (for beginning= general introduction), M (middle= what was done), E (end = a general overview of the results).

A multidisciplinary approach to the treatment of chronic pain: a case report
Lindsay Stephenson, DipPhy, DipMT, PGDipRehab
Stephenson Murray Physiotherapists, Invercargill

ABSTRACT ←

	B	M	E
Persistent pain is a problem facing a high proportion of our society and is best treated by a multidisciplinary team approach.			
This case report reviews the client's presenting history from a multidisciplinary perspective and the functional assessment of a client with chronic heel pain.			
The use of outcome measures is an integral part of the client's assessment and treatment.			
The client's problems are identified and a treatment plan is developed with the physiotherapy treatment, including an Activity-Based Programme, described.			
The successful treatment outcome can be attributed to a team approach with regular communication between providers to co-ordinate the programme.			
Regular monitoring of goals set, and evaluation of improvement using outcome measures were utilised throughout the client's rehabilitation.			
The use of outcome measures helped the client to gain confidence, manage pain and increase activity levels.			

Stephenson L (2008): A multidisciplinary approach to the treatment of chronic pain: a case report. New Zealand Journal of Physiotherapy 36(1): 15-21.

Key Words: Pain management, multidisciplinary, physiotherapy, outcome measures, cognitive behavioural interventions.

Taken from: [http://www.physiotherapy.org.nz/index02/Publications/Journalpdf/36\(1\)p15-21.pdf](http://www.physiotherapy.org.nz/index02/Publications/Journalpdf/36(1)p15-21.pdf)

Summary
Glossary

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Ao se clicar na palavra “Abstract” (assinalada com seta vermelha), o texto é disponibilizado para o aluno e, três minutos depois, desaparece da tela. Então, o aluno precisa classificar as afirmações propostas na atividade, em **B** (Beginning, referindo-se à introdução geral do estudo de caso) em **M** (Middle, referindo-se ao que foi feito em termos de investigação clínica e tratamento) e **E** (End, referindo-se aos resultados gerais obtidos após o tratamento).

Observamos aqui a utilização da estratégia de leitura chamada *scanning*, que é um tipo de leitura que visa à obtenção de informações específicas dentro do texto (SOUZA, 2002a, 2002b).

Ao rever minhas anotações com relação a esta atividade, encontrei o seguinte comentário:

[3] Lembro da correria para buscar informações no prontuário durante as intercorrências. Muitas vezes, logo no início da troca de plantão um paciente parava, daí iniciávamos o procedimento de ressuscitação, o médico nas compressões torácicas, eu noambu e a enfermeira procurando as informações no prontuário. Tempo pra ler era tudo o que não tínhamos...

(Excerto do diário da pesquisadora, 13/03/2015)

A atividade me fez lembrar de algumas situações em que a rápida busca por informações no prontuário era mandatória e, portanto, percebi o quanto esse tipo de atividade é interessante para profissionais da saúde. Isto porque ocorrem situações na prática clínica em que uma rápida leitura é crucial, visto que muito do trabalho de profissionais da saúde, especialmente aqueles que atendem em Unidades de Terapia Intensiva (UTI), requer ouvir e falar rapidamente em situações de estresse e sob muita pressão, a fim de tomar decisões que podem afetar a vida dos pacientes. Por exemplo, se acontece uma intercorrência (situação de emergência) com um paciente e, intervenções rápidas precisam ser feitas, os profissionais da equipe às vezes têm segundos pra buscar uma informação crucial, como, por exemplo, saber se o paciente tem alergia ou algum tipo de restrição a qualquer medicamento, antes de se iniciar o procedimento de emergência. Leitura e tomada rápida de decisões fazem parte da vida diária de qualquer profissional da saúde que trabalhe em hospitais.

Outra razão que torna esse tipo de atividade relevante é a necessidade de contínua atualização dos profissionais através, também, da leitura de jornais especializados, revistas científicas e de outras publicações da área. Profissionais do grupo alvo precisam ler muito. Entretanto, o tempo disponível para leitura é bem escasso, geralmente acontecendo em curtos intervalos entre um atendimento e outro.

A utilização de símbolos matemáticos muitas vezes torna mais rápida a leitura de resultados de exames e de evoluções clínicas. Na Figura 13, observamos um exercício em que os alunos são convidados a relacionar os símbolos matemáticos com suas definições em um estudo de caso, a fim de identificá-los posteriormente em outros textos científicos.

Figura 13 – Exercício de correspondência explorando símbolos matemáticos.

Research Fellow, Office for Gender and Health, Dept Psychiatry,
Faculty of Medicine, University of Melbourne, Parkville, 3010 Australia.

ABSTRACT
The objective of this study was to determine the reliability and validity of the 'Unilateral Forefoot Balance Test', a new high level balance test involving balancing on the forefoot, and to assess its ability to measure age based performance for women entering their sixties. Test-retest reliability was assessed with 28 healthy women aged 58-69. To determine concurrent validity, 195 women (mean age = 61.6 yr) were screened, and unimpaired women performed the Step Test, the Single Leg Stance test (with eyes open/closed, on firm or foam surface), and the Unilateral Forefoot Balance Test. The test-retest Intraclass Correlation Coefficient was 0.96, indicating high retest reliability. Of the currently used balance tests, the Single Leg Stance test with eyes closed gave the broadest distribution of results and its performance time correlated with the Unilateral Forefoot Balance Test ($r = 0.63$, $p < 0.001$), demonstrating the concurrent validity of the new test. Performance time for Unilateral Forefoot Balance Test was associated with age, with younger women performing better (median of 6.5 seconds for women 58-62 years old, $p = 0.01$), and older women having more difficulty. Age based normative data were constructed for subgroups of women (mean ages = 60 and 64). In conclusion, the 'Unilateral Forefoot Balance Test' test is reliable and valid in measuring high level balance in women up to their early 60's.

0.1		
0.01		
=		
>		
<		
+		
-		
x		
÷		
%		

Pick
divided by
is less than
percent
is greater than
times; multiplied by
equal, is equal to
plus
point zero one
minus
zero point one

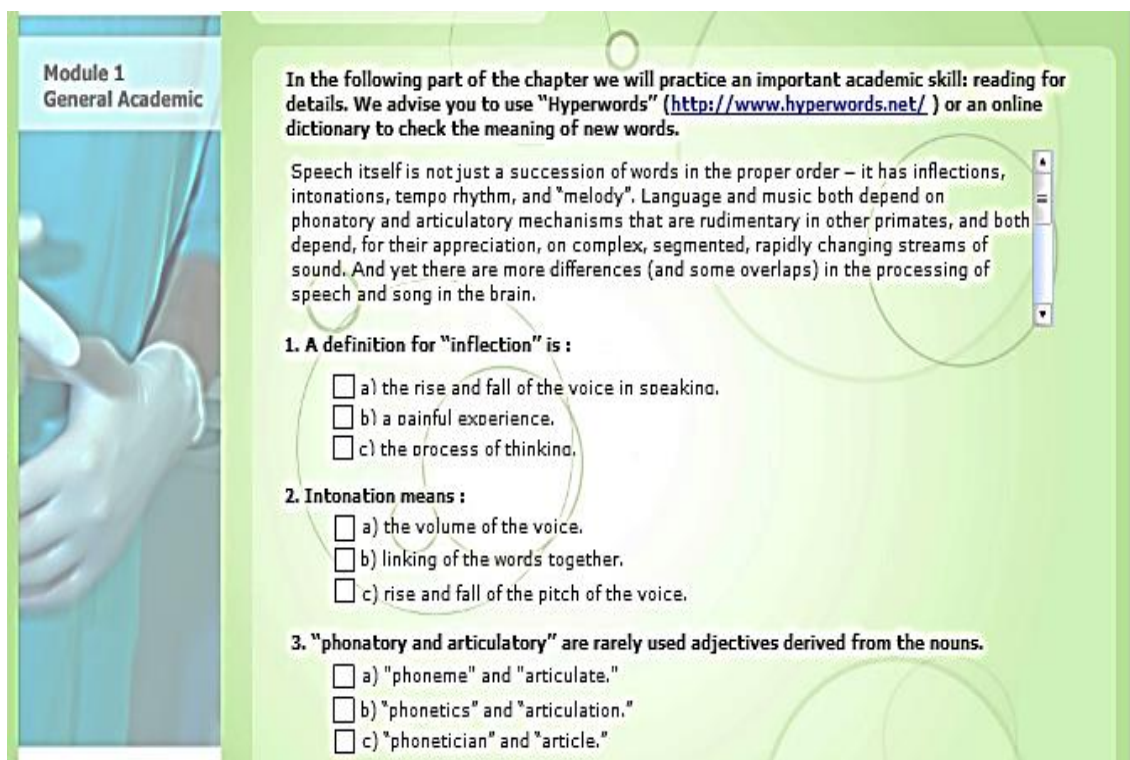
Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

De um modo geral, em ambiente hospitalar, numerais são considerados de mais fácil leitura por pessoas que trabalham em um lugar que requer muita agilidade deles para ler, escrever e interpretar dados. Os prontuários e exames dos pacientes são repletos de símbolos matemáticos que representam dados relacionados ao estado clínico do paciente ou a resultados de investigações laboratoriais e de imagem. Por essa razão, o tipo de exercício proposto no exemplo da Figura 13 é muito adequado para o grupo alvo.

Uma característica marcante de cursos de IFE é o emprego de exercícios e atividades voltadas para o uso de terminologia e vocabulário técnico (NATION; CHUNG, 2009; REA RIZZO, 2009). No módulo geral acadêmico do curso esp-t, muitos exercícios foram desenvolvidos para favorecer a aquisição e aprendizagem de vocabulário específico da área.

No exemplo ilustrado na Figura 14, ainda na sequência de atividades de leitura, observamos um exemplo de atividade e voltada para o uso de vocabulário técnico.

Figura 14 – Atividade explorando vocabulário técnico.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Na atividade acima ilustrada, os alunos são convidados a utilizar o *hiperlink* disponibilizado ou um outro dicionário *online* para buscar o significado de palavras novas e, no caso desse texto, palavras técnicas da área de fonoaudiologia e de anatomia da fonação. Essa atividade demonstra a importância de as plataformas disponibilizarem *links* para acesso à material de apoio para o aluno, fato esse percebido pela pesquisadora quando da execução da atividade, conforme ilustrado no exemplo 4:

[4] Realmente não me lembrava da anatomia do aparelho fonador. Precisei recorrer ao atlas *online* de anatomia pra me lembrar das estruturas. Só então respondi o exercício.

(Excerto do diário da pesquisadora, 09/03/2015)

Nation e Chung (2009) afirmam que a aprendizagem de vocabulário assistida por computador pode ser uma forma eficaz de se facilitar o acesso e a aquisição de vocabulário técnico, visto que as TDICs possibilitam o uso de *softwares* de concordância *online*, dicionários eletrônicos, o uso de *corpora* etc. Então, a sugestão do uso de dicionário *online* e *hiperlinks* para outras fontes de vocabulário técnico estão de acordo com os apontamentos desses autores. Também estão em concordância com os apontamentos de Coscarelli (2002, 2006) e de Gualberto

(2008), as quais argumentam que o uso de *hiperlinks* agiliza e facilita a busca por informações durante a leitura de textos *online*.

Na área de saúde, comumente substituímos palavras e termos técnicos por siglas, geralmente para se agilizar o processo de registro de informações sobre os pacientes em prontuários e formulários hospitalares (CHENG, 2010; HÉLAN, 2012). Um exemplo de exercício que trabalha o uso de abreviaturas pode ser observado no exemplo ilustrado pela Figura 15.

Figura 15 – Exercício explorando uso de abreviaturas.

In scientific writing several abbreviations are used again and again. Here a few of the most common abbreviations are listed. Match the meaning to the right abbreviation.

a) et al		Pick
b) eg		for example
c) ie		the following page
d) p		the following pages
e) pp		page
f) f		this means
g) ff		and other authors
h) approx.		approximately
		pages

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Nesse exercício, os alunos precisam fazer a correspondência entre siglas e seu significado, considerando o contexto de redação científica, um gênero muito importante para o grupo alvo. Observamos aqui uma preocupação em se utilizarem textos autênticos e relevantes para o grupo alvo.

Relendo minhas anotações sobre o exercício da Figura 15, encontrei o seguinte:

[5] Nos documentos hospitalares usamos abreviaturas e termos técnicos para tudo. Torna tanto a escrita quanto a leitura mais rápidas. Quando iniciamos a graduação, queremos aprender logo as abreviaturas, porque só os profissionais as entendem. Se as conhecemos, fazemos parte do grupo.

(Excerto do diário da pesquisadora, 12/03/2015)

Uma preocupação de alunos e residentes do grupo alvo é a de conhecer os significados das siglas, visto que estas estão em quase todos os formulários, documentos, exames e evoluções dos pacientes. Entender as siglas é primordial para a leitura na área de saúde. Também por se tratar de uma forma de identificação do profissional, visto que o uso

dessas siglas na redação e na comunicação denota experiência e conhecimento na área. Se um aluno não conhece as siglas, sabemos que é novato e provavelmente está nos estágios iniciais do curso.

No exemplo a seguir, Figura 16, observamos outra atividade que emprega texto científico. Entretanto, aqui a leitura é utilizada para direcionar a atenção dos aprendizes para o uso de conectivos, ou seja, trabalha-se o foco na forma.

Figura 16 – Atividade de leitura explorando conectivos e foco na forma.

We now look at linking words expressing contrasting ideas. Complete the extracts of scientific texts with the most suitable words.

being clinically recognised for many years this syndrome is still poorly understood.

[http://www.physiotherapy.org.nz/index02/Publications/journalpdf/35\(1\)p17-23.pdf](http://www.physiotherapy.org.nz/index02/Publications/journalpdf/35(1)p17-23.pdf)

A number of reports from different parts of India have documented the clinical phenomenology and EEG characteristics of this genetically determined epileptic syndrome. , no study has yet been reported from the eastern part of India and none done so far in patients in a specific ethnic group.

<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18586400>

Furthermore, patients in the trial, at one year, exhibited a statistically significant improvement (27%, $p = .04$) in motor function on the side of their body correlating to the treated part of the brain, as measured by the Unified Parkinson Disease Rating Scale (UPDRS). , the untreated side evidenced no significant improvement in the UPDRS score. Also, activities of daily living (ADL), another standard measure of Parkinson's severity which is recorded by the patients themselves, showed a strong trend toward statistical improvement ($p = .06$).

<http://www.bio-medicine.org/biology-news/Neurologix-announces-positive-results-of-gene>

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Na atividade proposta na ilustração a seguir (Figura 17), o aluno precisa abrir o texto da redação em pdf (clcando no ícone com a palavra *essay*) sobre medicina tradicional e alternativa e, a partir dos conectivos utilizados, interpretar o que a discente quis dizer, para que possa selecionar uma alternativa correta dentre as proposições existentes na atividade. Antes uma série de sete exercícios trabalhando todas as categorias de conectivos foi proposta. Posteriormente, temos uma explanação sobre redação acadêmica argumentativa e suas partes componentes. Finalmente, o aluno é convidado a redigir uma redação argumentativa sobre o mesmo tema.

Figura 17 – Atividade proposta a partir de uma redação acadêmica argumentativa²⁴.

Read the essay and select the right answer from the statements following the text.


essay

4. In the fourth paragraph Liz writes that :

☐ a. Acupuncture and massage have been used successfully in the British National Health Service for many decades.

☐ b. Acupuncture and massage & other aspects of healing have been used in the past by exponents of more conventional medicine

☐ c. The British tax payer now pays for acupuncture and massage.

5. In the fifth paragraph Liz writes that :

☐ a. There are problems with objectivity and CAM, it relies too much on personal experience

☐ b. Western medicine relies on the placebo effect whereas CAM shows real healing.

☐ c. Western drugs are more effective in today's faster society because they are based on the herbs that are used in CAM.

6. In the sixth paragraph Liz writes that :

☐ a. The introduction of modern drugs have helped advocates of CAM help people more holistically.

☐ b. Objective rationalism has worked well in the past and has rid the world of diseases and so should b

☐ c. Unregulated practice is happens less than before.

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Percebemos, então, que os elaboradores estão preocupados em trabalhar, nessa sequência de exercícios e atividade, estruturas gramaticais, mais especificamente os conectivos, explorando o gênero da redação argumentativa.

Observamos aqui uma similaridade com o modelo de Estaire e Zanon (1994) para unidade didática, a qual se compõe de tema, tarefa comunicativa, objetivos, conteúdo, sequência didática e avaliação. No caso do exemplo ilustrado na Figura 17, se analisarmos a sequência proposta, segundo os critérios para unidade didática de Estaire e Zanon (1994), percebemos: (1) Tema: Medicina tradicional versus alternativa, (2) Tarefa comunicativa (a ser desenvolvida no final da unidade didática): Redigir uma dissertação argumentativa sobre o mesmo tema, (3) Objetivos. Durante a tarefa os alunos desenvolveriam a habilidade e o conhecimento necessários para ligar adequadamente as ideias que suportam sua argumentação e a redigir uma dissertação argumentativa, (4) Conteúdo temático seria a Medicina tradicional versus alternativa e o conteúdo linguístico seria o de conectivos. O gênero trabalhado é a dissertação argumentativa e, finalmente, a (5) Sequência didática:

- O curso apresenta o tema.
- Tarefa de suporte: Alunos leem a redação da aluna disponibilizada em pdf. O curso provê sucinta explicação sobre conectivos e oferece material de apoio através de *hiperlinks*.

²⁴ A redação foi disponibilizada em formato pdf.

- Tarefa de suporte: Alunos fazem exercícios sobre conectivos.
- O curso apresenta explanação sobre redação acadêmica argumentativa e suas partes componentes.
- Tarefa comunicativa: Alunos escrevem uma redação argumentativa.

(6) Avaliação: Não ocorreu.

Já no exemplo da Figura 18, o aluno precisa identificar quais expressões e sentenças seriam adequadas a cada parte de uma apresentação de seminário.

Figura 18 – Atividade sobre apresentação de seminário.

Match the beginnings and endings of common phrases used while delivering presentation.

Pick	
there are some more potential problems to tackle with this new technique.	
I must also mention that	
to contact me at any time	
so many of you are here.	
a very healthy outlook for the company.	
with my explanations.	
what I have said so far	
with what I have said earlier about this problem.	

1. To summarise	
2. Analysts are forecasting	
3. As I mentioned earlier,	
4. Having said that,	
5. It is good to see	
6. Excuse me	
7. That leads me to	
8. The graph compares	
9. You are welcome	
10. Allow me to continue after this interruption	

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Conforme pontuado por Allwright e Allwright (1977) e Hélan (2012), a compreensão oral de palestras e seminários, bem como a preparação para apresentação em congressos e outros eventos da área são muito importantes para profissionais da saúde. Ao propor atividades como a ilustrada na Figura 18, os desenvolvedores do curso demonstram, mais uma vez, o cuidado em atender a uma necessidade percebida do grupo alvo.

Percebemos, então, que os elaboradores do curso preocuparam-se em utilizar material autêntico, pois os textos são todos de jornais científicos da área médica. Também em explorar um gênero muito importante na área de saúde, o relato de caso, e a trabalhar vocabulário técnico, siglas, abreviaturas e símbolos matemáticos mais específicos da área médica e necessários para a compreensão de textos médicos. Nesse módulo observamos grande abundância do emprego de exercícios estruturais e de atividades de leitura que também abordam aspectos gramaticais, como mostra a Figura 16, a qual ilustra uma atividade que aborda o uso de conectivos, ou seja, uma estrutura gramatical. Concluímos assim que, o módulo geral acadêmico emprega uma abordagem com foco na forma.

Entendemos também que essas sequências de atividades e exercícios estão em concordância com os apontamentos de Ferguson (2013), o qual afirma a importância da leitura na área de saúde. Também corroboram os achados de Chung e Nation (2003), Cheng e Ge (2007) e Cheng (2010), que demonstraram, em suas pesquisas, o extenso uso que profissionais da saúde fazem de vocabulário técnico e uso de siglas e abreviaturas, não apenas no gênero estudo de caso, mas também em redações de formulários hospitalares, em prontuários de pacientes e em evoluções clínicas diárias. Arno e Rueda (2011) nos lembram ainda sobre a importância de os elaboradores de cursos de IFE terem conhecimento de disciplinas específicas abordadas em cada curso. Parece-nos razoável assumir que os elaboradores desse módulo eram especialistas nos assuntos abordados ou tiveram a colaboração de especialistas.

O fato de os elaboradores estruturarem todo um módulo do curso voltado para uma habilidade percebida como prioritária pelos respondentes do formulário de análise de necessidades está em concordância com os apontamentos de Allwright e Allwright (1977) em sua categorização de critérios para a análise de necessidades na área de saúde. No exemplo observado na Figura 16, a sequência de atividades gira em torno do que esses autores chamam de **Leitura e relatório**. Nesse tipo de sequência de exercícios, os participantes, individualmente ou em pares, leem um artigo ou relato de caso em jornal médico, tomam notas e resumem, trabalham no vocabulário específico e estruturas características, objetivando preparo para posterior produção de texto semelhante. No caso do esp-t, a leitura foi feita individualmente.

Em trabalho publicado em 2012, Hélan aborda o uso de gênero na área de saúde e apresenta dados sobre estudos que abordam a redação de estudos de caso, relatórios médicos, cartas de referência e também apresentações orais. Nesse módulo, os elaboradores preocuparam-se em utilizar gêneros muito importantes na área de saúde, como os estudos de caso das sequências de atividades anteriormente comentadas e também outros gêneros, como, por exemplo, o artigo de pesquisa (ilustrada anteriormente na Figura 13), apresentação de

seminário (exemplificado anteriormente na Figura 18) e redação de termo de consentimento para procedimentos médicos (Figura 19). Essas atividades também estão em concordância com os apontamentos de Swales (1990) e Bhatia (1993), os quais também analisam o uso da abordagem de gêneros em cursos de IFE.

O módulo geral acadêmico oferece prática de linguagem no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, tais como ler textos científicos, escrever ensaios e resumos, ouvir palestras e preparar apresentação de seminários. Também fornece dicas e reflexões sobre os aspectos culturais e para a inscrição em cursos no Reino Unido. As atividades propostas apresentam vocabulário em contexto acadêmico, incluindo excertos e vídeos de palestras, apresentações e seminários.

Observamos, então, através das duas atividades ilustradas anteriormente (Figuras 17 e 18), que os elaboradores do curso enfocaram diferentes aspectos gramaticais, como o uso de conectivos de contraste no exercício da redação argumentativa, como sinalizadores que marcam os movimentos e passos durante apresentações orais (na atividade de apresentação de seminário), explorando gêneros específicos relacionados à área de atuação do grupo alvo.

Ilustrando ainda a utilização de gêneros no curso esp-t, observamos a inclusão de atividades com foco em gêneros eletrônicos, no caso da atividade ilustrada a seguir, o *e-mail*.

Figura 19 – Captura de tela mostrando atividade escrita consistindo da redação de um *e-mail*, parte da sessão de *writing* de um modelo de prova do programa sTANDEM.

Standardised Language Certificate
for Medical Purposes

Writing Task 1

Total time available for completing TASK 1 and TASK 2 is 60 minutes.

You would like to attend a congress on cardiovascular disorders to be held on April 10th, 2015. Write an e-mail to ask about the following:

- parallel sessions and workshops
- duration of the congress
- conference fee
- accommodation
- certificates of attendance
- simultaneous translation

Make sure you use the data given below:

- sender's name: Nicolas / Teresa Roca (Avda. Blasco Ibanez 26, 46010 Valencia, Spain)
- addressee's name: Mary Bell, International Congress Incorporated (2 Charles street, Edinburgh, Scotland, EH8 9AD)
- date: 10 June, 2014
- communicative purpose: inquiry

Fonte: Plataforma ERASMUS, sTANDEM, 2015.

Esse exemplo (Figura 19) enfoca o gênero redação de *e-mail* e relaciona-se com uma atividade real da prática profissional: a busca de informações para inscrição em congresso. Esse tipo de atividade, conforme discutido por Cristovão e Anjos-Santos (2015) e Paiva (2007, 2010, 2013), estimula o desenvolvimento de competências comunicativas e de colaboração.

Ao refletir sobre o papel do aluno que está previsto no projeto do curso esp-t, entendemos ser o de um aprendiz autônomo, com altos níveis de iniciativa e consciência, tomando como ponto de partida as noções centrais da escolha e da responsabilidade do aluno (VAN LIER, 1996). Este ambiente de aprendizagem *online* foi projetado com um razoável grau de flexibilidade e interatividade, para que os alunos pudessem gerenciar e controlar o seu próprio processo de aprendizagem. Levando-se em consideração o perfil do aluno de IFE como um aluno motivado que participa ativamente das atividades da disciplina, neste caso, estudantes universitários e profissionais da área da saúde, os materiais de aprendizagem foram projetados para envolver os alunos em atividades de eventos comunicativos genuínos em inglês relacionados a ambientes de trabalho e acadêmico, tais como consultas médicas, sessões de atendimento, reuniões para discussão de caso e de resultados de exames. Para atingir esse objetivo, uma série de ferramentas interativas assíncronas foi utilizada no curso. Dentre as quais, destacamos o emprego de um servidor FTP, o qual viabiliza a transferência de arquivos de grande porte na *web* dentro um sistema de hospedagem, tal qual a plataforma Erasmus. Também o desenvolvimento de atividades no formato SCORM, a utilização de outros recursos tais como de digitação e de navegação na *web*, de aplicativos *adobe flash*, jogos educacionais, *hiperlinks*, ferramentas de processamento de texto para *feedback*, tutoriais, disponibilização de concordâncias e de materiais para referência do aluno.

Observamos, entretanto, que ferramentas para interação síncronas não foram empregadas, ainda que a plataforma disponibilizasse tais recursos. Discutimos mais detalhadamente esses recursos posteriormente, quando falarmos sobre os módulos de recursos abertos.

3.3.1 Tipos de atividades propostas para a integração de conteúdo, língua e habilidades acadêmicas em cada módulo do curso

Como dissemos anteriormente, o curso esp-t contém, além de módulos gerais, quatro módulos especializados para terapeutas e dois módulos de recursos abertos, nos quais os elaboradores do curso buscaram proporcionar atividades que integrassem conteúdos relevantes

para o público alvo (profissionais da saúde). Nesta seção, incluímos a análise dos módulos terapêutico geral, de Fisioterapia e de recursos abertos.

Na tela inicial do capítulo 5, no módulo geral terapêutico, somos informados de que dentre os objetivos para aprendizagem a serem alcançados encontram-se a comunicação com o paciente, o explicar procedimentos terapêuticos, o parabenizar e o encorajar o paciente, conforme ilustrado na Figura 20 e indicado pelas setas vermelha, amarela e azul.

Figura 20 – Telas mostrando objetivos do capítulo e termos chave da lição.

Module 2
General Therapeutic

CHAPTER 5 : IN-PATIENT REHABILITATION

LEARNING OBJECTIVES
In this chapter you will learn :

- to communicate with the patient during the rehabilitation process
- to praise and encourage the patient while doing exercises
- to explain therapeutic procedures
- the vocabulary for : movements of parts of the body during exercises, expressing emotions and for some rehabilitation equipment .

Key terms

assessment	forearms	plinth
apathetic	indifferent	resistance
crawl	ladders	parallel bars
detached	lumbar	wedges
flex		

Summary
Glossary
Help

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Ao longo de todo o capítulo, observamos uma sequência de atividades que dirigem a atenção do aluno para uma série de funções pragmáticas que ocorrem durante as interações entre profissionais e entre pacientes e profissionais. Como exemplo, podemos citar as atividades que ocorrem a partir do primeiro vídeo mostrado na Figura 21. Esta sequência de atividades se

inicia com um diálogo entre um médico neurologista e um fisioterapeuta, conforme ilustrado a seguir.

Figura 21 – Diálogo entre um neurologista e um fisioterapeuta sobre resultados de exames de imagem.

Listen to two doctors who are talking about Mr Martin and mark the true statements describing the patient's condition.



	TRUE	FALSE
1. His blood vessels have been severely damaged	☐	☐
2. his lungs seem to be injured	☐	☐
3. he's responsive to touch and light	☐	☐
4. he feels pain in the chest region	☐	☐
5. he cannot move his arms and legs	☐	☐
6. he suffered from extensive damage to his brain and vertebral column	☐	☐

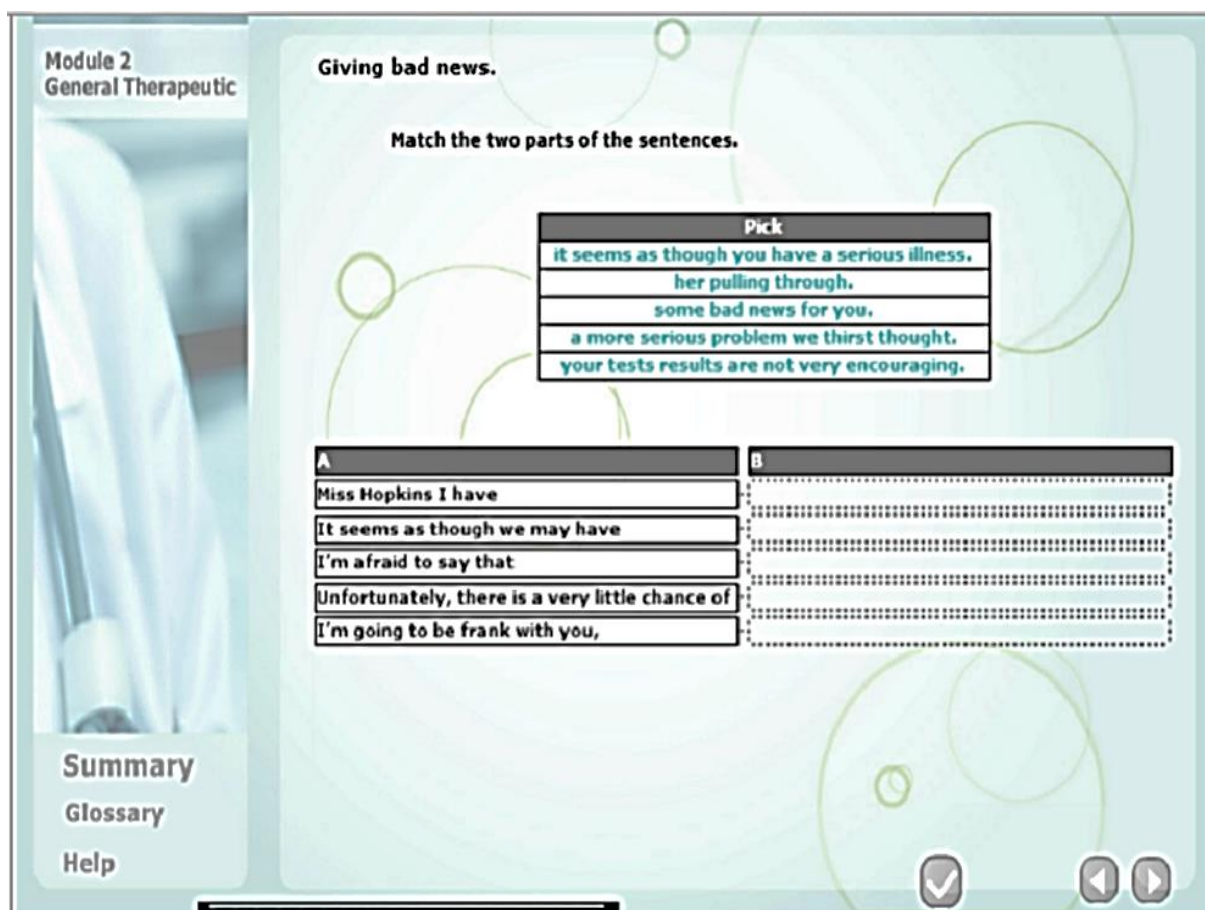
Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Nesse primeiro vídeo, os profissionais discutem o resultado de uma ressonância magnética de um paciente vítima de queda que evoluiu com paraplegia (perda dos movimentos abaixo da linha da cintura). O aluno então é convidado a resolver um exercício de verdadeiro ou falso.

Na segunda atividade dessa sequência, o médico precisa explicar para a esposa do paciente o resultado dos exames de imagem, a gravidade da condição neurológica e a necessidade de uma intervenção cirúrgica. Então, assistimos ao vídeo dessa interação e, em

seguida, duas atividades são propostas. A primeira, denominada “dando más notícias”, requer que o aprendiz faça a correspondência entre o início e o fim das falas do médico, conforme ilustrado na Figura 22.

Figura 22 – Atividade de correspondência sobre a interação durante a visita.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Sobre essa atividade, redigi:

[6] Achei essa atividade muito relevante, porque mostra parte de um diálogo entre o médico e a esposa de um paciente grave. Nesse exemplo, o médico precisa abordar a esposa do paciente para informá-la da gravidade do quadro de saúde de seu marido e precisa dar “más notícias” sobre o tratamento. Infelizmente, isso acontece diariamente em hospitais e é sempre muito difícil encontrar a melhor forma para dizer as coisas. Essa dificuldade todo profissional da saúde enfrenta. Muito bom ter exercícios que mostram formas de abordar os familiares e introduzir assuntos difíceis.

(Excerto do diário da pesquisadora, 18/03/2015)

Já na terceira atividade (Figura 23), o aluno também faz uma correspondência entre as falas do médico e suas respectivas funções pragmáticas, tais como advertir, mostrar empatia, tranquilizar etc.

Figura 23 – Atividade de correspondência sobre funções pragmáticas.

Module 2
General Therapeutic

Study the statements that the doctor used in the consultation with the patient. What is the purpose of using them? Label the statements with their functions.

Pick
warning
sympathising
rebuking
reassuring
giving advice/instructions
inquiring for information/confirmation

I can assure you we are doing everything we can to help your husband. Everything is under control. Yes? Go on, you're doing very well.

Remember that your husband will need you to be very supportive now. That's why it's absolutely essential that you take care of yourself, too.

Otherwise both you and your husband will have to stay in hospital for a longer period of time.

I realise that the accident must have been a traumatic experience for you.

Honestly, you shouldn't react in such an emotional way.

Mrs Martin, how are you feeling now? I hope a bit better. I'm going to ask you a few questions about your health. All right, but if I understand it correctly, there are times when it doesn't go away quickly. Could you tell me exactly what happens then?

Summary
Glossary
Help

✓ ◀ ▶

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Ao final da sequência de atividades, temos um novo vídeo mostrando a parte final do diálogo entre a esposa do paciente e o neurologista. Neste seguimento da interação, o médico explica a necessidade de a esposa fornecer ao hospital um termo de consentimento para a realização da cirurgia e também de outros procedimentos que possivelmente serão necessários após o procedimento cirúrgico. Finalmente, temos um exercício sobre termo de consentimento, conforme ilustrado na Figura 24.

Figura 24 – Atividade utilizando termo de consentimento.

Module 2
General Therapeutic

Mrs Martin has signed the consent form in the emergency situation. Consent forms are also signed to accept any other forms of treatment recommended by doctors. Read

Pick
purpose
treatment
understood
informed
confirm
course
explain
benefits

CLINICAL
CONSENT TO TREATMENT (OUTPATIENT OR INPATIENT)

Your doctor will to you the nature and of the treatment they propose and the and side effects that you might experience. Your doctor may changes to this plan as your progresses and will always keep you of the intentions and side effects of any new or changed treatment. This form is for your doctor to that you have had the treatment explained to you, that you have it and that you to the initial plan. In future your to any significant changes to the plan will be on a similar form or in your medical notes.

I, Dr Steven Brown have explained to Mr John Green the of treatment proposed, the medication to be used and the benefits and side effects of such medication. S/he has the to consent to treatment, examination and investigations.

Signature of Doctor.....Date.....
Signature of Patient.....Date.....

Summary
Glossary
Help

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Nessa atividade, somos convidados a digitar verbos e adjetivos que completem corretamente o texto de um termo de consentimento para procedimentos médicos. Esse tipo de consentimento geralmente é solicitado de familiares de pacientes, quando estes se encontram em situações que demandam procedimentos e intervenções de emergência ou em condições que possam requerer procedimentos invasivos a qualquer momento, como em fase terminal de doenças incuráveis. É um gênero muito utilizado por profissionais que trabalham em hospitais.

Sobre a atividade da Figura 24, anotei em meu diário:

[7] Achei essa atividade bastante relevante porque, apesar de geralmente solicitarmos termos de consentimento dos familiares dos pacientes, não os elaboramos aqui no Brasil. Nosso papel é o de explicar ao paciente o porquê de solicitarmos o termo; porém, o próprio hospital fornece um modelo a ser preenchido pelo paciente. Aqui, aprendemos quais termos seriam adequados para esse tipo de documento.

(Excerto do diário da pesquisadora, 18/03/2015)

Apesar de não ser requerido dos profissionais brasileiros da saúde que redijam termos de consentimentos, entendemos a relevância de se despertar a atenção do aluno para esse gênero textual, visto que esse tipo de documento é muito importante no dia a dia da prática profissional do grupo alvo. Bathia (1993), Ferguson (2013) e Swales (1990) nos lembram da importância de direcionarmos a atenção dos aprendizes para os tipos de gênero que são empregados nas comunidades de discurso nas quais estes almejam entrar, trabalhar e progredir.

Em outra sequência de atividades, também no módulo geral terapêutico, observamos um enfoque em funções pragmáticas. Por exemplo, na Figura 25, temos outro vídeo mostrando uma visita do médico ao paciente após uma cirurgia de coluna. Nesta interação o paciente reclama que sente dor e o médico faz perguntas sobre a dor.

Figura 25 – Diálogo ocorrido durante a visita do médico cirurgião ao paciente.

**Module 2
General Therapeutic**

Reorder the statements below to rebuild the dialogue between Dr Atkins and his patient. Then watch the video and check your answers.

1. Dr A: Of course. See you later, Max
 2. Dr A: Oh really?
 3. Dr A: Oh, no. What's wrong?
 4. Dr A: This is quite normal after an operation. Surgery's been successful so far and there've been no complications. The good news is that we can start rehab in a few days.
 5. Dr A: You you're going to have your own treatment plan start rehabilitation. And your physiotherapis Barbara is going to explain everything.
 6. Dr Atkins: Good morning, Max. How are we doing today?
 7. Patient: Yes, and you know... I can hardly move at all. Is this normal?
 8. Patient: I feel pain everywhere. It's difficult to stand.
 9. Patient: Is she nice?
 10. Patient: Oh, Dr Atkins. I've been waiting for you. Actually, I'm not very well.
 11. Patient: Ok. That's good.

**Summary
Glossary**

8 / 5 / 10 / 1 / 2 / 11 / 7 / 6 / 4 / 9 / 3

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Nessa atividade (Figura 25) o aluno precisa reorganizar as frases do diálogo. Na sequência, temos um exercício de compreensão oral sobre termos usados para descrever dor (Figura 26).

Figura 26 – Exercício de compreensão oral sobre descrição de dor.

Module 2
General Therapeutic

Study the vocabulary in the boxes below. Check the meaning of the unknown words. Then listen to the lecture about the types of pain and complete the chart below.

VISERAL :
cramping
squeezing
pressure

mild
slight
severe
excrutiati

acute
chronic

burning
tingling
shooting
stabbing

SOMATIC :
aching
deep
sharp
throbbing

TYPES OF PAIN

- SEVERITY
- DURATION
- LOCATION
 - NONCICEPTIVE
 - NEUROPATHIC

Summary
Glossary
Help

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Faz-se necessário ouvir o áudio para podermos classificar os tipos de dor e completar o quadro. Ao final da sequência, percebemos que o objetivo era o de direcionar a atenção dos alunos para formas apropriadas de se perguntar ao paciente sobre dor. Em um dos exercícios de completar, o aluno é convidado a completar perguntas feitas à paciente sobre dor, conforme pode ser observado na Figura 27.

Figura 27 – Exercício de compreensão oral trabalhando perguntas sobre dor.

Module 2
General Therapeutic

Listen to the second part of the consultation with Mrs Martin and complete the doctor's questions about pain with the words below?

Pick

tingling
continuous
go
describe
come
occur
affected
particular
ringing
accompanied
radiate
so

1. Which part of your body is usually ?

2. Do they on at any time ?

3. Are they or do they come and?

4. Are these headaches by any sensations in your limbs or any in your ears?

5. Do you feel pain in any other part of your body when these attacks of or breathing difficulties?

6. Could you this pain in the chest area in more detail?

7. Does it anywhere? If, where?

Summary
Glossary
Help

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Ao final do capítulo 5 do módulo geral terapêutico, temos uma atividade sobre instruir um paciente com relação à forma correta de se fazer os exercícios (Figura 28) e outra sobre funções da língua (Figura 29), em que o aluno precisa fazer a correspondência entre as falas da fisioterapeuta e suas respectivas funções pragmáticas (tranquilizar, oferecer ajuda, instruir sobre os exercícios, perguntar sobre dor etc.).

Figura 28 – Atividade de completar sobre como instruir um paciente.

Instruct the patient. Complete the text with the given words

D: So, what brings you here today, Mr. Reed? What's the problem?
 P: I have a really
 D: Tell me everything about the problem. When did your headache begin?
 P: Oh, I think it was about three months ago or even four.
 D: Has anyone in your family had a similar problem? Any?
 P: Yes, my mother has heavy migraines.
 D: How about your? Do you eat three regular meals a day?
 P: Not always, I must say.
 D: Apart from headaches, any other?
 P: Oh yes, I very often suffer from pains in my and and have
 D: All right Mr. Reed, now I'm going to you.
 P: Is this going to be painful?
 D: No, absolutely not, don't worry I just want you to sit on, here. I'm going to listen to your heart... your shirt please, and now breathe in and out...now I want you to take some deep breaths, in and out. Great, you can stand up now and your blouse.
 P: OK, thank you doctor.
 D: Now, sit down here, please... I need to take your and check your temperature. Roll up your and relax...now I see that your blood pressure is slightly and your temperature is 37.8. I want you to have some tests, I need to investigate the possibility that you have any disease, but don't worry about anything now the laboratory tests will help us to your problem. Now, I would like you to come to me tomorrow morning. Do not eat or drink anything for 8 hours prior to our appointment, bring a too and do not take any drugs.
 Tomorrow, I will prescribe you some and other medicines if necessary.
 P: Will I be able to go to work tomorrow?
 D: I'm afraid you will have to stay home for at least three days

Pick
family history
solve
suffered from
put on
muscles
sleeve
examine
laboratory
increased
appetite
nausea
bones
symptoms
the couch
urine sample
bad headache
serious
take off
antipyretics
blood pressure

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Figura 29 – Atividades de categorização sobre funções da língua.

Now, match the sentences with language functions.

1. Now let's check your lung capacity.
2. Inhale and exhale slowly, blowing against this tissue so that it floats as long as possible.
3. Try to blow really slowly, as long as you can.
4. Hello, today we're going to learn some simple breathing exercises.
5. Inhale the air as deep as you can and try to make the balls rise.
6. Now, I'll put my one hand on your abdomen.
7. On inhalation, raise your shoulders up to your ears and on exhalation put them down.
8. Now, you try.
9. And one more.
10. Don't worry about the cough that can follow and don't hold it in.
11. Now you're going to roll over to your side and I'm going to palpate your back. Ok, good.
12. In a while we'll change your position into lying flat on your abdomen. I'll need to take out the wedges.

Pick
12
4
11
10
9
8
7
1
6
5
3
2

introducing the task	instructing	asking for cooperation	asking to do the exercise again	reassuring

Match the sentences to the language functions. Some language functions may be used more than once.

Don't worry, I'll help you, I'll conduct the movement, and you try to concentrate and do it together with me.

If you feel that you can do it yourself, please tell me and help me.

Firstly, we will start with some passive stretches.

Ok, let's repeat it a few more times.

Look at the part of the body which is being exercised all the time, focus, try to feel the movement.

Now I'll bend your fingers, and help you clench your fist. Ok.

Now we're going to start with your bed exercises.

Pick
introducing the task
reassuring and offering help
instructing
introducing the task
asking to do the exercise again
asking for cooperation
introducing the task

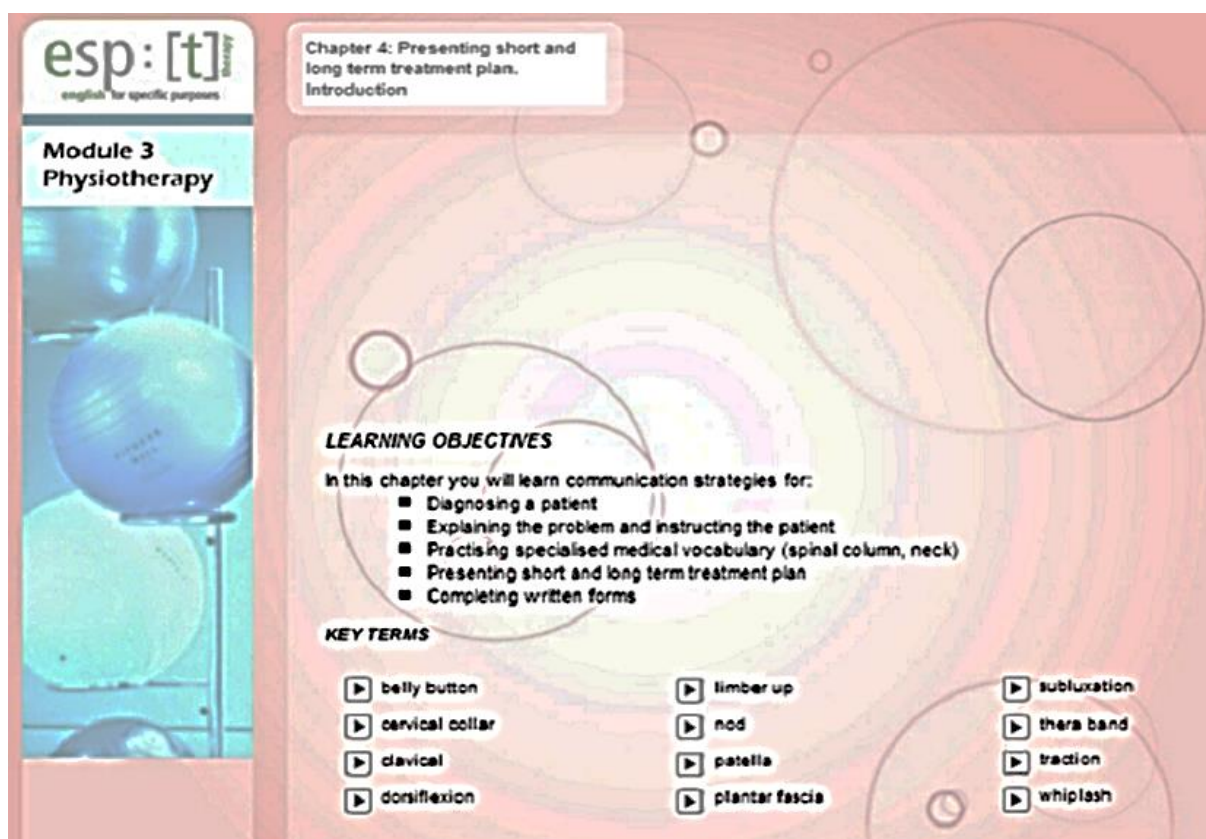
Don't worry, I'll help you, I'll conduct the movement, and you try to concentrate and do it together with me.	
If you feel that you can do it yourself, please tell me and help me.	
Firstly, we will start with some passive stretches.	
Ok, let's repeat it a few more times.	
Look at the part of the body which is being exercised all the time, focus, try to feel the movement.	
Now I'll bend your fingers, and help you clench your fist. Ok.	
Now we're going to start with your bed exercises.	

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Como pudemos observar, funções pragmáticas como perguntar sobre dor, explicar resultados de exames, esclarecer sobre o procedimento cirúrgico, mostrar simpatia, tranquilizar, instruir etc. foram trabalhadas no módulo terapêutico geral.

É importante ressaltar que observamos, no módulo de Fisioterapia, o desenvolvimento de uma progressão que se move de habilidades receptivas a habilidades produtivas. Várias estratégias são usadas para incentivar a resolução de tarefas específicas a fim de desenvolver a utilização da língua-alvo dentro de situações comunicativas específicas. Na tela inicial do capítulo 4, do módulo de Fisioterapia (Figura 30), podemos ler os objetivos propostos, os quais consistem em fazer o diagnóstico, explicar problemas e instruir o paciente sobre o tratamento, praticar vocabulário técnico, apresentar plano de tratamento a curto e longo prazo e completar formulários.

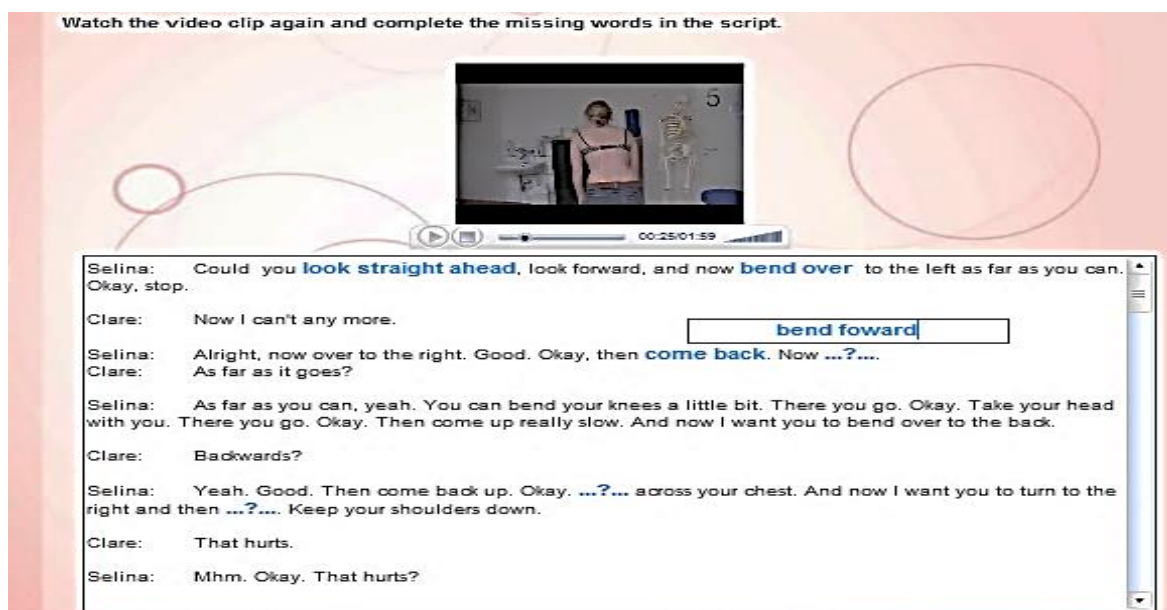
Figura 30 – Tela mostrando objetivos do capítulo 4, módulo de Fisioterapia.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Em uma das várias sequências de exercícios, temos um vídeo mostrando um diálogo entre uma terapeuta e uma paciente, Figura 31, na qual a terapeuta explica, de forma bem informal e com termos gerais, as alterações que a paciente tem em sua coluna vertebral e o porquê da necessidade dos exercícios de alongamento e de fortalecimento propostos.

Figura 31 – Atividade trabalhando instrução à paciente.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

O aluno é então convidado a completar um texto, formulado a partir do diálogo entre a fisioterapeuta e a paciente, durante o atendimento em que a fisioterapeuta orienta a paciente quanto a forma de fazer o exercício. Nenhuma opção nos é dada e precisamos digitar instruções (imperativos utilizando verbos e preposições) que completem as instruções da fisioterapeuta.

Nessa sequência de exercícios, os alunos precisam decidir quais comandos usar e digitá-los nos campos que completam as frases. O aluno pode usar no máximo três palavras. Ao restringir as respostas do aluno a um máximo de três palavras, os elaboradores do curso levam os aprendizes a focar na estrutura gramatical e na forma, sem que nenhuma menção a isso seja feita.

Importa ressaltar aqui que o curso direciona nossa atenção para o uso do gênero formal e informal na fala dos profissionais. Por essa razão, podemos deduzir que, nesta sequência, o foco está na tarefa (explicar o resultado do exame e os exercícios de alongamento), porém despertando a consciência do aluno para o fato de que se faz necessário empregar corretamente os gêneros formais e informais de fala, de acordo com o contexto. Dessa forma, ao interagirmos com outros profissionais seria adequado empregar o gênero formal com uso de terminologia técnica. Entretanto, ao interagirmos com pacientes, a comunicação será favorecida se empregarmos o gênero informal com uso de termos leigos conhecidos pelo paciente. As abordagens subjacentes a essa sequência de exercícios são a de um projeto de curso baseado em tarefa (instruir a paciente) com uma atividade que emprega foco na forma (comandos com o máximo de três palavras e uso de preposições). Esse tipo de atividade está em conformidade com os apontamentos de Carvalho (2015), Ellis (2003, 2005, 2009) e Nunan (1991, 2004), os quais

nos lembram que um projeto de curso baseado em tarefas prima-se pelo emprego de textos autênticos (no caso do exercício anterior uma transcrição de diálogo real entre terapeuta e paciente) com foco no processo (de instruir a paciente), objetivando a comunicação através da língua-alvo (BOURKE, 2008; ELLIS, 2001, 2003, 2008, 2009; LA FUENTE, 2008; NUNAN, 1991, 2004; SAEDI; ZAFERANIEH; SHATERY, 2012).

Sobre esse exercício, anotei em meu diário:

[8] Uma coisa que muitas vezes esquecemos é que precisamos adaptar nossa linguagem de acordo com a situação. Muitas vezes nos pegamos usando termos “técnicos” quando conversamos com os pacientes. É tão fácil usar as siglas que usá-los nos coloca em nossa zona de conforto. Precisamos vigiar para traduzirmos a conversa para termos compreensíveis para os pacientes, principalmente para os idosos. Legal o curso trabalhar isso.

(Excerto do diário da pesquisadora, 07/04/2015)

Uma queixa bastante comum entre pacientes é de não entender as explicações dos profissionais da saúde. Fergusson (2013) nos lembra que uma comunicação clara e eficaz é crucial para a obtenção de bons resultados clínicos. Se o paciente não consegue entender como deve fazer o tratamento e tomar os medicamentos, sua boa evolução fica comprometida. Essa é apenas uma entre muitas razões pelas quais profissionais da saúde deveriam se empenhar para estabelecer uma comunicação clara e eficiente com seus pacientes. Despertar a consciência dos alunos para o uso adequado de gêneros formais e informais de acordo com o contexto e evento comunicativo, como exemplificado no exercício da Figura 22, é muito relevante para o grupo alvo.

Finalmente, na sequência dessas atividades, outro exercício de correspondência é proposto, como ilustrado na Figura 23. Entretanto, o aluno precisa se basear na explicação, com termos “leigos”, ouvidos no vídeo anterior (diálogo entre a fisioterapeuta e a paciente, Figura 31) para identificar as estruturas anatômicas mencionadas pela fisioterapeuta e, só então, fazer as correspondências dessas estruturas com seus nomes formais técnicos (Figura 32).

Figura 32 – Exercício de correspondência explorando termos técnicos.

**Module 3
Physiotherapy**

Selina used simple words to explain the structure of the spine. Match these formal words to the picture.

1. ...? ...
2. ...? ...
3. ...? ...
4. ...? ...
5. ...? ...
6. ...? ...
7. ...? ...
8. ...? ...
9. ...? ...
10. ...? ...
11. ...? ...
12. ...? ...
13. ...? ...
14. ...? ...
15. ...? ...
16. ...? ...
17. ...? ...
18. ...? ...

Pick

RADIOLEUCENT BAND OF THE TRACHEA
UNCINATE PROCESS
TRANSVERSE PROCESS OF T1
UNCOVERTEBRAL JOINT
FORAMEN MAGNUM
SPINOUS PROCESS
DENS OF THE AXIS
LATERAL MASS OF C1
OVERLAPPING ARTICULAR PROCESS
OCCIPITAL BONE
ATLANTOAXIAL JOINT
ATLANTOAXIAL JOINT
PEDICLE
TRANSVERSE PROCESS
FIRST RIB
TRANSVERSE PROCESS
INTERVERTEBRAL DISC SPACE
VERTEBRAL ARCH

**Summary
Glossary**

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Para completar o exercício o aluno utiliza o *drag and drop*, ou seja, utilizando o *mouse*, o aluno arrasta uma palavra na tela do computador, no caso do exercício em questão, os termos à direita (assinalados com a seta verde) e os arrasta com o objetivo de inseri-los em outra área da tela, nos espaços enumerados (assinalados com seta rosa), os quais representam as estruturas anatômicas. Até aqui, percebemos apenas o emprego de habilidades receptivas de leitura e compreensão oral.

Percebemos, nessa sequência de exercícios, um enfoque na tarefa e, dependendo do contexto, um despertar para adequada utilização de gêneros formais e informais para comunicação. Observamos também uma preparação para produção escrita, visto que, na sequência (Figura 33), observamos uma atividade voltada para o preenchimento de um formulário SOAP.

Figura 33 – Atividade de categorização utilizando SOAP.

**Module 3
Physiotherapy**

The physiotherapist should write the objective data on the Progress SOAP Note in such a way that another physiotherapist could easily continue the patient's treatment session. Put the objective information provided by the physiotherapist into the right category into the table below.

Pick

- goniometry
- wound care
- gait assessment
- performing transfers
- using assistive devices
- therapeutic exercises
- understanding the HEP on the first performance
- bed mobility (such as turning from supine to sidelying to sitting)
- manual muscle testing
- posturgery precautions
- increase in the number of exercise repetitions
- minimization for muscular weakness

Results of PT measurements and tests	The description of the interventions	The description of the patient's function	The PT's objective observations of the patient during interventions

**Summary
Glossary
Help**

Accept

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

SOAP (*subjective, objective, assessment, and plan*), um acrônimo para subjetivo, objetivo, avaliação e plano, é um formato alternativo de documentação utilizada por profissionais da saúde, em algumas instituições aqui no Brasil e amplamente utilizado em

instituições no exterior. Esse tipo de documento é adotado como uma ferramenta de comunicação entre profissionais da saúde que trabalham em equipes multidisciplinares. Nesse documento, temos uma descrição geral dos dados do paciente (história clínica e resultados de exame físico, laboratorial e de imagem), uma lista de problemas e condições clínicas que o paciente apresenta, havendo, inclusive, um plano de tratamento a curto, médio e longo prazo para cada condição clínica apresentada. Há também um espaço para notas de evolução do paciente. Dessa forma, os profissionais redigem a evolução do paciente e documentam o seu progresso. Além disso, documentos no formato SOAP são agora comumente encontrados em registros médicos eletrônicos (*Electronic Medical Record: EMR*) que é um formato digital de documentação da área de saúde que, similarmente ao SOAP, contém toda a história médica de um paciente. Esses registros podem ser compartilhados entre diferentes instituições e entre profissionais por meio de sistemas de informação conectada em rede. Por todas essas razões, entendemos ser muito relevante que alunos de IFE do grupo alvo tenham a oportunidade de redigir documentos no formato SOAP.

Na atividade final desta sequência, o aluno é convidado a preencher um documento no formato SOAP, a partir de um áudio de uma interação entre uma fisioterapeuta e um paciente em uma consulta de avaliação. Esse tipo de sequência, evoluindo de habilidades receptivas para habilidades de produção, está em consonância com os apontamentos de Paltridge e Starfield (2013), os quais pontuam sobre o desenvolvimento destas ao discorrer sobre o potencial da utilização de TDICs em cursos *online* para beneficiar o desenvolvimento das quatro habilidades (leitura, produção oral, compreensão oral e escrita). Para esses autores, empregar sequências de atividades que evoluam de habilidades receptivas para habilidades de produção facilita a aquisição da competência comunicativa.

A sequência de atividades também nos traz à mente os postulados de Willis (1996), com atividades iniciais, intermediárias e finais, objetivando proporcionar, aos alunos, a oportunidade de usar a língua-alvo para fins de comunicação real e maximizando a atenção dada à forma e ao significado, instrução com foco na forma (FonF). Importante ressaltar aqui que, para a elaboração desse tipo de atividade, a colaboração de especialistas no assunto foi de primordial importância, visto que a atividade engloba conhecimento de aplicação de técnicas de tratamento, de terminologia médico-cirúrgica e de anatomia. A colaboração interdisciplinar evidenciada nesse curso corrobora os apontamentos de Räisänen e Fortanet (2008) e Arnó e Rueda (2011), os quais enfatizam a interação e a colaboração interdisciplinar de especialistas, a fim de se promoverem, nos cursos de IFE, ambientes ricos e favoráveis ao desenvolvimento de diferentes competências por parte dos alunos.

Ao refletir sobre projetos de curso baseados em tarefas, Ellis (2003, 2005, 2009) afirma que deve haver algum tipo de lacuna a ser preenchida para que a aprendizagem ocorra, isto é, deve haver a necessidade de se transmitir uma informação, de expressar uma opinião ou até mesmo de inferir significados. O autor argumenta ainda que há um resultado final claro a ser atingido e que a língua-alvo serve como um meio para se alcançarem os objetivos propostos.

Cada capítulo traz atividades que cobrem estruturas gramaticais, vocabulário técnico, subtécnico e geral, compreensão oral, porém ocorre uma ênfase em sequências de tarefas sobre uso da língua em eventos comunicativos na área específica, principalmente de encontros entre paciente-médico e paciente-terapeuta. Observamos também sequências de tarefas voltadas para a redação de planos de tratamento, evolução de pacientes e laudos técnicos. O emprego desse tipo de atividades e tarefas está em conformidade com os apontamentos de Chung e Nation (2003), Cheng (2010) e Basturkmen (2010), os quais destacam o emprego dessas atividades em outros cursos de IFE na área da saúde. Estes autores destacam que esse tipo de atividades é apropriado para cursos de IFE. Cheng (2010) e Basturkmen (2010) enfatizam, por exemplo, a necessidade de levar os aprendizes do grupo alvo a observar encontros autênticos entre médico e paciente e entre paciente e terapeuta, visto que isso os ajuda a compreender e a identificar o que se constitui em um uso apropriado de inglês na fala dos profissionais durante conversas e interações com os pacientes. No módulo de Fisioterapia, muitos arquivos em vídeos mostrando esse tipo de evento comunicativo são empregados e explorados com posterior proposição de tarefas. Essas atividades direcionam a atenção dos alunos para uma série de funções pragmáticas, tais como perguntar sobre sintomas, explicar diagnóstico, demonstrar empatia, e empregar gêneros adequados à interação entre profissionais e pacientes.

Nesse módulo, fica evidenciada a ideia subjacente de abordagem baseada em tarefas (ELLIS, 2005; WILLIS, 1996; SAEDI; ZAFERANIEH; SHATERY, 2012), visto que a maioria das atividades direcionam a atenção dos alunos para atividades que abordam eventos comunicativos com posterior proposição de tarefas.

Na Figura 34, a seguir, temos um exemplo de atividade que emprega a utilização de um vídeo mostrando um evento comunicativo de encontro entre paciente e terapeuta. Trata-se de uma consulta para avaliação fisioterápica. O vídeo em questão mostra o segundo seguimento do diálogo entre paciente e terapeuta.

Figura 34 – Captura de tela mostrando vídeo e exercício sobre uma consulta de avaliação.

**Module 3
Physiotherapy**

Below you can see the medical documentation partly completed by the physiotherapist on the basis of the first part of the history taking. Watch the second part of the video and highlight additional information provided by the patient.

Medical History and Information:
headaches - backpain - varicose veins - vision problems - muscle or joint pain - blood clots - vertigo - numbness/ tingling - high blood pressure - jaw pain/ teeth grinding - sprains/ strains - diabetes - fatigue - scoliosis - cancer/ tumors - depression - arthritis - infectious disease - sleep difficulties - tendonitis - bowel/ bladder problems

Previous major injuries/surgeries:
total knee replacement - total hip replacement - back surgery - appendectomy - cardiac surgery - oncological surgery

Medications taken currently:
anticoagulants - steroids - painkillers - anti-inflammatories - anti-hypertensives

Dosage (per day):
once - twice - 3 times - 4 times - 5 times - more times

Other treatments received and by whom:
acupuncture - physical therapy - osteopathy - chiropractic

**Summary
Glossary
Help**

accept

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

O enunciado desse exercício nos diz que estamos visualizando um formulário parcialmente preenchido por uma fisioterapeuta, com base na anamnese (entrevista para obtenção da história clínica do paciente). Somos instruídos a ouvir a segunda parte da entrevista e destacar informações adicionais obtidas nessa parte da entrevista. A página disponibiliza um marcador que é movido com *mouse*. Ao destacarmos os termos e clicarmos em “*accept*”, uma tela com *feedback* nos mostra o percentual de acertos, mostrando apenas os termos corretamente destacado. Percebemos primeiramente uma atividade de compreensão oral.

Durante a entrevista, observamos que a profissional mistura termos subtécnicos com vocabulário geral a fim de facilitar a compreensão do paciente. Observa-se também que é ela quem determina o curso da conversa, o modo e a frequência de perguntas, como podemos depreender do seguinte trecho dessa interação entre paciente e terapeuta²⁵, observado no vídeo da atividade ilustrada na Figura 34.

²⁵ Esta transcrição foi elaborada pela autora desta dissertação para fins de análise, visto que tal transcrição não acompanha o vídeo.

[9] Physiotherapist: I just need to know a little bit about your past history... are you generally fit and well, any physical problems?
Patient: Yeah, when I've been to check ups, they say that I have high blood pressure.
Physiotherapist: Ok, it's fine. Any operations or surgeries in your past?
Patient: About twenty years ago I had my appendix out and, well, not too long ago, I had a total... (patient shows his right hip and the physiotherapist completes the sentence for the patient "hip replacement") ... yeah hip replacement.
Physiotherapist: hip replacement, well... it's fine. Did you have any X-ray or other investigations after your fall?
Patient: No.
Physiotherapist: No... no X-ray, ok. How about any problems with dizziness, vertigo, nausea, anything like that?
Patient: No.
Physiotherapist: Any problems with your bowels or bladder?
Patient: No.
Physiotherapist: And medication? Are you on steroids, anticoagulants?
Patient: No. No I just have pain.
Physiotherapist: Do you take anything for the pain?
Patient: oh, yes, that's true actually, I do take some pain killers.
Physiotherapist: What do you take?
Patient: Paracetamol.
Physiotherapist: Paracetamol ok. How often do you take two, three, four times a day?
Patient: Yeah, five times a day.
Physiotherapist: That's quite a lot, isn't it? So you must be in quite a lot of pain...
Patient: Well, I was taking some anti-inflammatories but I found they simple didn't work so...
Physiotherapist: Didn't work, so you stopped taking...
Patient: Yeah, I stopped taking .
 [...]
Physiotherapist: Some medications for high blood pressure, all right. I just need to know a little bit about your social life... Are you married, have children?
Patient: Yeah, my children, they, they've grown up, so I'm living with my wife...
Physiotherapist: Only your wife, lovely, excellent...yeah do you have any obstacles at home, like any stairs...?
 [...]
 (Transcrição do segundo diálogo entre uma fisioterapeuta e seu paciente. Curso esp-t, capítulo 2 do módulo 3, exercício 2)

Podemos observar, nessa interação, que a fisioterapeuta é quem determina a direção do diálogo, assim como também tem o controle sobre a frequência e tipo de perguntas e sobre o desenvolvimento dos tópicos. O paciente parece restringir-se apenas a responder aos questionamentos da fisioterapeuta, não requerendo dela maiores esclarecimentos. Esse tipo de interação, onde há uma assimetria de poder está discursivamente sinalizada e foi discutida por Ainsworth-Vaughn (2001), Ferguson (2013), Mishler (1984) e por Ten Have (1989). O fato de a fisioterapeuta controlar a frequência e o tipo de perguntas corrobora os apontamentos desses autores porque demonstra que a terapeuta é quem detém o controle sobre os questionamentos e sobre o desenvolvimento dos tópicos durante sua interação com o paciente. A terapeuta dirige o curso da entrevista enquanto o paciente se contenta em apenas responder às perguntas, exatamente como descrito pelos autores acima mencionados. Como esses autores pontuam, há uma assimetria de "poder" nessa interação.

Ao rever minhas anotações, vejo que escrevi:

[10] Muitas vezes são tantos pacientes a serem avaliados e atendidos num mesmo plantão que realmente precisamos direcionar a conversa. Sabemos quais perguntas fazer para fazermos uma boa anamnese e daí termos mais tempo para a avaliação física.

(Excerto extraído do diário da pesquisadora, 07/04/2015)

Como seguimento nessa sequência de atividades, temos um exercício de completar que nos desperta a atenção para a identificação de formas adequadas de se conversar com o paciente. Quatro opções são apresentadas e precisamos selecionar a única forma incorreta. Por exemplo, na frase “_____ about your social life”, temos as seguintes opções:

- a) I'd just like to know
- b) Do you mind if I ask you a few things
- c) Tell me
- d) That may not seem related to but I need to ask you

Essas opções remetem o aluno à fala da fisioterapeuta “*I just need to know a little bit about your social life*”, quando esta introduz a pergunta sobre a vida social do paciente. A opção apresentada como incorreta é “*tell me*”, sem explicações a respeito. Assim o aluno precisa inferir por que esta seria a opção inadequada. Para um professor de inglês, a frase provavelmente soaria um pouco rude, muito direta e talvez até indicasse um certo autoritarismo por parte da profissional.

Observamos aqui o emprego de atenuadores (*hedgings*), um recurso linguístico muito importante na fala dos profissionais da saúde, principalmente quando estes precisam abordar assuntos que possam causar algum constrangimento para o paciente. Embora o termo linguístico *hedging* não apareça no exercício, os profissionais inferirão que formas mais polidas e brandas de se abordar os pacientes seriam mais adequadas. A importância do uso de *hedgings* é discutida por Salager-Meyer (1994) e por Basturmen (2010), a qual discute o emprego desse recurso léxico-gramatical mais detalhadamente na análise que faz sobre um curso de IFE para médicos estrangeiros em processo de obtenção de registro profissional para atuação clínica na Nova Zelândia. No caso da interação em questão, o uso de *hedging* favorece o estabelecimento de empatia com o paciente, pois atenua a voz de autoridade da terapeuta.

Nesse mesmo trecho do excerto, observamos uma mistura de termos subtécnicos (*nausea, steroids, anticoagulants, bladder*) com vocabulário geral (*fit, obstacles, pain killers*).

Essa mistura é bastante apropriada, visto que a utilização apenas de termos técnicos dificultaria a interação entre paciente e terapeuta. Por exemplo, o uso de *pain killers* ao invés de *analgesics* e a troca do termo *hip arthroplasty* por *hip replacement* facilitam a compreensão do paciente. É interessante observar que embora grande número de atividades propostas nesse curso enfatizem o uso de termos técnicos e subtécnicos, no módulo de Fisioterapia os elaboradores se preocupam em despertar a atenção dos alunos para a necessidade do uso de expressões comuns, estilo informal e vocabulário geral durante a interação com os pacientes.

Essa mescla de exercícios, que utiliza estilos formais e informais de fala e o emprego de termos técnicos, subtécnicos e gerais nos eventos comunicativos de encontros entre paciente e terapeuta, é bastante apropriada para cursos de IFE e está em concordância com os apontamentos de Ferguson (2013), o qual tem como objeto de estudo encontros entre médico e paciente e destaca a importância crucial da boa comunicação na área de saúde para a obtenção de bons resultados clínicos. Também está em consonância com os resultados do estudo de Chung e Nation (2003), os quais enfatizam a necessidade de se dotarem os alunos de competências no reconhecimento de palavras técnicas, na interpretação de definição destas e a capacidade de relacionar os sentidos destas com núcleos básicos de sentido, a fim de se empregarem apropriadamente termos técnicos e gerais em gêneros e momentos adequados.

Percebemos, neste módulo, um grande número de atividades relacionadas às interações entre profissionais e entre profissionais e pacientes, nas quais nossa atenção é direcionada para adequada utilização de funções pragmáticas. Por exemplo, vários vídeos enfocam a necessidade de o profissional ser capaz de, através da comunicação, estabelecer empatia, investigar e entender o paciente quando este relata sua história clínica, prover explicações e esclarecimentos sobre o diagnóstico e o tratamento etc. Interessante ressaltar que os defensores de cursos de IFE com foco em ângulo aberto (*wide-angled*), tais como destacado por Nelson et al. (2012) e Widdowson (1983), enfatizam que esse tipo de projeto de curso se baseia na premissa de que existe um conjunto de habilidades “genéricas” e características linguísticas que são transferíveis entre diferentes disciplinas e grupos profissionais, sendo o emprego de uma mescla de vocabulário bastante apropriada. Essa parece ser uma das ideias que subjazem ao projeto do curso esp-t, visto que, como observado no exemplo do diálogo ilustrado na página 127, muitas outras atividades propostas nesse curso mesclam o uso de vocabulário técnico, subtécnico e geral, embora ângulo aberto não englobe apenas vocabulário, mas também a um projeto de curso que considere necessidades mais gerais, com foco em uma ampla

variedade de eventos comunicativos alvo e o emprego de conteúdos e de tópicos de diferentes disciplinas.

Não podemos deixar de mencionar que o arquivo de vídeo, utilizado nas atividades das Figuras 31 e 34, caracteriza-se como polimídia, isto é, se trata de uma gravação de 5 a 10 minutos, produzida e editada conforme os objetivos da lição. Arquivos de polimídia são disponibilizados em meio digital e podem, também, ser transferidos e reutilizados dentro da plataforma. Concluímos, dessa forma, que o arquivo de polimídia pode ser classificado dentro da categoria de recursos tecnológicos denominados como objeto de aprendizagem reutilizável (*re-usable learning object*, ou RLO).

Doughty e Long (2003) e Clark e Mayer (2011) baseiam-se na teoria cognitiva e em evidências de pesquisa para recomendar que cursos *e-learning* incluam uma associação de palavras, gráficos e imagens em vez de apenas textos. Por palavras, os autores entendem texto visualizado na tela do computador e discurso na forma de áudio. Por gráficos, os autores entendem ilustrações estáticas, tais como desenhos, diagramas, gráficos, mapas ou fotos e gráficos dinâmicos, como animação ou vídeo.

Dessa forma, o curso esp-t emprega recursos tecnológicos de *e-learning*, visto que utiliza elementos de polimídia, recursos de leitura, áudio e imagem para trabalharem com o conteúdo. O emprego desses recursos na elaboração de cursos de IFE está em conformidade com os apontamentos de Doughty e Long (2003), visto que o fato de podermos visualizar e ouvir simultaneamente situações comunicativas, tais como a descrita anteriormente, facilita a compreensão de muitos aspectos. Por exemplo, quando a fisioterapeuta completa a frase do paciente “*hip replacement*”, se estivéssemos apenas ouvindo poderíamos interpretar como uma interrupção desnecessária da fala do paciente. Entretanto, ao vermos o paciente apontando para o quadril direito enquanto gesticula e sua expressão facial mostra um esforço para lembrar o termo, entendemos que a profissional estava apenas ajudando o paciente ao completar sua frase com o termo em questão, aliás um termo geral para *hip arthroplasty*. A utilização de gráficos e ilustrações também complementa a interpretação de muitos textos e exercícios utilizados em muitas atividades do curso esp-t. Por exemplo, no exercício de correspondência da Figura 23 (p. 116), a ilustração da coluna vertebral ajuda o aluno a identificar mais facilmente as estruturas anatômicas e a relacioná-las com as explicações da fisioterapeuta para a paciente. Dessa forma, concordamos com Doughty e Long (2003) e Clark e Mayer (2011) quando afirmam que o emprego de recursos de polimídia favorece a aprendizagem em cursos *online*.

Em todo o capítulo 2 do módulo 3, que trata da avaliação inicial do paciente, vários vídeos mostram diálogos nos quais são conduzidos procedimentos de investigação da história

clínica e de realização do exame físico do paciente, semelhantes aos ilustrados nas Figuras 30, 31 e 34. Várias atividades propostas trabalham funções pragmáticas, tais como exercícios que focam a seleção de termos e formas adequadas para se iniciar o diálogo com o paciente, também para demonstrar empatia, formas adequadas de introduzir perguntas sobre assuntos mais sensíveis, tais como consumo de álcool e abuso de drogas. Tais atividades mostram a necessidade de o terapeuta conhecer técnicas de atenuação (*hedging*) e polidez ao questionar o paciente sobre sua história clínica.

A seleção dos tipos de atividades anteriormente descritos aponta para uma preocupação em preparar o aluno para situações de interação entre médico e paciente e entre terapeuta e paciente, assim como discutido por Basturkmen (2010) e Ferguson (2013). Os autores também destacam a importância da comunicação médico-paciente e descrevem pesquisas que enfocam primordialmente esse tipo de interação. Basturkmen (2010) destaca que profissionais na área de saúde necessitam desenvolver habilidades práticas e reflexivas, além de uma compreensão de aspectos éticos e culturais relacionados à prática clínica, a fim de melhor se comunicar. A autora nos lembra da necessidade de o profissional da saúde ser capaz de estabelecer empatia, entender a perspectiva do paciente quando este relata sua história e oferecer esclarecimentos e opções aos pacientes quando se dá o diagnóstico e se prescreve tratamento. Entretanto, nada disso é possível sem que o profissional consiga empregar corretamente funções pragmáticas (por exemplo, mostrar empatia quando se pergunta sobre sintomas e esclarecer diagnóstico) ou desconheça expressões idiomáticas menos formais (por exemplo, para descrever dor).

Observamos também, através dessa seleção de atividades, um cuidado em contemplar necessidades linguísticas específicas do grupo alvo, conforme observado na análise de necessidades publicado no *site* da plataforma Erasmus.

Segundo o relatório de progresso do projeto do curso, o Módulo geral acadêmico foi desenvolvido para ajudar alunos e profissionais que visam estudar, trabalhar e/ou participar de aprimoramentos profissionais no exterior.

Este módulo oferece prática de linguagem no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, tais como ler textos científicos, escrever ensaios e resumos, ouvir palestras e preparar apresentação de seminários. Também fornece dicas e reflexões sobre os aspectos culturais e para a inscrição em cursos no Reino Unido. As atividades propostas apresentam vocabulário em contexto acadêmico, incluindo excertos e vídeos de palestras, apresentações e seminários.

Através da seleção de tópicos e atividades propostas nesse módulo, podemos perceber uma preocupação de seus elaboradores em oferecer abundante material para leitura e compreensão oral, sempre explorando o gênero acadêmico para apresentação de seminários e redação de resumos. Tal preocupação confirma os apontamentos de Ferguson (2013), para quem a escrita e a leitura tem um lugar importante no ensino e na aprendizagem de EMP. O autor pontua sobre investigações da língua em EMP e demonstra uma tendência para mais pesquisas sobre a abordagem de gênero, visto que um número cada vez maior de cursos está sendo elaborado com base em gênero. No caso do curso esp-t, o módulo geral acadêmico emprega atividades que fornecem *input* rico e variado, consistindo principalmente na análise de apresentações de seminários gravadas em vídeo com posterior elicitación de características positivas e negativas nas apresentações. Há também exercícios para despertar a atenção dos alunos sobre sequências adequadas para a apresentação e a interpretação de gráficos e tabelas. Percebemos, mais uma vez, a ideia de instrução com foco na forma (ELLIS, 2005; WILLIS, 1996; SAEDI; ZAFERANIEH; SHATERY, 2012).

No esp-t, a seleção de atividades que incluem escrever ensaios e resumos, ouvir palestras e preparar para apresentação de seminários confirma o cuidado em estabelecer uma “sequência planejada de atividades” que destacam textos e tarefas autênticos, assim como demonstrado por Allwright e Allwright (1977) e pontuados por Basturmen (2006, 2010), Bhatia (1993), Ramos (2005, 2009, 2015) e Cardoso, Carvalho e Furtado (2015).

É importante ressaltar que, ao concluirmos as atividades propostas, um *feedback* automático é disponibilizado para o aluno através de um recurso tecnológico utilizado denominado *feedback* assíncrono.

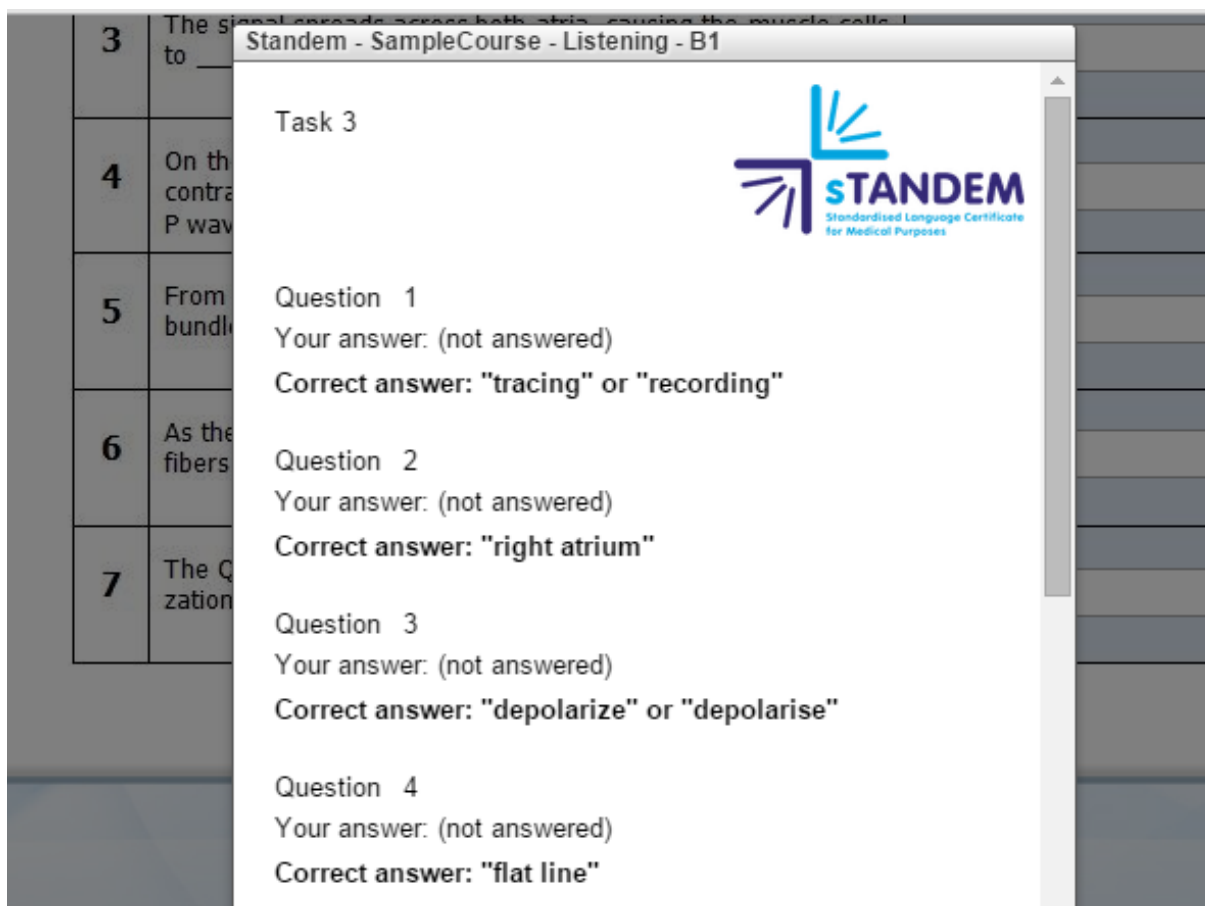
Vários autores refletem sobre a importância de se proverem instrumentos de avaliação adequados, tais como escores e comentários, assim como também *feedback* adequado, para aprendizes autônomos (DOUGHTY; LONG, 2003; PAIVA, 2009; PUJOLA, 2001). Embora essas avaliações não necessariamente precisem ser disponibilizadas imediatamente, são essenciais para evitar frustrações desnecessárias que podem surgir em decorrência de uma percebida falta de apoio. No curso esp-t, esses instrumentos foram empregados em diferentes modalidades. Os modelos de exercício incluem um modo de *feedback* padrão fornecendo um retorno imediato aos alunos logo depois de completarem um exercício, visto que, ao concluírem a atividade clicando em “*accept*”, todos os dados são automaticamente transferidos para o servidor (Figuras 35 e 36 ilustradas a seguir).

Figura 35 – *Feedback* após conclusão do exercício.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Figura 36 – *Feedback* mostrando as respostas corretas do exercício.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Esse *feedback* padrão surge através da abertura de uma janela semelhante a um *pop-up*, que traz um comentário ou uma recomendação de uma lista que foi programada no sistema após uma série de parâmetros que descrevem o desempenho do aluno, conforme podemos observar na Figura 37.

Percentuais de aproveitamento também são gerados com base na performance do aluno em cada unidade (Figuras 35 e 37).

É importante ressaltar que o *feedback* no curso esp-t assume a forma assíncrona, isto é, foi anteriormente elaborado pela equipe e é disponibilizado para o aluno com base no resultado gerado pelo próprio programa. Não ocorre interação entre professor e o aluno.

Em um exercício de preenchimento de lacunas, por exemplo, tanto *feedback* positivo quanto negativo podem ser fornecidos para cada espaço em branco que tem de ser preenchido pelo aluno. Uma das vantagens da tecnologia de multimídia é a possibilidade de fornecer, ao aluno, uma resposta imediata a um simples toque. Isto é especialmente útil quando se lida com *feedback* positivo ou negativo como resposta ao desempenho do aluno na realização de uma atividade ou exercício. Para atender ao aluno independente, cada exercício no curso esp-t tem duas opções, a saber: “aceito” e “sair da atividade”. Quando clicado, este último irá transferir o aluno para uma página com escore parcial referente ao exercício e, em seguida, ao término da atividade, um relatório parcial de desempenho é liberado para o aluno (Figura 37). O número de tentativas afetará a porcentagem de erros e acertos, uma vez que o aluno pode refazer os exercícios até obter 100% de acerto.

Figura 37 – Relatório de desempenho parcial após conclusão de um Exercício e/ou capítulo.

Grade item	Grade	Range	Percentage	Feedback
 General Therapeutic				
 Chapter 1: Emergency intervention	-	0.00–100.00	-	
 Chapter 2 - Hospital world	-	0.00–100.00	-	
 Chapter 3: Making a diagnosis	-	0.00–100.00	-	
 Chapter 4 : Post-operative treatment	-	0.00–100.00	-	
 Chapter 5 : In-patient rehabilitation	-	0.00–100.00	-	
 Chapter 6 : Discharge from the hospital	-	0.00–100.00	-	
 Chapter 1: Emergency intervention	95.00	0.00–100.00	95.00 %	
 Chapter 2: Hospital world	88.00	0.00–100.00	88.00 %	
 Chapter 3: Making a diagnosis	91.00	0.00–100.00	91.00 %	
 Chapter 4 : Post-operative treatment	92.00	0.00–100.00	92.00 %	
 Chapter 5 : In-patient rehabilitation	98.00	0.00–100.00	98.00 %	
 Chapter 6 : Discharge from the hospital	90.00	0.00–100.00	90.00 %	
 Course total	92.33	0.00–100.00	92.33 %	

Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Paiva e Braga (2015) argumentam que o *feedback* direciona o processo de desenvolvimento de leitura, promove o desenvolvimento da autonomia do aluno e proporciona novas oportunidades. Afirmam também que o *feedback* automático das atividades de leitura podem ajudar na fixação do que foi lido e na manutenção do foco da atenção. Em ambos os casos, o uso de *feedback* é positivo para o aluno.

Com relação ao desempenho do aluno e provisão de relatórios de progresso, os estudantes podem, a qualquer momento, checar respostas corretas ou incorretas. Os exercícios disponibilizados nos módulos podem ser atualizados e qualquer número de tentativas feitas. Os relatórios de progresso podem ser visualizados a qualquer momento durante o processo de aprendizagem, uma vez que um *link* para o relatório de avaliação está permanentemente disponível na tela. Os dados são automaticamente transferidos para o servidor enquanto os materiais estão em uso, permitindo, portanto, que os alunos possam monitorar seu progresso durante o curso de seu trabalho. Os resultados são apresentados em percentagens e registros de exercícios realizados com suas respectivas pontuações, como mostrado na Figura 37. As notas e médias finais são automaticamente geradas pelo sistema, a fim de dar aos alunos uma pontuação final.

Com relação ao *feedback*, registrei em meu diário:

[11] Acho legal ver a porcentagem de erros e acertos e também poder refazer os exercícios até acertar tudo. Mas queria também exercícios que eu pudesse responder livremente, não apenas exercícios com respostas fechadas. Seria muito bom receber um *feedback* individualizado. Saber de um professor se, por exemplo, redigi bem a dissertação argumentativa. Porque nenhum *feedback* assim aconteceu até agora. Eu queria gravar um áudio e ter alguém avaliando minha produção oral, os termos que usei, enfim, ter uma avaliação mais precisa e individualizada.

(Excerto extraído do diário da pesquisadora. 13/04/2015)

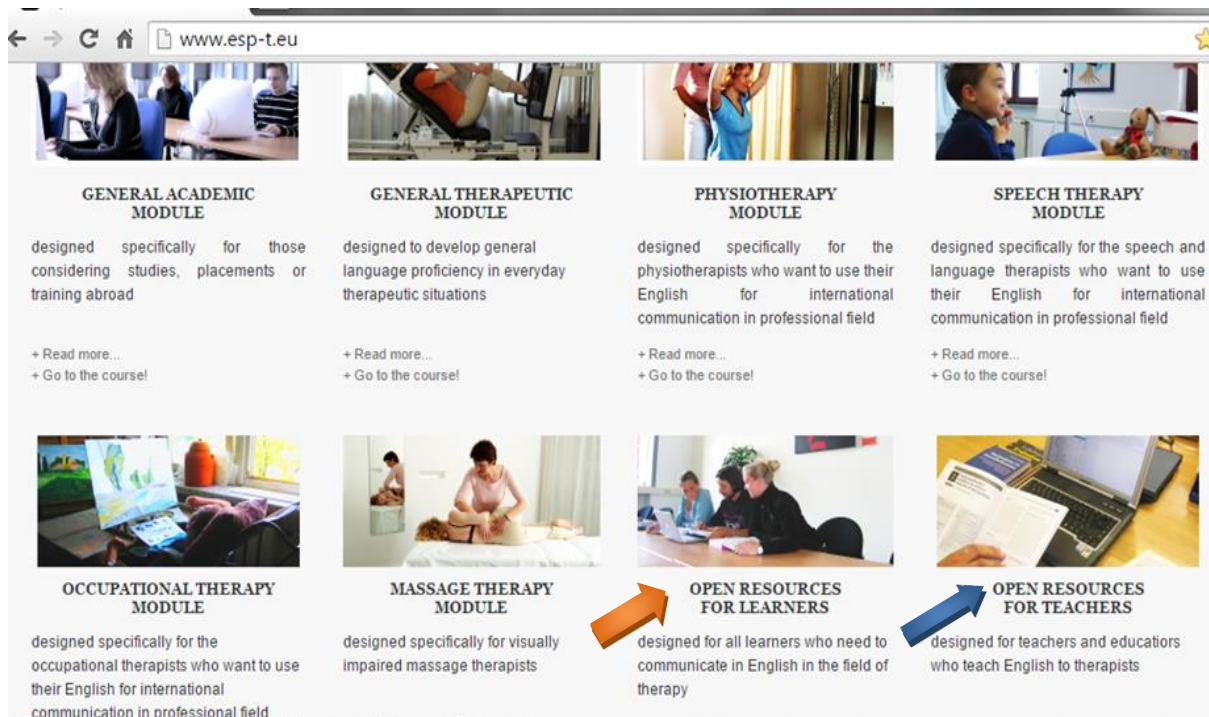
Como o sistema controla automaticamente o desempenho dos estudantes, tutores, utilizando o esp-t como usuários registrados, teriam a possibilidade de acessar relatórios de progresso, e também monitorar a produção escrita dos alunos com base em atividades abertas, de modo que estas poderiam ser corrigidas, avaliadas e receberem *feedback* adequado previsto. Entretanto, isso não aconteceu durante este curso específico, e o *feedback* assíncrono automaticamente gerado contribuiu pouco com os alunos. Essa pouca contribuição acontece porque, no caso de dúvidas, o aluno teria que recorrer ao módulo de recursos abertos e procurar solucionar, por si mesmo, suas dúvidas. Não ocorre uma interação com professores e outros alunos, que poderiam comentar os exercícios, ajudar na correção e prover uma ajuda valiosa para os alunos. Esse tipo de *feedback*, onde ocorre interação com professores e colegas, é chamado de interativo. Essa forma de *feedback* é viabilizada por meio de recursos síncronos,

tais como o *chat*, os fóruns, vídeo conferências e até por formas assíncronas como *posts* e *e-mails*. Infelizmente, apenas *feedback* assíncrono não interativo foi empregado no curso esp-t, mesmo a plataforma possuindo os recursos tecnológicos que permitiriam o *feedback* interativo.

Em sintonia com as tendências atuais para o acesso aberto e o compartilhamento de conhecimento, esse curso em ambiente de aprendizagem *online* foi disponibilizado gratuitamente para a comunidade em geral, também aderindo ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, uma das forças motrizes do processo de Bolonha.

Ainda descrevendo a estrutura geral do curso, é importante ressaltar que há dois módulos de recursos abertos, um para alunos (assinalado com seta laranja) e outro para professores de IFE (assinalado com seta azul), conforme ilustrado na Figura 38.

Figura 38 – Setas apontam para módulos de recursos abertos para alunos e professores.



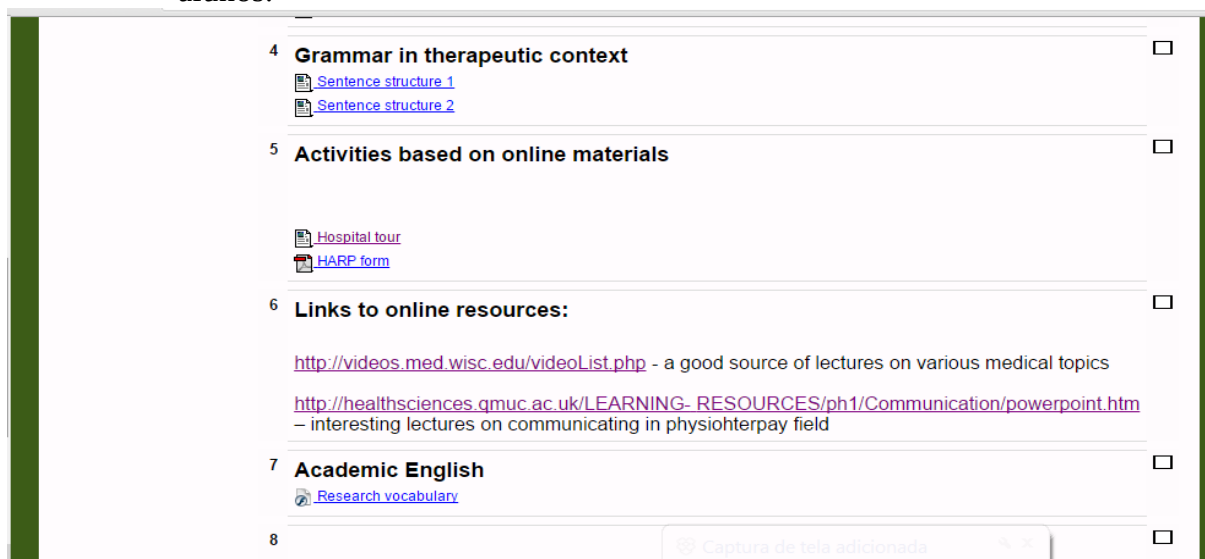
Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Orientação para navegação com breves descrições sobre os tópicos cobertos em cada módulo de recursos também foi incluída, embora o material didático pareça ser intuitivo e bastante simples para o usuário (GIMENO SANZ, 2010). Uma série de breves descrições das tipologias de exercícios e materiais de referência (exemplificadas posteriormente nas Figuras 39, 40, 41 e 42) está disponível em todos os momentos para que os alunos as consultem.

O módulo de recursos abertos para alunos disponibiliza *links* que direcionam o aluno para outras páginas onde ele encontrará apostilas e outros documentos de texto em pdf,

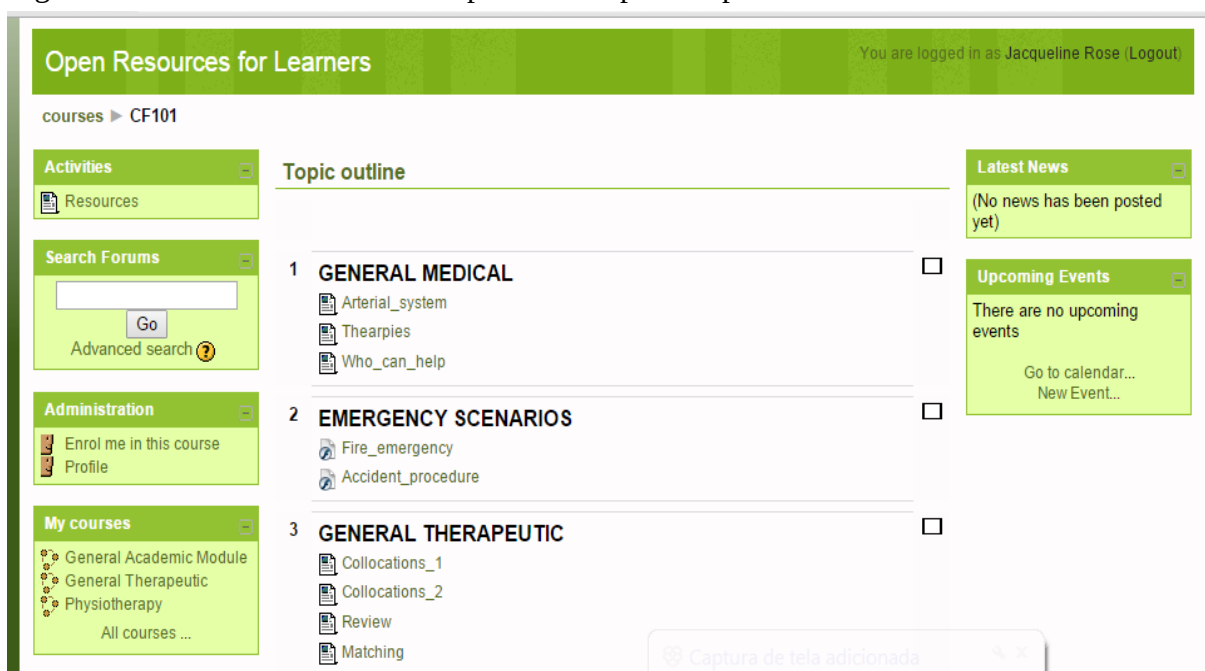
que cobrem uma vasta gama de tópicos, relacionados à anatomia, fisiologia, clínica e diagnóstico, tratamento, farmacologia, exames laboratoriais e de imagem, atividades de gramática, vocabulário e até sobre teorias de aquisição de línguas. Alguns desses *sites* disponibilizam *links* para outras páginas onde podemos encontrar arquivos em áudio, vídeo e *podcasts* sobre variados assuntos em diferentes especialidades médicas.

Figura 39 – Recursos abertos de vídeos e material de leitura em pdf para referência dos alunos.



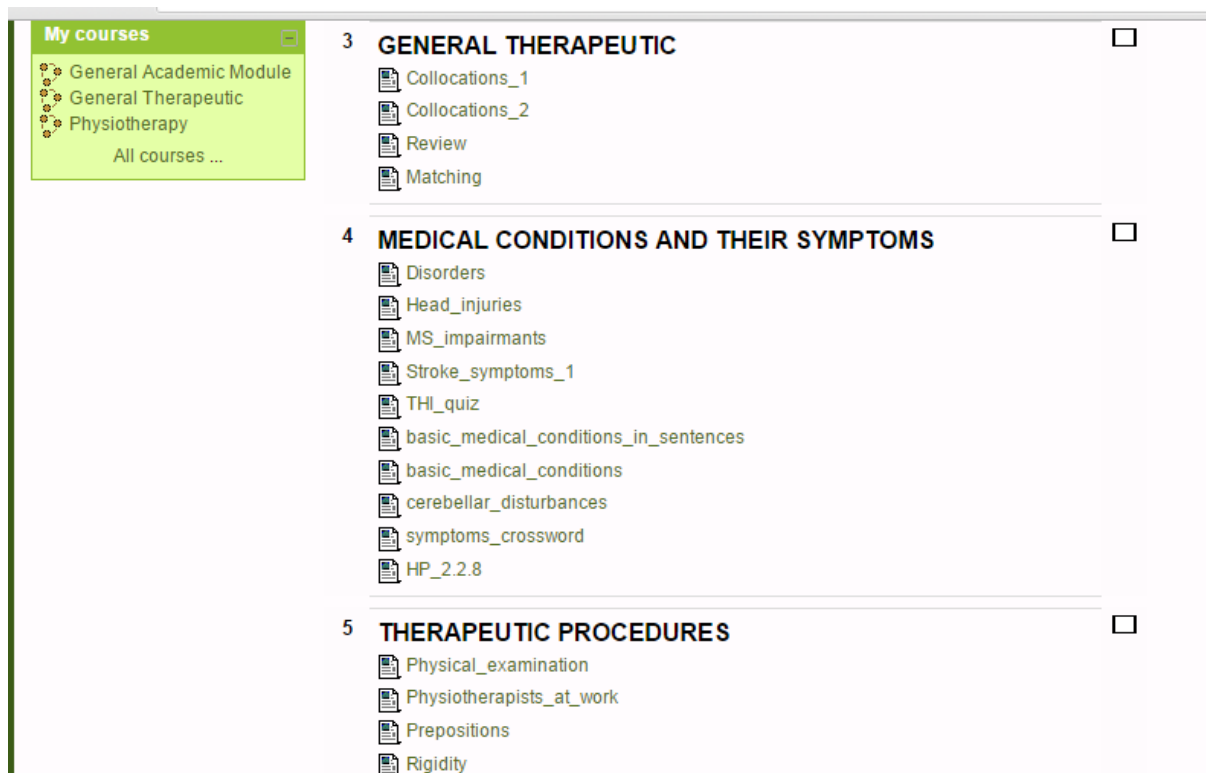
Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Figura 40 – Materiais de leitura em pdf sobre tópicos específicos em saúde.



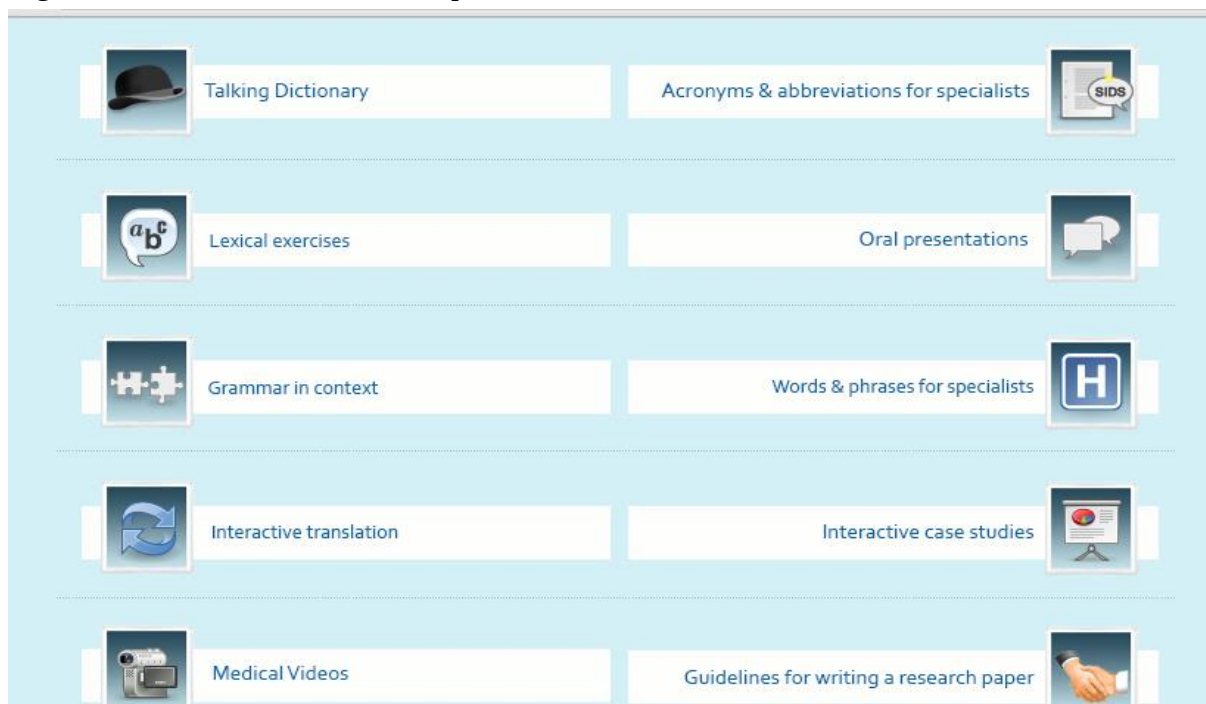
Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Figura 41 – Mais recursos abertos para referência dos alunos.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Figura 42 – Mais recursos abertos para referência dos alunos.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Esses módulos de recursos abertos empregam o recurso de *hiperlinks* (COSCARELLI, 2002, 2006; GUALBERTO, 2008). De acordo com essas autoras, o emprego de *hiperlinks* facilita e agiliza a busca por informações, bem como possibilita, ao aluno, ampliar seu conhecimento sobre o tópico abordado na leitura, visto que, com os *hiperlinks*, o aluno pode pesquisar informações que complementem a falta de conhecimento específico do assunto em questão. Entendemos, portanto, que esse módulo de recursos é bastante relevante para o curso esp-t, sendo o emprego de *hiperlinks* muito apropriado para estimular a autonomia do aprendiz.

Segundo Luzón (2009), o emprego de módulos abertos para referência tanto de alunos quanto para professores de IFE facilitam a entrega e o gerenciamento de conteúdo, proporcionando rápido e fácil acesso a materiais autênticos (tais como os que podemos observar nas figuras 37, 38, 39 e 40). Para o autor, o emprego desses recursos abertos faz com que os cursos possam ser flexibilizados, no sentido de prover, sem restrição de tempo e espaço, o fornecimento de *input* realista (textos, vídeos, publicações específicas da área) e a integração de conhecimentos de diferentes disciplinas. No caso do curso esp-t, integram-se, por exemplo, conhecimentos de linguística, pedagogia, medicina, farmacologia, anatomia dentre outros.

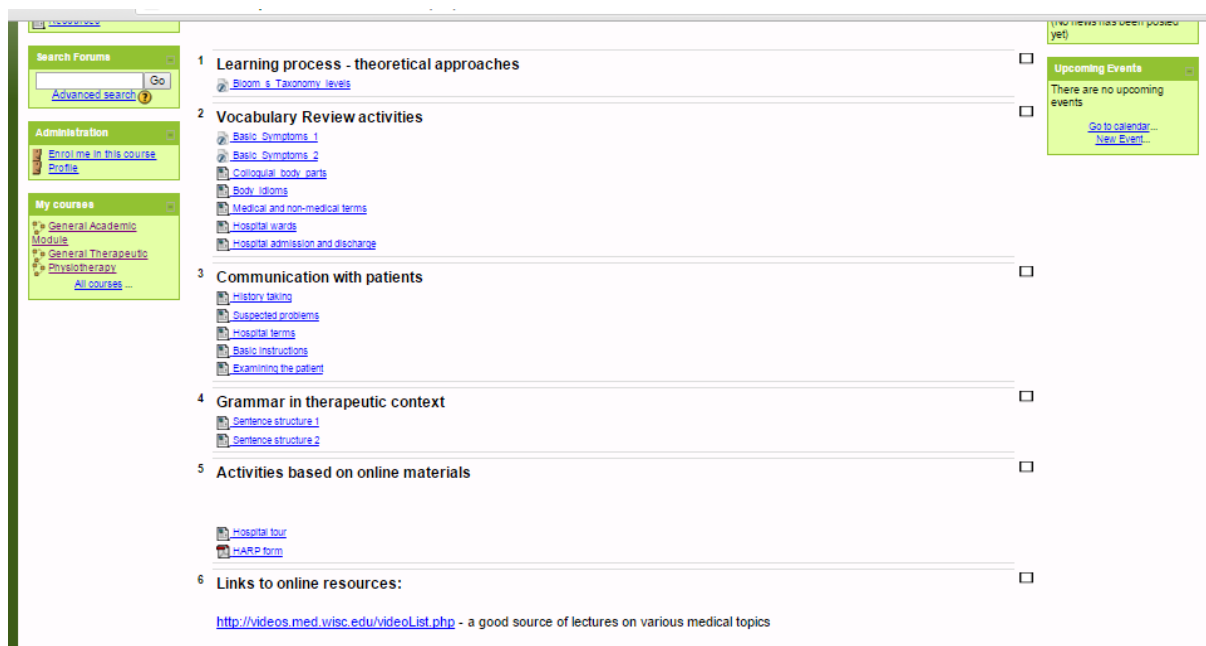
Outro aspecto que favorece a flexibilização, segundo Luzón (2009), é o fato de o emprego de recursos abertos permitir ao aluno pesquisar e utilizar materiais que estejam de acordo com suas necessidades específicas. Por exemplo, no curso esp-t temos, numa mesma página, vídeos médicos sobre tópicos e estudos de casos em diferentes especialidades, exercícios lexicais e apostila com diretrizes para a redação de artigo de pesquisa (Figura 32). Um aluno pode ter muito conhecimento sobre como descrever casos e, ao mesmo tempo, sentir dificuldade para resolver exercícios lexicais. Então, ele pode recorrer aos *hiperlinks* sobre apostilas e exercícios lexicais disponibilizados na plataforma para complementar seus estudos. Semelhantemente, um professor de IFE provavelmente discorrerá com facilidade sobre teorias de aquisição de segunda língua, mas, ao mesmo tempo, encontrará dificuldades em planejar uma aula sobre uso de abreviaturas e acrônimos na área de saúde. Então, os dicionários sobre esse tópico disponibilizados na plataforma serão de grande ajuda. Em ambos os exemplos, alunos e professores podem utilizar os recursos abertos de um mesmo curso para atender a necessidades diferentes e bastante específicas. Logicamente que, mais uma vez, presume-se que o aluno, aqui descrito, seja autônomo e altamente motivado a assumir a responsabilidade por seu aprendizado, conforme pontuado por Arnó-Marcia (2014), Basturkmen (2006, 2010), Nation e Chung (2009) e Van Lier (1996).

Dessa forma, a disponibilização de módulos de recursos abertos é bastante apropriada na elaboração de cursos de IFE e está em concordância com os apontamentos de

Luzón (2009). Também por fornecer *input* variado e autêntico, esses módulos estão em consonância com as observações de Doughty e Long (2003) sobre fatores que favorecem a aprendizagem em cursos *online*.

Similarmente, como ilustrado posteriormente na Figura 43, o módulo de recursos para professores oferece materiais de apoio e *hyperlinks* de *sites* relacionados aos temas abordados. Alguns *sites* disponibilizam inclusive planos de aula sobre tópicos específicos na área de saúde. Há também apostilas sobre avaliação física do paciente, anamnese, apostilas com exemplos e definições de sintomas clínicos, apresentações em PowerPoint sobre comunicação com pacientes etc. Enfim, há uma grande variedade de recursos que professores de IFE na área de saúde podem usar como referência para planejar aulas.

Figura 43 – Materiais de apoio sobre tópicos específicos na área médica, para professores de IFE.



Fonte: Curso esp-t da plataforma ERASMUS, 2015.

Ao rever minhas anotações sobre os módulos de recursos aberto, escrevi:

[12] Esses módulos de recursos abertos realmente são muito bons. Facilitam demais a pesquisa e estou usando até pra pesquisar coisas que não estão diretamente relacionadas com o curso. Gostei muito.

(Excerto extraído do diário da pesquisadora, 05/03/2015)

A disponibilização desses módulos de recursos abertos está em sintonia com as tendências atuais para o acesso aberto e o compartilhamento de conhecimento. Martín-Monje, Bárcena e Read (2013), Geser (2012) e Mcauley et al. (2010) refletem sobre a utilização de

recursos educacionais abertos (OERs) e de cursos *online* abertos (MOOCs, *Massive Open Online Courses*), e enfatizam que o emprego desses recursos tecnológicos são apropriados quando os cursos são elaborados para um número potencialmente grande de alunos com necessidades específicas a serem atendidas. Este é o caso do curso esp-t, elaborado para ajudar profissionais da saúde de diferentes países e instituições a adquirir conhecimentos linguísticos para aprimoramento profissional e obtenção de certificação junto a conselhos profissionais.

É importante ressaltar aqui que todas essas sequências de atividades e de materiais para referência foram estruturadas e organizadas no formato SCORM. O formato SCORM é uma coleção de padrões e especificações para *e-learning* baseado na *web*, um formato digital de atividades pedagógicas, as quais podem ser criadas *off-line*. A norma SCORM define comunicações entre o conteúdo do lado do cliente e um *host*/anfitrião chamado de ambiente de execução (comumente uma função de um Sistema de Gerenciamento de Aprendizado ou LMS) e uma de suas principais vantagens é a portabilidade, portanto, as atividades desenvolvidas com o formato SCORM podem ser compartilhadas, permitindo a troca de atividades pedagógicas entre instituições geograficamente separadas. Se considerarmos que o curso esp-t foi desenvolvido por uma equipe constituída por profissionais de 11 instituições, sem dúvida esse recurso tecnológico foi adequadamente selecionado. Entretanto, do ponto de vista da interatividade, as atividades nesse formato não permitem uma interação entre alunos e professores, o que acaba por requerer do aluno um alto grau de comprometimento e responsabilidade na utilização “autônoma” destas. Mais uma vez, observamos que o projeto do curso realmente compreende o aluno enquanto autônomo, com altos níveis de iniciativa, consciência e responsabilidade (VAN LIER, 1996).

Nessa última seção de nosso estudo, objetivamos apresentar uma descrição detalhada da estrutura do curso esp-t e tecer relações entre os dados coletados durante a pesquisa com as características propostas nos quadros referenciais de Doughty e Long (2003) e de Basturkmen (2006, 2010), analisando se o curso em questão apresentava características apontadas em ambos os quadros referenciais.

Tendo apresentado a análise dos dados, passemos, então, às considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

It is not enough for teachers to know how to put materials onto a virtual learning environment, but they also need to know how to design the materials and the accompanying student tasks to support the learners in developing both their understanding and their autonomy.
(FINLAYSON et al., 2006)

Esta última parte de nosso estudo está dividida em três partes e apresenta nossas reflexões e conclusões sobre todo trabalho desenvolvido. Primeiramente, retomamos as perguntas de pesquisa a fim de responder a elas. Em seguida, trazemos alguns apontamentos sobre as restrições e implicações desse estudo, assim como também algumas sugestões para futuras pesquisas. Finalmente, explicitamos nossas considerações finais.

Respondendo às perguntas de pesquisa

Nesta seção, retomamos as questões de pesquisa apresentadas no início do estudo e buscamos responder a elas detalhadamente, com base nas análises dos dados e nos resultados discutidos no terceiro capítulo deste estudo.

a) Quais teorias de aquisição de língua, metodologias e recursos tecnológicos subjazem às interfaces, às atividades e ao projeto do curso esp-t, desenvolvido para atender às necessidades linguísticas de um grupo de profissionais da saúde?

O curso esp-t foi desenvolvido com base nos resultados da análise de necessidades do grupo alvo. Caracteriza-se por um projeto de curso com abordagens híbridas, o qual engloba um programa de estudos baseado principalmente nas abordagens com foco na forma e baseado em tarefas, podendo também ser descrito como um curso de ângulo estreito por restringir-se especificamente à área da saúde e mais precisamente à área de atuação de terapeutas. Inicialmente, observamos que o curso parece estar baseado numa visão muito tradicional, apresentando grande quantidade de exercícios com respostas fechadas, atividades pré-estabelecidas, sem possibilidade de interação, o que diverge da proposta do curso publicada na

própria plataforma. Há uma discordância entre objetivos declarados na análise de documentos e o que foi colocado para aplicação.

Como exemplo, podemos citar o fato de, nos módulos do curso, haver um ícone para o fórum de debates e uma lista de participantes, sem, entretanto, ter ocorrido qualquer forma de interação através desses recursos. Dessa forma, temos a sensação de ser este um projeto piloto de um curso que pode estar sendo reestruturado e que talvez, na próxima versão, venha com um desenho mais elaborado, explorando mais esses recursos de tecnologia disponíveis na plataforma Erasmus.

Nos módulos de fisioterapia e de recursos abertos, percebemos uma combinação de abordagens que visou, a nosso ver, a proporcionar um ambiente no qual os alunos pudessem desenvolver competências comunicativas em seu próprio ritmo ao utilizar diferentes estratégias. Isto foi conseguido, principalmente, por meio da apresentação de percursos flexíveis a serem seguidos, dentro de uma estrutura elaborada na forma de módulos e capítulos, oferecendo uma grande variedade de atividades, e através do desenvolvimento de uma progressão que se move a partir de habilidades receptivas a habilidades produtivas. Várias estratégias são usadas para incentivar a resolução de tarefas específicas a fim de desenvolver a utilização da língua-alvo dentro de situações comunicativas específicas.

A principal metodologia de ensino observada nesse curso é a do *input*, variado e rico, apresentado através de materiais autênticos da área, disponibilizados na forma de recursos de multimídia tais como *podcasts*, vídeos, áudios em MP4, animações, conteúdo em formato SCORM e através de *hiperlinks*, documentos em pdf e exercícios elaborados a partir de diferentes aplicativos, tais como *adobe flash*. Outros dois conceitos muito claramente explícitos nesse curso são os de aprendizagem baseada em tarefas e o de instrução com foco na forma. Muitas atividades direcionam a atenção dos aprendizes para aspectos gramaticais, lexicais e semânticos da língua.

Percebemos que as atividades trabalhadas no curso analisado, principalmente nos módulos geral acadêmico e geral terapêutico, assumem um formato bastante tradicional, geralmente com respostas fechadas, tais como exercícios de cruzadinha, correspondência, categorização, reformulação de frases, substituição de palavras, exercícios de completar, jogos de vocabulário e de gramática, listagem, sequenciamento de itens, utilização de diálogos com estruturas comuns de comunicação. Esses exercícios são comumente empregados em cursos com abordagens de ensino baseadas em tarefas e também na abordagem audiolingual. As atividades aqui listadas nos lembram muito aquelas utilizadas na primeira fase da CALL, a

behaviorista. Warschauer (2006) nos lembra que o computador era tido como um “tutor”, ou seja, um veículo para a entrega de materiais didáticos ao aluno.

Esse tipo tradicional de atividades e de exercícios poderiam ter sido substituídas por outras que explorassem mais os recursos tecnológicos disponibilizados na plataforma. Por exemplo, um exercício de vocabulário no formato de cruzadinha, muito comum em cursos de idiomas e tradicional do método audiolingual, foi transposto do ambiente presencial para o virtual, mas não era interessante para o curso. Não fez diferença nenhuma. Existem recursos tecnológicos mais interessantes, que seriam mais enriquecedores para IFE e que não estão sendo utilizados. Um jogo teria sido mais interessante. Por exemplo, um programa de animação como o *goanimate* (no qual podemos criar um avatar, digitar um texto e selecionar uma voz), possibilita ao aluno ouvir o texto por ele produzido, com pronúncia e entonações adequadas e possibilita a criação de uma interação utilizando uma animação. Esse tipo de atividade seria muito mais interessante e enriquecedor dependendo do público alvo, e estaríamos trabalhando vocabulário, produção escrita e compreensão oral.

Também seria importante utilizar recursos interativos que favorecessem o desenvolvimento da produção oral, o que poderia ser feito, por exemplo, com recursos já disponíveis no mercado como o de viva voz no celular ou a utilização de vídeo conferência no computador.

b) Até que ponto as características do curso esp-t estão em concordância com o proposto na literatura para que esse curso *online* de inglês voltado para o público de profissionais da saúde seja considerado efetivo?

Embora, no curso esp-t, o aluno tenha uma quantidade razoável de escolha e controle sobre sua aprendizagem, ocorra o emprego de recursos de multimídia e a plataforma disponibilize ferramentas interacionais, não há interação por parte do aluno com outros aprendizes nem com os tutores. A plataforma possibilita vídeo conferências, o que possibilitaria *feedback* interativo com os professores e a troca de ideias com profissionais do grupo alvo de outras nacionalidades, dessa forma seria possível trabalhar a produção oral, o intercâmbio de conhecimento, o que seria extremamente rico. Muito embora a plataforma disponibilize esses recursos, o curso esp-t não os explora. O curso foi estruturado basicamente em leitura e produção de texto.

Percebemos que, nesse curso, o computador não é utilizado como ferramenta para promover discussão ou pensamento crítico dos aprendizes, o que caracterizaria a segunda e a

terceira fases do CALL, a comunicativa e a integrativa respectivamente. Observamos nesse curso apenas o estímulo à produção escrita e à compreensão oral. Porém entendemos serem muito relevantes as tarefas voltadas para o desenvolvimento de habilidades pragmáticas nas interações entre profissionais e pacientes, as quais foram observadas no módulo de Fisioterapia. Também digno de nota é o fato de o curso realmente demandar um alto grau de autonomia e responsabilidade por parte do aluno, uma vez que o processo de aprendizagem dependerá mais do aluno do que da forma como o curso foi estruturado. A estimulação da autonomia por parte do aluno é algo que ainda estamos incorporando na educação brasileira que, muitas vezes, ainda é centrada no professor.

Percebemos também que a avaliação dos aprendizes ocorre apenas na forma de *feedback* assíncrono, mesmo a plataforma tendo todos os recursos que poderiam viabilizar *feedback* interativo entre os participantes do curso e os tutores/elaboradores do curso. Também não há nenhuma avaliação formal no curso. Subentende-se que os alunos se submeterão à avaliação sTANDEM quando se sentirem prontos.

O fato de o curso ter sido realizado cem por cento em plataforma virtual, sem, entretanto ocorrer interação com outros participantes, também é um fator a ser considerado, visto que, a falta de interação restringiu a possibilidade de comunicação entre usuários, bem como de *feedback* que lhes poderia ter sido oferecido. Se tivesse havido a possibilidade de interação, as opiniões de outros participantes teriam enriquecido nossa análise e permitido mais reflexões. Também não pudemos contatar os elaboradores do curso a fim de sabermos quais motivos os levaram a não incluir atividades colaborativas e reflexivas no projeto do curso, ou até mesmo saber se o curso em questão está ainda em desenvolvimento, podendo, talvez, ser um piloto de um projeto final, ainda em desenvolvimento.

Dessa maneira, podemos concluir que nem todas as características observadas no curso esp-t estão em concordância com os pressupostos elencados na literatura, nem com os pressupostos de Doughty e Long (2003) e Basturkmen (2006, 2010). Também concluimos que os objetivos propostos na plataforma Erasmus para interatividade não são contemplados no curso esp-t.

Ainda assim, podemos afirmar que, embora falte interatividade e não sejam contempladas atividades que estimulem a produção oral dos alunos, o curso esp-t favorece a aquisição de habilidades linguísticas de leitura e de compreensão oral para profissionais da saúde. Dessa forma, recomendamos o curso para alunos brasileiros do grupo alvo. Isso porque percebemos uma carência muito grande de cursos de IFE para esse grupo alvo. Soma-se a isso o fato de o curso ser disponibilizado *online*, gratuitamente e com acesso aberto. O que

também torna o curso interessante é o fato de que os módulos acadêmico geral e terapêutico geral além de trabalhar a questão do vocabulário e da gramática com foco na forma, também disponibilizam informações importantes que não são facilmente encontradas, como, por exemplo, estruturar um seminário para uma audiência em outro país, ou como elaborar um *statement* para candidatura a uma vaga numa universidade no exterior. Todos esses fatores tornam o curso interessante para alunos brasileiros. O curso favorece a aquisição de vocabulário e favorece o desenvolvimento de leitura, e os módulos de recursos abertos constituem-se em riquíssima fonte para estudo e pesquisa, mais razões para tornar o curso esp-t digno de indicação.

Limitações, implicações do estudo e sugestões para futuras pesquisas

Como em todo e qualquer estudo, algumas limitações deste estudo são pertinentes e demandam esclarecimento, como, por exemplo, o fato de termos apenas a percepção da pesquisadora e não de outros participantes do curso esp-t. Porém, sendo professora da Língua Inglesa e de IFE e tendo participado do curso, nossas percepções podem encontrar eco nas percepções de outros professores e alunos. Entretanto, consideramos de extrema relevância a possibilidade de dar voz a outras pessoas. Assim, gostaríamos de sugerir que se propusesse aos alunos da área de saúde que participassem dos cursos gratuitamente disponibilizados na plataforma Erasmus, como forma de complementação de créditos e como forma de poderem expressar também suas opiniões a respeito do referido curso. Poderíamos, também, contatar os conselhos regionais de Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia para convidar esses profissionais a fazerem o curso. Assim, poderíamos pesquisar a participação e as opiniões de alunos e profissionais da área de saúde sobre esses cursos, através de entrevistas e questionários e, por meio desses instrumentos, nos seria possível entender um pouco mais suas possíveis dificuldades, necessidades, percepções e expectativas. Poderíamos também investigar a possibilidade de aprimoramento da língua inglesa percebido pelos participantes em relação ao ensino-aprendizagem de IFE em AVAs.

O presente trabalho corrobora a importância da utilização de quadros referenciais para análise de cursos, visto que, sem o emprego dos critérios elaborados por Doughty e Long (2003) e por Basturkmen (2006, 2010), não nos seria possível analisar todos os aspectos envolvidos num projeto de curso tão complexo quanto o esp-t.

Dessa forma, com base na teoria que fundamentou esse estudo, na análise do curso esp-t e com base nos quadros referenciais de Doughty e Long (2003) e de Basturkmen (2006,

2010), entendemos como sendo relevante sugerir para consideração e para a análise de cursos de IFE em AVAs os seguintes critérios:

- **Análise do projeto do curso:** Seriam aqui observados o tipo de programa de curso e a forma de organização dos aspectos linguísticos nele abordados.
- **Análise da forma de mediação para a aprendizagem:** Neste item, o foco do analista seria nos aspectos relacionados com os processos para aquisição da língua, para exposição ao *input* e estimulação à produção de *output*, seja escrito ou oral.
- **Análise de características para favorecimento da aprendizagem:** Neste item, o foco do analista seria direcionado para a observação de características que poderiam favorecer a aquisição de aprendizagem em IFE no contexto de AVAs.

Por uma questão de facilitação visual, organizamos os critérios mencionados anteriormente no quadro a seguir:

Quadro 5 – Sugestão de critérios para análise de cursos de IFE em AVAs.

Análise do projeto do curso	Análise da forma de mediação para a aprendizagem	Análise de características para favorecimento da aprendizagem
a) Tipo de programa: Ângulo aberto, ângulo fechado, baseado em gênero, em funções da língua, léxico-gramatical, audiolingual, sociointeracionista, outros. b) Análise dos aspectos linguísticos: Como é organizado o curso: Se a partir de usos da língua, como atos de fala e discurso especializado, se a partir de gêneros, de padrões léxico-gramaticais, ou a partir de outras formas de estruturação.	Considerar os processos para aquisição da língua e ambiente para exposição ao <i>input</i> e favorecimento à produção de <i>output</i>. a) Quais teorias e abordagens de aprendizagem embasam o curso e como elas foram associadas ao processamento de informações na aquisição de IFE em AVAs? b) Quais objetivos almeja-se alcançar? c) Que tipo de tarefas são empregadas (Há emprego de tarefas do mundo real com utilização de <i>input</i> rico e elaborado)? d) Quais tipos multimídia, ferramentas interacionais e de aplicativos para processamento de texto, áudio, imagem e animações são empregados? e) Quais gêneros digitais são empregados para compreendermos	Considerar as características que poderiam favorecer a aquisição de aprendizagem em IFE no contexto de AVAs. 1. Emprego de tarefas do mundo real 2. Utilização de instrução individualizada 3. Utilização de correção e intervenções adequadas na forma de <i>feedback</i> síncrono e assíncrono. 4. Integração de língua e conteúdo, com desenvolvimento de habilidades acadêmicas mais amplas, bem como a comunicação baseada em rede e colaboração em tarefas significativas. 5. Integração e desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral através dos recursos tecnológicos e de ferramentas interacionais.

	as características não lineares, <i>web</i>-mediadas e multimodais dos gêneros envolvidos no desenho do curso? f) Quais noções de hipermobilidade, de apresentação, de orientação e de significados organizacionais dos gêneros digitais são empregadas? Estão essas noções conectadas com imagem, texto e som para promover acessibilidade de informação e facilidade de uso? g) Como o conteúdo é formatado. h) Ocorre viabilização de aprendizagem colaborativa.	6. Adequação dos construtos de <i>input</i>, <i>output</i> e interação na transposição destes para o curso <i>online</i>. 7. Disponibilização de recursos abertos e facilidade de acesso (ser <i>user-friendly</i>).
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Concluindo?

O presente trabalho não pretende ser definitivo. Configura-se apenas como um ponto de partida para novos estudos, pois dele se podem tirar muitas conclusões, dado que sua maior contribuição consiste na possibilidade de refletirmos sobre a necessidade de não apenas tentarmos transpor para o contexto virtual teorias e construtos para ensino de línguas que foram elaborados pensando-se em contextos presenciais, mas de compreendermos que cada contexto de aprendizagem possui especificidades que devem ser consideradas, e de entendermos que existem formas de adaptarmos e aplicarmos essas teorias no ensino a distância de línguas. Este trabalho nos levou a perceber que, embora o emprego de recursos tecnológicos e de multimídia possa favorecer ainda mais a aprendizagem em AVAs, nem sempre a aplicação destes é adequadamente empregada e explorada nos cursos a distância.

Observamos que, em muitos aspectos, o curso esp-t está em consonância com aquilo que se propõe para um curso de IFE, como o fato de trabalhar vocabulário e gêneros específicos necessários ao grupo alvo, o fato de empregar textos de publicações científicas bastante relevantes para este grupo e também por se preocupar em explorar as interações entre profissionais e entre profissionais e pacientes, direcionando a atenção dos aprendizes para funções pragmáticas muito importantes para profissionais da saúde. Entretanto, uma limitação observada é o fato de a equipe de elaboradores ter selecionado, para a elaboração do curso esp-t, um desenho bastante tradicional, que não utiliza os recursos tecnológicos disponibilizados pela própria plataforma Erasmus. Ao se desenvolver um curso para ser veiculado cem por cento

online, cria-se uma expectativa de que novos recursos de TDICs serão explorados para se elaborar um curso com um desenho inovador. Infelizmente, não foi o que ocorreu. Os recursos de TDIC estavam à disposição na plataforma e, ao invés de serem empregados no curso *esp-t*, optou-se por um desenho muito tradicional que pouco explorou os recursos tecnológicos disponíveis e, em muitos aspectos, assemelhou-se a desenhos de cursos presenciais de IFE. Esses fatos nos levam a refletir sobre a necessidade de melhor conhecermos as possíveis aplicações pedagógicas de TDICs para que possamos não apenas selecioná-las, mas adequadamente empregá-las em futuros desenhos de cursos *online* de IFE.

Finalizamos este estudo ressaltando a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas sobre IFE em AVAs. Concluímos este estudo, grata pela experiência vivenciada e pelos conhecimentos adquiridos, mas também com a certeza de que este se constitui apenas no início de uma grande jornada de novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH-VAUGHN, N. *Claiming power in doctor-patient talk*. Oxford: Oxford University PRESS, 1998.

_____. The discourse of medical encounters. In: SCHIFFRIN, D. T.; HAMILTON, H. (Eds.). *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell, 2001. p. 453-469.

ALLWRIGHT, J.; ALLWRIGHT, K. An approach to the teaching of medical English. In: HOLDEN, S. (Ed.). *English for specific purposes*. London: Modern English Publications, 1977. p. 58-62.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PONTIN, M. M. D. O diário Reflexivo, avaliação e investigação didática. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, 2010.

ANSPACH, R. Notes on the sociology of medical discourse: The language of case presentation. *Journal of Health and Social Behavior*. v. 4, n. 29, p. 357-375, 1988.

ARNÓ-MARCIÀ, E. The role of technology in teaching languages for specific purposes courses. *The Modern Language Journal*. v. 96, n. 1, p. 89-104, 2012.

ARNÓ-MARCIÀ, E. et al. Enhancing students' skills in technical writing and LSP translation through tele-collaboration projects: Teaching students in seven nations to manage complexity in multilateral international collaboration. In: BUDIN, G.; LUŠICKY, V. (Ed.). *Languages for Special Purposes in a Multilingual, Transcultural World*. Proceedings of the 19th European Symposium on Languages for Special Purposes, 8-10 July 2013, Vienna, Austria. Vienna: University of Vienna, 2014. p. 249-259.

ARNÓ-MARCIÀ, E.; BARAHONA, C. A virtual EAP course at university. In: POSTEGUILLO, S.; FORTANET, I; PALMER, J. C. *Methodology and new technologies in LSP*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2009. p. 181-194.

ARNÓ-MARCIÀ, E.; RUEDA, C. Promoting reflection on science, technology, and society among engineering students through an EAP online learning environment. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 10, n. 1, p. 19-31, 2011.

ARNÓ-MARCIÀ, E.; RUEDA, C.; SOLER, A. (Ed). *Information technology in languages for specific purposes*. Issues and prospects. New York: Springer, 2006.

ARNÓ-MARCIÀ, E.; RUEDA, C.; SOLER, A. Designing a virtual learning environment for EAP students: Quantum LEAP (Learning English for Academic Purposes). In: GONZÁLEZ-PUEYO, C. F.; JAIME, M.; LUZÓN, M. J. *Teaching academic and professional English online*. Bern: Peter Lang, 2009. p. 57-82.

ASKEHAVE, I.; FREEDMAN, A. (Ed.). *Rhetorical genre studies and beyond*. Winnipeg: Inkshed Publications, 2008. Disponível em: <<http-server.carleton.ca/.../Artemeva%20&20Freedman%20Rhetorical%20Genre%20Studies%20and%20beyond.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

ASKEHAVE, I.; NIELSEN, A. E. What are the characteristics of digital? Genre theory from multimodal perspective. *Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences*, 2005. Disponível em: <<http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/HICSS.2005.687>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

ASTON, G. (Ed.). *Learning with corpora*. Bologna: CLUEB and Houston, TX: Athelstan, 2001.

ATTWELL, G.; HUGES, J. Pedagogic Approaches to Using Technology for Learning. Literature Review. Skills for learning professionals, Life Long Learning, UK, 2010. Disponível em: <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110414152025/http://www.lluk.org/wpcontent/uploads/2011/01/Pedagogical-approaches-for-using-technology-literature-review-january11-FINAL.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BÁRCENA, E.; READ, T.; ARÚS, J. (Ed.). *Languages for specific purposes in the digital era*. E-book. New York: Published by Springer International Publishing, 2014.

BARGIELA-CHIAPPINI, F. In memory of the business letter: Multimedia, genres and social banking website. In: GILLEARTS, P.; GOTTI, M. (Ed.). *Genres variation in business letters*. Bern: Peter Lang, 2005. p. 99-122.

BARNARD, R.; ZEMACH, D. Materials for Specific Purposes. In: TOMLINSON, B. *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2006. p. 306-323.

BARRETT, B.; SHARMA, P. *Blended learning*. Oxford: Macmillan, 2007.

BARRON, A. Review of Agnes Lesznyák: Communication in English as an international lingua franca: An exploratory case study. In: _____. *International Journal of Sociology of Language*, v. 177, n. 1, p. 177-191, 2006.

BASTOS, C. C. B. O Processo de Bolonha no Espaço Europeu e a Reforma Universitária Brasileira. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, n. esp., p. 95-106, dez. 2007.

BASTURKMEN, H. Towards a framework for analyzing theory and practice in LSP. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 40, n. 1, p. 23-35, 2002.

_____. *Ideas and options in English for specific purposes*. ESL & Applied Linguistics: Professional Series. Taylor & Francis e-books, 2006.

_____. *Developing courses in English for specific purposes*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2010.

_____. LSP teacher education: Review of literature and suggestions for the research agenda. *Ibérica*, n. 28. p. 17-34, 2014.

BATHIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

BELCHER, D. Trends in teaching English for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, n. 1, p. 165-186, 2004.

_____. How research space is created in a diverse research world. *Journal of Second Language Writing*. v. 18, Issue 4, p. 221-234, December 2009a.

BELCHER, D. (Ed.). *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009b.

BELCHER, D.; LUKKARILA, L. Identity in the ESP Context: Putting the Learner Front and Centred in Need Analysis. In: BELCHER, D.; JOHNS, A. M.A; PALTRIDGE, B. (Org.). *New directions in English for specific purposes research*. Ann Harbor: University of Michigan Press, 2011. p. 73-93.

BELSHAW, D. Mobile and wireless technologies Review. 2010. Disponível em: <<http://www.mmiweb.org.uk/mtl/downloads/jisc-mobile-review.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BENESCH, S. *Critical English for academic purposes: Theory, politics and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

BENESCH, S. Theorizing and Practicing Critical English for Academic Purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 8, special issue, p. 81-85, 2009.

BIBER et al. Longman grammar of spoken and written English. Harlow: Pearson Education, 1998.

BIBER, D.; CONNOR, U.; UPTON, T. A. (Ed.). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

BIBER, D.; CONRAD, S. *Register, genre, and style*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BLUSTAIN, H.; GOLDSTEIN, P.; LOZIER, G. (Ed.). *Assessing the new competitive landscape, in dancing with the devil*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999.

BOURKE, R. What students can teach us about learning. In: ST. GEORGE, BROWN, S.; O'NEILL, J. (Ed.). *Facing the big questions in teaching: Purpose, power and learning*. Melbourne, Vic.: Cengage Learning, 2008. p. 155-164.

BRIERLEY, B.; KEMBLE, I. (Ed.). *Computers as a tool in language teaching*. New York: Ellis Horwood, 1991.

BROWN, J. D. *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle, 1995.

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow: Pearson Education, 2001. p. 99-118.

CACHIA, R.; FERRARI, A.; PUNIE, Y. *ICT as driver for creative learning and innovative teaching*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009. Disponível em: <<http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/asset/creative%20learning%20Punie.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2013.

CARVALHO, K. R. R.; FURTADO, R. R. A. L.; CARDOSO, Z. C. Apresentações Orais de Trabalhos Científicos na Especialidade de Pneumologia: Atividades de Compreensão Oral. In: _____. LIMA-LOPES, R. E.; FISHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. *Perspectivas em Línguas Para Fins específicos: Festschrift para Rosinda Campos*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015. p. 295-321.

CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. C.; FREIRE, M. M. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

CERQUEIRA, M. S. de. Atividades versus exercício: Concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 129-143, jan./jun. 2010.

CHAPELLE, C. A.; DUFF, P. A. Some Guidelines for Conducting Quantitative and Qualitative Research. In: *TESOL. Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly*, v. 37, p. 157-179, 2003.

CHEN, Q.; GE, G. C. A corpus-based lexical study on frequency and distribution of Coxhead's AWL word families in medical English Research articles (RAs). *English for Specific Purposes*, v. 26, p. 502-514, 2007.

CHENG, A. Understanding Learners and Learning in ESP Genre-Based Instruction. *English for Specific Purposes*, v. 25, p.76-89, 2006.

_____. ESP Classroom Research: Basic Considerations and Future Research Questions. In: BELCHER, D.; JOHNS, A. M.A; PALTRIDGE, B. (orgs.). *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Ann Harbor: University Of Michigan Press, 2011. p. 44-72.

CHENG, W. What can a corpus tell us about language teaching? In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Ed.). *The routledge handbook of corpus linguistics*. Lodon: Routledge, 2010. p. 319-332.

CHRISTIE, F. Systemic Functional Linguistics and a theory of language in education. *Ilha do desterro*, n. 46, 2004.

CHUNG, T.; NATION, P. Technical vocabulary in specialized texts. *Reading in a Foreign Language*, v. 15, n. 2, p. 103-116, 2003.

CLARK, R. C.; MAYER, R. E. *e-Learning and the science of instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. 3. ed. San Francisco-CA: Wiley, 2011.

COLLINS, A. Cognitive apprenticeship and instructional technology. In: IDOL, L.; JONES, B. F. (Eds.). *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. Hillsdale-NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1991. p. 121-138.

CONRAD, S. Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century? *TESOL Quarterly*, n. 34, p. 548-560, 2000.

COSCARELLI, C. V. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 65-84.

_____. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça-SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ANJOS-SANTOS, L. M. Por uma pedagogia de gêneros digitais para o ensino e educação inicial do professor de língua inglesa. In: RAMOS, R. C. G.; DAMIÃO, S. M.; CASTRO, S. T. R. *Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015. p. 107-124.

CRYSTAL, D. The Linguistic future of the Internet. In: _____. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 225-250.

DEARDEN, J. *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. Research study conducted by Oxford University Department of Education and the British Council. London: British Council, September 2013/March 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2015.

DOUGHTY, C. J.; LONG, M.H. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Wiley, 2003a. Disponível em: <http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781405151887_sample_380744.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. Optimal Psycholinguistic Environments for Distant Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 3, p. 50-80, September 2003b.

DUDLEY-EVANS, T. An Overview of ESP in the 1990s. *Proceedings 1997: The Japan Conference on English for Specific Purposes*. Fukushima: University of Aizuwakamatsu, Japan, 1997.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. English for specific purposes: international in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 2, p. 297-314, 1991.

_____. *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DRUCKER, P. An Interview with Peter Drucker, *Forbes Magazine*, March 10, p. 126-127, 1997.

DYSON, L. E.; LICHFIELD, A.; LAWRENCE, E.; RABAN, R.; LEIJDEKKERS, P. Advancing the m-learning research agenda for active, experiential learning: Four case studies. *Australasian Journal of Educational Technology*, Sydney, v. 25, n. 2, p. 250-267, 2009.

EINSTEIN, A. Interview. In: KING, D. *Training within the organization: A study of company policy and procedures for the systematic training of operators and supervisors*. 3rd edition, London: Tavistock Publications, 1968, 126 p.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, v. 51 (Supplement 1), p. 1-46, 2001.

_____. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. Instructed Language Learning and Task-Based Teaching. In: HINLE, E. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 713-728.

_____. The dynamics of language use, language change, and first and second language acquisition. *Modern Language Journal*, v. 41(3), p. 232-249, 2008a.

_____. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 19, n. 3, p. 221-246, 2009.

ELLIS, R., BASTURKMEN, H., & LOEWEN, S. Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, v. 51, Issue 2, p. 281-318, June 2001.

EL-HUSSEIN, M. O.; CRONJE, J. C. Defining mobile learning in the higher education landscape. *Educational Technology & Society*, v. 13, n. 3, p. 12-21, 2010.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. East Lansing, Michigan: The Institute for research on teaching, 1985. Disponível em: <http://courses.education.illinois.edu/ci550/course_materials/Frederick_Erickson_Article.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016.

ESTAIRE, S.; ZANON, J. *Planning classwork: A task-based approach*. Oxford: Heinemann, 1994.

FERGUSON, G. English for Medical Purposes. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. *The Handbook of English for Specific Purposes*, West Sussex-U.K: John Wiley & Sons, Inc., 2013 (e-book). p. 281-302.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia: UFG, 2006.

_____. Interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional Open meetings. *Ilha do Desterro*, v. 66, p. 133-172, 2014b.

_____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 3. ed. rev. ampl. Goiânia: UFG, 2015.

_____. Telecolaboração entre alunos brasileiros e alemães. In: OSÓRIO P.; BERTINETTI, F. de S. (Org.). *Teorias e usos linguísticos: aplicações ao português língua não materna*. Lisboa: Edições Técnicas Ltda, 2015. p. 183-206.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; OLIVEIRA, E. C. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: UFG, 2012. p.11-40.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SILVA, S. V. A colaboração no ensino-aprendizagem de línguas em contextos tecnológicos: uma análise das interações entre aprendizes brasileiros e alemães. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas-SP: Pontes, 2014a. p. 73-91.

_____. Aprendizagem de línguas em regime de teletandem em um contexto tecnológico de educação: interações entre alunos brasileiros e alemães. *D.E.L.T.A.*, 2015, p. 729-762. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445068781234723614>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

FINLAYSON, B.; MAXWELL, H.; CAILLAU, I.; TOMALIN, J. *e-Learning in further education: The Impact on Student Intermediate and End-point Outcomes*. Sheffield: Department for Education and Skills, 2006.

FISHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A.; WEYERSBACH, S. R. Contribuições de vídeo aulas em um curso on-line de Formação de Professores de Inglês para Fins Específicos. In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. (Org.). *Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015. p. 231-257.

FLOWERDEW, L. ESP and corpus studies. In: BELCHER, D.; JOHNS, A. M.; Paltridge, B. (Ed.). *New directions in English for specific purposes research*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2011. p. 222-251.

FONTAINE, L. *Analyzing English grammar: a systemic functional introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

FONTAINE, L.; BARTLET, T.; O'GRADY, G. *Systemic functional linguistics: Exploring choice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

FORTANET-GÓMEZ, I.; RÄISÄNEN, C. (eds.). *ESP in European higher education: Integrating content and language*. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

FRIEDMAN, T. *O Mundo é Plano: Uma História Breve do Século XXI*. São Paulo: Objetiva, 2005.

GARRET, N. Computer-assisted language learning trends and issues revisited: Integrating innovation. *The Modern Language Journal*, v. 93 (Focus Issue), p. 719-740, 2009.

GARZONE, G. Arbitration Rules across Legal Cultures: An Intercultural Approach. In: BHATIA; V. K.; CANDLIN; C. N.; GOTTI (Ed.). *Legal Discourse in multilingual and multicultural contexts: Arbitration Texts in Europe*, Bern: Peter Lang, 2003. p. 177-220.

GESER, G. Open educational practices and resources: The OLCOS roadmap. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, v. 4, n. 1, p. 1-9, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SANZ, A. Intermediate online English: An attempt to increase learner autonomy. *Teaching English with Technology – Developing Online Teaching Skills*, Special Issue, v. 10, n. 3, p. 31-44, 2010.

GONZÁLEZ-LLORET, M. Computer-mediated learning of L2 pragmatics. In: ALCÓN, E. A.; MARTÍNEZ-FLOR, A. (Ed.). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching, and testing*. Clevedon-UK: Multilingual Matters, 2008a. p. 114-132.

_____. *No me llames de usted, tratame de tu: l2 address behavior development through synchronous computer-mediated communication*. Manoa: University of Hawai, 2008b.

GONZÁLEZ-PUEYO, I. et al. *Teaching academic and professional English online*. Bern: Peter Lang, 2009.

GUALBERTO, I. M. T. *A influência dos hiperlinks na leitura de hipertexto enciclopédico digital*. 2008. 174f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: towards a general sociolinguistic theory*. The First LACUS Forum. Columbia: Hornbeam Press, 1975. p. 17-46.

_____. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold. 1978.

_____. *Introduction to Functional Grammar*, 2nd edition, London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. *Introduction to Functional Grammar*, 3rd edition, London: Edward Arnold, 2004.

HEALEY, D.; JOHNSON, N. (Ed.). *TESOL CALL Interest Section software list*, Alexandria-VA: TESOL Publications, 1995.

HÉLAN, R. *Analysis of published medical case reports: Genre-Based Study*. 2012. 251f. Dissertation (PhD in Philology, Field of Study: English Language). Faculty of Arts, Masaryk University, Department of English and American Studies, 2012.

HOFFMAN, S. Computers and Instructional Design in Foreign Language/ESL Instruction. *TESOL Journal*, v. 5, n. 2, p. 24-29, 1995/1996.

HOLME, R. *ESP Ideas*. Harlow, Essex: Longman, 1996.

HORROBIN, D. F. Are large clinical trials in rapidly lethal diseases usually unethical? *Lancet*, v. 361, n. 9358, p. 695-697, February 2003.

HUNSTONH, S.; FRANCIS, G. *Pattern grammar: A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

HUTCHINSON, T.; WALTERS, A. *English for specific purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JENG, Y. L. et al. The add-on impact of mobile applications in learning strategies: a review study. *Educational Technology & Society*, v. 13, n. 3, p. 3-11, 2010.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. White Plains, New York: Longman Publishing Group, 1992.

KELM, O. Application of computer networking in foreign language education: Focusing on principles of second language acquisition. In: WARSCHAUER, M. (Ed.). *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawaii's symposium*, Honolulu-HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996. p. 19-28.

KERN, R. Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, v. 40, issue 1, p. 183-210, 2006.

KERN, R.; WARE, P.; WARSCHAUER, M. Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, p. 243-260, 2004.

KIENLE, G. S.; KIENE, H. Como escrever um relato de caso. *Revisão Arte Médica Ampliada*, Ano XXXI, n. 2, Inverno 2011.

KIRKPATRICK, A. *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

KIRNER, C.; KIRNER, T. G. Evolução e Tendências da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada. In: RIBEIRO, M. W. S.; ZORZAL, E. R. (Org.). *Realidade Virtual e Aumentada: Aplicações e Tendências*. Uberlândia-MG: Editora SBC – Sociedade Brasileira de Computação, 2011. p. 10-26. Disponível em: <http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2011_svrps.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

KORKMAZ, G. Task-based Language Teaching: An Overview. In: *Humanising English Teaching: Major Articles*, year 16, issue 5, October 2014. Disponível em: <<http://www.hltmag.co.uk/oct14/mart04.htm>>. Acesso em: 16 set. 2014.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon, 1982.

_____. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. D. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe, 1983.

KUKULSKA-HULME, A. et al. Investigating Digital Video Applications in Distance Learning. *Journal of Educational Media*, v. 29, n. 2, p. 125-137, 2004.

_____. Innovation in mobile learning: A European perspective. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, v. 1, n. 1, p. 13-35, 2009.

KUKULSKA-HULME, A.; SHIELD, L. Are Language Learning Websites Special? Towards a research agenda for discipline-specific usability. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, v. 15, n. 3, p. 349-369, 2006.

_____. Usability and Pedagogical Design: are Language Learning Websites Special?. AACE Digital Library. ED-MEDIA 2004. Lugano, Switzerland: HAL, 2008. p. 4235-4242. Disponível em: <<https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190340>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

LA FUENTE, M. J. Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language teaching Research*, v. 10, n. 3, p. 263-295, 2006.

LAINE, T. H. et al. On designing a pervasive mobile learning platform. *Research in Learning Technology*, v. 18, n. 1, p. 3-17, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LEE, J. F. *Tasks and communicating in language classrooms*. Boston: McGraw-Hill, 2000.

LEE, L. Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning & Technology*, v. 12, n. 3, p. 53-72, 2008. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol12num3/default.html>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

LEMKE, J. L. Multimedia genres for science education and scientific literacy. In: SCHLEPPEGRELL, M.; COLOMBI, M. C. (Ed.). *Developing advanced literacy in first and second languages*. Mahwah-NJ: Erlbaum, 2002. p. 21-44.

LESZNYÁK, A. *Communication in English as an international lingua franca: An exploratory case study*. Nordestedt: Books on demand, 2004.

LEVY, M. *Computer-assisted language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.

_____. *O que é virtual*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, A avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba-SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, março 2008.

LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. (Orgs.). *Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015.

LIU, G; HWANG, G. A key step to understanding paradigm shifts in e-learning: Towards context-aware ubiquitous learning. *British Journal of Educational Technology*, v. 41, issue 2, p. E1-E9, 2010. Disponível em: <<http://proj.ncku.edu.tw/research/articles/e/20090904/4.html>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

LONG, L. W.; JAVIDI, A. A Comparison of Course Outcomes: Online Distance Learning Versus Traditional Classroom Settings, 2001. In: *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, v. 6, n. 2, Jun. 2010. Disponível em: <http://www.communication.ilstu.edu/activities/NCA2001/paper_distance_learning.pdf>. Acesso em: 08 set. 2014.

LONG, M. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistic*, v. 4, p. 126-141, 1983.

LONG, M.; CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 1, p. 27-55, 1991.

LONG, M. H. Input and second language acquisition theory. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley-MA: Newsbury House, 1985. p. 377-393.

LONG, M. H.; CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. Teaching English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 1, p. 27-56, 1992.

LONG, M. H.; CROOKES, G. The role of linguistic environment in second language acquisition. In: RICHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (Ed.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996. p. 413-468.

LONG, M., JENNINGS, H. “Does it work?”: The impact of technology and professional development on student achievement. Calverton-Md.: Macro International, 2005.

LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research, and practice. In: Doughty, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-63.

LUCE, M. S. O ensino de língua estrangeira por tarefas: Um projeto com críticas de filmes. 2009. 188f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LUZÓN, M. J. Learning academic and professional English online: Integrating technology, language learning and disciplinary knowledge. In: GONZÁLEZ-PUEYO, I. et al. *Teaching academic and professional English online*, Bern: Peter Lang, 2009. p. 11-33.

LYNCH, T.; MACLEAN, J. Exploring the benefits of task repetition and recycling. *Language Teaching Research*, v. 4, n. 3, p. 221-250, 2000.

LYSTER, R. Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 20, p. 51-81, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MARTÍN-MONJE, E.; BÁRCENA, E.; READ, T. Exploring the affordances of Massive Open Online Courses on second languages. *Proceedings of UNED-ICDE* (International Council for Open and Distance Education), Madrid: UNED, 2013.

MAYER, R. E.; ALEXANDER, P. A. (Ed.). *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Routledge, 2011.

MAYNARD, D. On clinicians co-implicating recipients: perspectives in the of diagnostic news. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (Ed.). *Talk at work: Interaction in Institutional Setting*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 331-358.

MCAULEY, A.; STEWART, B.; SIEMENS, G.; CORMIER, D. *In the Open: The MOOC model for digital practice*. Charlottetown-Canada: University of Prince Edward Island. 2010. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.

MILLER, C. R. SHEPHERD, D. Blogging as social action: A genre analysis of the weblog, 2004. *Online Into the Blogosphere: Rhetoric, Community, and Culture of Weblogs*, v. 18, p. 1-21, 2004. Disponível em: <http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging_as_social_action_a_genre_analysis_of_the_weblog.html>. Acesso em: 22 jan. 2015.

MILLER, T. Visual persuasion: A comparison of visuals in academic texts and the popular press. *English for Specific Purposes*, v. 17, n. 1, p. 29-46, 1998.

MINTZ, D. What's in a word: The distancing function of language in medicine. *The Journal of Medical Humanities*, v. 13, n. 4, p. 223-233, 1992. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2F01137420#page-1>>. Acesso em: 13 out. 2014.

MISHLER, E. G. *The discourse of medicine: dialectics of medical interviews*. Norwood-New Jersey: Greenwood Publishing Group, 1984.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da Pesquisa. In: _____. *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 69-94.

_____. Coleta e análise de dados qualitativos: a entrevista. In: _____. *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 165-194.

NATION, P.; CHUNG, T. Teaching and testing vocabulary. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. *The handbook of language teaching*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 1998. p. 543-559.

NELSON, D.; DEVARDHI, J.; TADESSE, A. The Issues Involved in ESP Course Design. In: *Language in India: Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*, v. 12, p. 126-139. Sep. 2012. Disponível em: <<http://www.languageinindia.com/sep2012/deepikaespissues.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2014.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 2, p. 279-314. 1991. Disponível em: <<http://ontesolteacherscorner.com/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Hertfordshire: Prentice Hall Europe, 1995.

_____. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OCHIUCCI, M. S. M. A Formação do Professor de Língua Francesa no Contexto do Ensino de Línguas Para Fins Específicos: Percursos Discursivos. In: *III Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos*. Caderno de Programação e Resumos LINFE. Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecnológica Célso Suckow da Fonseca, março 2015. p. 86.

O'MALLEY, J.; MCCRAW, H. Students Perceptions of Distance education: Online Learning and the Traditional Classroom. *Online Journal of Distance education Administration*, v. II, n. IV, Winter 1999.

PAIVA, V. L. M. O. A WWW e o Ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 3-116, 2001.

_____. Feedback in the virtual environment. *Psychology Journal*, v. 1, n. 3, p. 256-282, 2003.

_____. O Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa. *CROP*, n. 12, p. 1-20, 2007.

_____. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Implicações epistemológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 353-370, dez. 2010a.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologia na Docência em Línguas Estrangeiras: Convergências e Tensões. In: SANTOS, L. L. de C. P. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, v. V, p. 595-613, 2010b.

_____. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas*: Novos Olhares, v. 2. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

_____. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (Org.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente, Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, v. 44, p. 21-34, 2015.

PALTRIDGE, B. (org.). *New directions in English for specific purposes research*. Ann Harbor: University Of Michigan Press, 2011. p. 119-144.

PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. *The handbook of English for specific purposes*. West Sussex-U.K: John Wiley & Sons, Inc., 2013 (e-book).

PALTRIDGE, B.; WANG, W. Contextualising ESP research: Media discourses in China and Australia. In: BELCHER, D.; JOHNS, A. M.; Paltridge, B. (Ed.). *New directions in English for specific purposes research*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2011. p. 25-43.

PARADOWSKI, M. B. Utility of formal instruction and focus on form in language teaching. Exploring the L1/L2 Interface. *A study of polish advanced EFL learners*. Institute of English Studies, University of Warsaw, p. 64-85, 2007.

PARK, Y. A pedagogical framework for mobile learning: categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 12, n. 2, p. 78-102, 2011.

PENG, H. et al. Ubiquitous performance-support system as Mindtool: A case study of instructional decision making and learning assistant. *Educational Technology & Society*, v. 12, n. 1, p. 107-120, 2009.

PENNYCOOK, A. Vulgar pragmatism, critical pragmatism and EAP. *English for Specific Purposes*, v. 16, p. 253-269, 1997.

PICA, T.; KANANGY, R.; FALODUN, J. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In: CROOKES, G.; GASS, S. (Ed.). *Tasks and language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters, p. 9-34, 1993.

PÖLZL, U.; SEIDLHOFER, B. In and on their own terms: The habitat factor in English as a lingua franca. In: _____. *International Journal of Sociology of Language*, v. 177, p. 151-176, 2006.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PUJOLÁ, J. T. Did CALL feedback feed back? *ReCALL* v. 13, n. 1, p.79-98, 2001.

RÄISÄNEN, C.; FORTANET-GÓMEZ, I. ESP teaching and learning in Western European higher education. In: FORTANET-GÓMEZ, I.; RÄISÄNEN, C. (Ed.). *ESP in European higher education: Integrating language and content*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 11-51.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: A desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE et al (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 109-123.

_____. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: _____. KRZANOWSKI, M. (Ed.) *English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries*. University of Kent: Canterbury, 2008. p. 68-83.

_____. Um olhar avaliativo para o módulo fundamentos para avaliação e preparação de material didático. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Reflexões e ações trans(formadoras) no ensino aprendizagem de inglês*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 57-72.

_____. Inglês Instrumental: Formação Online de Professores – um processo em construção. LinFE: *II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos*, FATEC Tatuapé, 2012.

_____. Design de material didático on-line: Reflexões. In: SOTO et al (Org.). *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Editora Unesp Cultura Acadêmica, 2009, p. 93-115. Disponível em: <http://issuu.com/apogeu/docs/linguagem_educacao_e_virtualidade>. Acesso em: 10 mar. 2015.

RAMOS, R. C. G.; MASTRAVOLGYI, S. D.; CASTRO, S. T. R. *Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015.

REA RIZZO, C. A first approach to the lexical profile of telecommunication English: frequency, distribution, restriction and keyness. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, v. 4, p. 161-173, 2009.

READ, T., BÁRCENA, E. MOOCs and open higher education: The case of UNED. In: *Proceedings of Iknabab 2013, the 6th International conference on open education and technology*, p. 495-509, 2013. Disponível em: <<http://iknabab.com/papers/wp-content/uploads/2013/06/ReadBarcena.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. E-book. Disponível em: <https://www.lanptoninfo.co.uk/web_content/9780521008433_frontmatter.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 2000.

ROD, E. *Second language acquisition*. Oxford: University Press, 1997.

ROUET, J. et al. Studying and learning with hypertext: empirical studies and their implications. In: ROUET, J. et al. (Org). *Hypertext and Cognition*. New Jersey: Mahwah, 1996. p. 9-24.

RUEDA, C.; ARNÓ, E.; SOLER, A. Integrating the Internet into EAP: Developing new literacies and language learning skills. In: POSTEGUILLO, S.; GEA-VALOR, M. L.; ESTEVE, M. J. (Ed.). *The texture of Internet: Netlinguistics in progress*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007. p. 208-229.

SAEIDI, M.; ZAFERANIEH, E.; SHATERY, H. On the Effects of Focus on Form, Focus on Meaning, and Focus on Forms on Learners' Vocabulary Learning in ESP Context. *English Language Teaching*. Canadian Center of Science and Education, v. 5, n. 10, p. 72-79, 2012. Disponível em: <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/19760/13038>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

SALAGER-MEYER, F. Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, v. 13, p. 149-170, 1994.

SANDIN ESTEBAN, M. P. Aproximação histórica à Pesquisa Qualitativa. In: _____. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010. p.77-94.

SARDINHA, T. B. Preparação de material didático para aprendizagem baseada em tarefas com wordsmith tools e corpora1. *Calidoscópio*, v. 4, n. 3, p. 148-155, set./dez. 2006.

SCHENATZ, N. B.; BORGES, M. A. F. Integração das TDICs ao currículo: O uso das comunidades colaborativas de aprendizagens em EAD on-line. *ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Belém-PA, UNIREDE, 11-13 jun. 2013. p. 1-12.

SCHMIDT, R. Attention. In: P. Robinson (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3-32, 2001.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca in the expanding circle: What it isn't. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 16, n. 3, p. 293-294, November 2006.

_____. Mind the gap: English as a mother tongue vs. English as a lingua franca. In: _____. *English Working Papers*. Viena, v. 9, n. 1, p. 51-68, 2000.

SHARPLES, M.; TAYLOR, J.; VAVOULA, G. Towards a theory of mobile learning. In: World Conference on Mlearning, 2005. Cape Town, South Africa, *Anais*. Disponível em: <<http://www.mlearn.org.za/papers-full.html>>. Acesso em: 26 out. 2015.

SINCLAIR, J. Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice. Oxford: Oxbow Books, 2004. Disponível em: <<http://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm>>. Acesso em: 14 out. 2014.

SKEHAN, P. Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, p. 268-286, 1998a.

SKEHAN, P. Second Language Acquisition research and task-based instruction. In: WILLIS, J.; WILLIS, D. (Ed.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann, 1996.

SOARES-VIEIRA, A. S. As Abordagens de Ensino de Língua Inglesa Mediado por Tecnologias e Webtecnologias. In: _____. JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. *Olhares sobre tecnologias digitais: Linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas-São Paulo: Pontes, 2015. p. 35-49.

SOUZA, C. N. N. de. Skimming. In: ARAÚJO, D. A. et al. *Inglês Instrumental: caminhos para a leitura*. Teresina-Piauí: Alínea Publicações Editora, 2002. p. 33-40.

SOUZA, M. S. E. C. de. Scanning. In: ARAÚJO, D. A. et al. *Inglês Instrumental: caminhos para a leitura*. Teresina-Piauí: Alínea Publicações Editora, 2002. p. 41-48.

STARFIED, S. Doing Critical Ethnographic Research into Academic Writing: The Theory of the Methodology. In: BELCHER, D.; JOHNS, A. M. A; PALTRIDGE, B. (Org.). *New directions in English for specific purposes research*. Ann Harbor: University Of Michigan Press, 2011. p. 174-196.

_____. Current and Future Directions in English for Specific Purposes Research. *Revue française de linguistique appliquée*, v. XIX, p. 9-14, 2014. Disponível em: <www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2014-1-page-9.htm>. Acesso em: 13 jan. 2015.

STERN, H. H. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

SUN, Y.; PERNA, C. L. Aquisição de português como língua adicional (PLA): o uso de hedges em português por falantes nativos de mandarim. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 59-70, jul./set. 2011.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDELHOFER, B. (Ed.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

_____. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 64-82.

SWALES, J. M. *Aspects of article introductions*. ESP Monograph n. 1, Language Studies Unit: Aston University, 1981.

_____. *Genre analysis*. English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Research genres: Explorations and Applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M.; ROGERS, P. *Discourse and the projection of corporate culture: The mission statement*, *Discourse and Society*, n. 6, p. 223-242, 1995.

TAYLOR, M. B.; PEREZ, L. M. *Something to do on monday*. La Jolla-CA: Athelstan, 1989.

TAYLOR, R. *The computer in the school: tutor, tool, tutee*. New York: Teachers College Press, 1980.

TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2009.

TEN HAVE, P. The consultation as a genre. In: TORODE, B. (ed.). *Text and talk*. Dordrecht, Netherlands: Foris, 1989. p. 115-135.

TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 265-278, 1998.

TRAVAGLIA, L. C.; ARAÚJO, M. H. S.; PINTO, M. T. de F. A. *Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

TRAXLER, J. Learning in a mobile age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2009.

_____. Current State of Mobile Learning, 2007. In: ALLY, M. *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*, Athabasca Press, 2010.

VANDENBROUCKE, J. P. Case reports in an evidence-based world. *Journal of the Royal Society of Medicine*, v. 92, n. 4, p. 159-63, 1999.

_____. In defense of case reports and case series. *Ann Intern Med, PubMed*, v. 20, n. 134(4), p. 330-334, 2001.

VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman, 1996.

VANPATTEN, B. Processing instruction: An update. *Language Learning*, v. 52, n. 4, p. 755-803, 2002.

VANPATTEN, B.; CADIerno, T. Explicit instruction and input processing. *Studies in second language acquisition*, v. 15, n. 2, p. 225-243, 1993.

VENTURA, C. S. M.; FARIAS, A. M. A Construção de uma Unidade Didática do Curso de Inglês Instrumental: Leitura para Fins Acadêmicos da PUCSP. In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI VALLIM, M. (Orgs.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015. p. 277-321.

VIAN JR, O. A Formação Inicial do Professor de Inglês para Fins Específicos. In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. (Org.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015. p. 187-208.

VYGOTSKY, L. S. *Mind and society: The development of higher psychological process*. Cambridge-MA: Harvard University Press, 1978.

WARSCHAUER, M. Technological change and the future of CALL. In: FOTOS, S.; BROWN, C. (Ed.). *New perspectives on CALL for second and foreign language classrooms*. Mahwah-NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 15-25.

_____. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Ed.). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, 2000.

WEST, C. *Routine complications: Troubles with talk between doctors and patients*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.

WHITE, C. Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, v. 39, p. 247-264, 2006. Disponível em: <https://www.washington.edu/oea/pdfs/course_eval/FormI.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

WIDDOWSON, H. *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

_____. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.

WIDDOWSON, H. Context, Community and Authentic Language. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 4, p. 705-716, 1998.

WILLIS, J. *A framework for task based learning*. Italy: Longman, 1996.

WILLIS J.; WILLIS, D. (Ed.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann, 1996.

WOODILL, G. *The mobile learning edge: Tools and technologies for developing your teams*. McGraw-Hill, New York, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Transcrição do segundo diálogo entre o Paciente e a Fisioterapeuta.

Capítulo 2 do módulo 3 (inglês para fisioterapeutas), exercício 2.

Physiotherapist: I Just need to know a little bit about your past history... are you generally fit and well, any physical problems?

Patient: Yeah, when I've been to check ups they say that I have high blood pressure.

Physiotherapist: Ok, it's fine. Any operations or surgeries in your past?

Patient: About twenty years ago I had my apendice out and, well, not too long ago, I had a total... (patient shows his right hip and the phisioterapist completes the sentence for the patient) hip replacement.

Physiotherapist: hip replacement, well... it's fine. Did you have any X-ray or other investigations after your fall?

Patient: No.

Physiotherapist: No... no X-ray, ok. How about any problems with dizziness, vertigo, nausea, anything like that?

Patient: No.

Physiotherapist: Any problems with your balls or bladder?

Patient: No.

Physiotherapist: And medication? Are you on steroids, anti-coagulants?

Patient: No. No I just have pain.

Physiotherapist: Do you take anything for the pain?

Patient: oh, yes, that's true actually, I do take some pain killers.

Physiotherapist: What do you take?

Patient: Paracetamol.

Physiotherapist: Paracetamol, ok. How often do you take two, three, four times a day?

Patient: Yeah, five times a day.

Physiotherapist: That's quite a lot isn't it? So you must be in a quite a lot of pain...

Patient: well I was taking some anti-inflammatories but I found they simple didn't work so...

Physiotherapist: Didn't work, so you stopped taking...

Patient: Yeah, I stopped taking

Physiotherapist: ok. Are you taking any meditation for your blood pressure?

Patient: Uhm, ah, yeah, some medications.

Physiotherapist: Some medications, all right. I just need to know a little bit about your social life... Are you married, have children?

Patient: Yeah, my children, they, they've grown up, so I'm living with my wife...

Physiotherapist: Only your wife, lovely, excellent...yeah do you have any obstacles at home, like any stairs...?

Patient: No it's a bungalow

Physiotherapist: A bungalow, so it's nice and flat, good, (talking to herself) home is fine. Do you drink or smoke?

Patient: No, no. I kind of drink socially but I don't smoke at all.

Physiotherapist: Ok, there comes some questions about your work. What do you actually do?

Patient: Well, I'm a sales manager, I work full time, which obviously, unfortunately means I have to drive out quite often...

Physiotherapist: Quite often, it means it's not probably helping you with your back pain, right?

Patient: Then, as you probably know I have to use the computer quite all of the time too.

Physiotherapist: That's another problem for your back right, actually a quite common problem nowadays...

Patient: Yeah, it doesn't help much...

Physiotherapist: Any hobbies? Any hobbies that you like to do like walking, golf, swimming, any of that?

Patient: Yeah, golf is or used to before that, unfortunately, it used to be what I like to do in my free time, in spare time twice a week, but it's over now. That's one of the reasons why I've come to you now, I'm want to restart.

Physiotherapist: Ready, right now rrsrrs, I understand it very much. And your previous treatment, have you been in a physio in the past in a chiropractic, anything like that?

Patient: Yeah, yeah... a four months ago I went to an osteopath, about three sessions, but I felt it was not working so I came to you...

Physiotherapist: Uhm, to have a different opinion right, I understand. An what are you expectations form physio? What do you want to get out of it?

Patient: Well, I hope it helps me to get rid of the pain...

Physiotherapist: And you mentioned you want to get back to golf right

Patient: rrsrrs Yeah

APÊNDICE B

Trecho do diário da pesquisadora

20 de março de 2015

Hoje as atividades estão voltadas para o tratamento pós-operatório. Completei exercícios sobre o diálogo entre paciente e médico, paciente e fisioterapeuta que ocorrem após o procedimento cirúrgico. Coloquei alguns exemplos abaixo.

Reorder the statements below to rebuild the dialogue between Dr Atkins and his patient. Then watch the video and check your answers.



1. Dr A: Of course. See you later, Max
2. Dr A: Oh really?
3. Dr A: Oh, no. What's wrong?
4. Dr A: This is quite normal after an operation. Surgery's been successful so far and there've been no complications. The good news is that we can start rehab in a few days.
5. Dr A: You're going to have your own treatment plan start rehabilitation. And your physiotherapist Barbara is going to explain everything.
6. Dr Atkins: Good morning, Max. How are we doing today?
7. Patient: Yes, and you know. I can hardly move at all. Is this normal?
8. Patient: I feel pain everywhere. It's difficult to stand.
9. Patient: Is she nice?
10. Patient: Oh, Dr Atkins. I've been waiting for you. Actually, I'm not very well.
11. Patient: Ok. That's good.

8 / 5 / 10 / 1 / 2 / 11 / 7 / 6 / 4 / 9 / 3

Complete the dialogue with the missing words.

Doctor: Hello Mrs Janson. What's you along today? It's a long time we haven't seen each other. What can I do for you?

Patient: Hello Doctor. Well you see, I've always been very up till now...it's my back...

Doctor: When did the start? Can you show where exactly the is located?

Patient: Oh, about three weeks ago, I was my car when suddenly I felt this terrible pain in my back just here.

Doctor: Is it anywhere? And how about your? How does the pain your?

Patient: It seems it goes to the right leg and it's really difficult to

Doctor: Ok Mr Janson I am going to need to in some detail about yourself, your life and what has been happening to you recently. I to ask you a number of questions about different in your body to make sure I get all the right down. We'll just start off with a few details ...

Pick
systems
pain
legs
car
affect
radiating
problem
mobility
find out
preliminary
the
is
brought
and
information
repairing

Nesses dois exercícios temos que focar a atenção no diálogo entre o médico e seu paciente. Há uma mistura de termos leigos e semitécnicos para facilitar a compreensão do paciente.

Study the vocabulary in the boxes below. Check the meaning of the unknown words. Then listen to the lecture about the types of pain and complete the chart below.

VISERAL :
cramping
squeezing
pressure

mild
slight
severe
excruciating

acute
chronic

burning
tingling
shooting
stabbing

SOMATIC :
aching
deep
sharp
throbbing

TYPES OF PAIN

```

graph TD
    TOP[TYPES OF PAIN] --> SEV[SEVERITY]
    TOP --> DUR[DURATION]
    TOP --> LOC[LOCATION]
    LOC --> NOR[NORCICEPTIVE]
    LOC --> NEU[NEUROPATHIC]
    SEV --- S1[ ]
    DUR --- D1[ ]
    NOR --- N1[ ]
    NOR --- N2[ ]
    NOR --- N3[ ]
    NEU --- NE1[ ]
    NEU --- NE2[ ]
    NEU --- NE3[ ]
        
```

Nos diálogos anteriores o paciente se queixa de dor. Então temos na sequência um exercício que trata de vocabulário para descrição de dor. O vocabulário empregado é constituído por palavras que poderiam ser usadas por pacientes. Temos que completar o organograma com os termos à esquerda. Esse exercício é muito interessante porque nos ajudar lembrar termos que possibilitem aos pacientes descrever de forma mais precisa e clara a dor.

Match the patients problems with the medication which can help to relieve their symptoms.

Pick

- 1) drugs that induce sleeping
- 2) drugs used to relieve pain
- 3) drugs used to combat infections caused by bacteria
- 4) drugs that induce loss of sensation
- 5) drugs used to relieve constipation
- 6) drugs that reduce fever
- 7) drugs that decrease nervousness and anxiety

1. Antibiotics	
2. Anaesthetics	
3. Analgesics	
4. Hypnotics	
5. Laxatives	
6. Tranquilizers	
7. Antipyretics	

Depois dos exercícios sobre dor, temos atividades sobre medicamentos.

In the process of rehabilitation patients are often administered different types of drugs to facilitate their recovery. Read the text below and complete it with the nouns formed on the basis of the verbs in brackets.

Medications are substances intended for use in the (diagnose), cure, (treat), or prevention (prevent) of diseases, they are classified in various ways for example by its chemical properties, mode of (administer), or biological system affected. Medications may be divided into over-the-counter drugs (OTC) which may be available without special (restrict), and (prescribe) only medicine (POM), which must be prescribed by a licensed medical practitioner.

22 de março de 2015

Hoje a sequência de exercícios trata sobre reabilitação pós-cirúrgica, ainda em ambiente hospitalar.

CHAPTER 5 : IN-PATIENT REHABILITATION



LEARNING OBJECTIVES

In this chapter you will learn :

- to communicate with the patient during the rehabilitation process
- to praise and encourage the patient while doing exercises
- to explain therapeutic procedures
- the vocabulary for : movements of parts of the body during exercises, expressing emotions and for some rehabilitation equipment .

Key terms

assessment	forearms	plinth
apathetic	indifferent	resistance
crawl	ladders	parallel bars
detached	lumbar	wedges
flex		

Read the questions, watch the video and choose appropriate answers. One, two or three answers may be correct.



1. The patient :

- ☐ a) is enthusiastic about the exercises
- ☐ b) doesn't believe he can do the exercises
- ☐ c) is afraid he won't manage the exercises

2. The therapist:

- ☐ a) tells the patient the exercises are easy
- ☐ b) tells the patient she'll help him
- ☐ c) tells the patient the exercises are difficult

3. The patient is to:

- ☐ a) try to focus and feel the movement
- ☐ b) look at the part of body that is being exercised
- ☐ c) tell the therapist when he feels he can do the exercise by hims

4. When doing exercises of the hand:

- ☐ a) the patient finds them difficult
- ☐ b) the therapist tries to encourage the patient
- ☐ c) the therapist helps to bend the patient's elbow

Now, click on the sentences and repeat them after the therapist.

1. Now let's check your lung capacity.
2. Inhale and exhale slowly, blowing against this tissue so that it floats as long as possible.
3. Try to blow really slowly, as long as you can.
4. Hello, today we're going to learn some simple breathing exercises.
5. Inhale the air as deep as you can and try to make the balls rise.
6. Now, I'll put my one hand on your abdomen.
7. On inhalation, raise your shoulders up to your ears and on exhalation put them down.
8. Now, you try.
9. And one more.
10. Don't worry about the cough that can follow and don't hold it in.
11. Now you're going to roll over to your side and I'm going to palpate your back. Ok, good.
12. In a while we'll change your position into lying flat on your abdomen. I'll need to take out the wedges.

Read and listen to a similar conversation between another physiotherapist and a patient.

Stop the recording in the highlighted places to repeat the fragments the therapist says with the same intonation.



T: Remaining in his position, slowly walk your hands towards your knees, and now place your hands on your thighs and sit back on your heels at the same time. Very well done. Now try and straighten your back so you are sitting tall. You are sitting very well...if you are OK, I would like you to grab the ladder with both hands and lift your bottom off your heels, so that you are coming into a kneeling position. Excellent, now try and hold this position. Because you are doing so well, we can now try and stand up from this position.

P: Only if you if you help me because I'm really scared!!

T: It's OK, I'm here to help support you. Now, when you are ready, place your right foot flat on the mat, reaching as far as you can to grab the ladder. I'm going to hold your hips and help you. Use your hands to help support your body weight and to lift you upwards. Take the weight through your leg and push up through your foot. Good! Keep going, you're doing really well. Now, keep transferring the weight through your bent leg and try and stand upwards.

P: Oh, no, it's too much, I don't think I can do it!

T: Don't be afraid, I'm here to support and help you. As long as you keep listening to my instructions, you will be just fine. Keep pushing through your leg and straighten your knee, keep going, that's it! Now you're up! That's fantastic work! You have worked really really hard today and you've really improved because of all of your hard work.

P: I can't believe that I have just done that. I'm exhausted, but feel like I have achieved a lot today. Thank you!!!

Nesses exercícios temos um vídeo do início da reabilitação do paciente. Depois somos convidados a repetir as frases, trabalhando entonação e pronúncia. Tive outros exercícios de drilling com vocabulário e frases.

Here are some sentences from previous exercises.

Fill in the gaps with the appropriate verbs from the box.

1. Now let's check your lung capacity.
2. and exhale slowly, blowing against this tissue so that it floats as long as possible.
3. Try to really slowly, as long as you can.
4. Hello, today we're going to learn some simple breathing exercises.
5. Inhale the air as deep as you can and try to make the balls rise.
6. Now, I'll put my one hand on your abdomen.
7. On inhalation, your shoulders up to your ears and on exhalation them
8. Now, you try.
9. And one more.
10. Don't worry about the cough that can follow and don't it
11. Now you're going to to your side and I'm going to palpate your back. Ok, good.
12. In a while we'll your position lying flat on your abdomen. I'll need to the wedges.

Pick
hold
blow
take out
raise
into
down
Inhale
put
roll over
in
change

Match the sentences to the language functions. Some language functions may be used more than once.

Pick
introducing the task
reassuring and offering help
instructing
introducing the task
asking to do the exercise again
asking for cooperation
introducing the task

Don't worry. I'll help you. I'll conduct the movement, and you try to concentrate and do it together with me.

If you feel that you can do it yourself, please tell me and help me.

Firstly, we'll start with some passive stretches.

Ok, let's repeat it a few more times.

Look at the part of the body which is being exercised all the time, focus, try to feel the movement.

Now I'll bend your fingers, and help you clench your fist. Ok.

Now we're going to start with your bed exercises.

Now, match the sentences with language functions.

1. Now let's check your lung capacity.
2. Inhale and exhale slowly, blowing against this tissue so that it floats as long as possible.
3. Try to blow really slowly, as long as you can.
4. Hello, today we're going to learn some simple breathing exercises.
5. Inhale the air as deep as you can and try to make the balls rise.
6. Now, I'll put my one hand on your abdomen.
7. On inhalation, raise your shoulders up to your ears and on exhalation put them down.
8. Now, you try.
9. And one more.
10. Don't worry about the cough that can follow and don't hold it in.
11. Now you're going to roll over to your side and I'm going to palpate your back. Ok, good.
12. In a while we'll change your position into lying flat on your abdomen. I'll need to take out the wedges.

Pick
12
4
11
10
9
8
7
1
6
5
3

introducing the task	instructing	asking for cooperation	asking to do the exercise again	reassuring

Estas atividades focam na interação do paciente com a fisio durante a sessão de reabilitação. Precisamos selecionar as formas verbais adequadas e a identificar funções pragmáticas.

First read the text for the video in the previous exercise.

Then, as you listen to the dialogue, complete the gaps with the phrases below.

1. Remaining in his position, slowly walk your hands towards your knees, and now place your hands on your thighs and sit back on your heels at the same time. Now try and straighten your back as you are sitting tall. If you are OK, I would like you to put both your hands on my shoulder and lift your bottom off your heels so you are coming into a kneeling position. Now try and hold this position. Grab the ladder, we can now try and stand up from this position.

2. Only if you help me, I'm really scared!

3. Let's get closer to the ladder... When you are ready, place your right foot flat on the mat. I'm going to hold your hip and help you bend your right leg. ... as far as you can to grab the ladder. Use your hands to support your body weight and to lift you upwards. Take the weight through your leg. I'm going to hold your hips and push up through your foot.

4. Now keep transferring the weight through your bent leg. Now you're up! and you've improved because of all your hard work.

5. I can't believe I've just done that. I feel like I have achieved so much today. Thank you.

Pick

Because you are doing so well

Very well done

Excellent

That's fantastic work!

You have worked really hard today

You are sitting very well

Good! Keep going, you're doing really well

Nessa atividade de listening, temos a fisio instruindo o paciente sobre como fazer o exercício. Temos que completar a transcrição da interação com frases, verbos e expressões.

Here are six short videos illustrating the phrases listed above them. Watch the videos and match them to the phrases.

roll over

pull somebody back

turn over one's head

take out the wedges

straighten one's leg

bend one's knee

Pick

5

3

1

6

2

4

1

2

3

4

5

6

The therapist uses various verbs to indicate movement when putting the patient in different positions.

Watch the video and fill in the gaps with the phrases provided.

Pick
pull you back
lie on your side
take out the wedges
turn over your head
bend your knee
roll over
bedroom
straightened out to the front
lying flat on your abdomen
stay in this position

Th: Now I'm going to get you to
Now, your knee. Right. And your arm... great. And now we'll
Excellent. And we'll need to put wedges under your bent knee and your arm should be You have to change your position every 2 hours to prevent the formation of

Th: In a while we'll change your position into I'll need to
Now, I'll a bit. Yes, we'll
for 2 hours.

Now we're going to change your position again. Ok, let's straighten your leg, yes, that's right. Now, the other arm. Now, let's right. And the wedges...
Oh, I can see that I'm talking to myself... My patient has fallen asleep.

Nesses exercícios a fisio instrui o paciente durante a sessão e usa muitos imperativos. Aqui nossa atenção é direcionada para verbos e preposições.

Read the text from the previous exercise (click on the pdf icon) and answer the questions. One, two or three answers may be correct.

1. The patient needs to be put in a proper position :

☐ a) to feel as comfortable as possible.
☐ b) to prevent the formation of bedsores
☐ c) for comfort.

2. The supine position is used:

☐ a) during the examination of the back
☐ b) for seriously ill patients
☐ c) during the examination of the upper limbs

3. The patient lies on one side in theposition.

☐ a) prone
☐ b) supine
☐ c) lateral

4. Patients after abdominal operations should be put in theposition.

☐ a) Fowler's
☐ b) prone
☐ c) semi-Fowler's

5. Patients with breathing difficulties should not lie inposition.

☐ a) lateral
☐ b) supine

Nesta atividade testa-se o conhecimento a respeito do posicionamento adequado do paciente. O texto é disponibilizado quando clicamos na caixa texto (em preto) e podemos inclusive fazer o download dele. Há outros exercícios que requerem conhecimento sobre cinesioterapia, terapia de higiene brônquica, Facilitação neurofisiológica

Listen to conversations between another physiotherapist and a patient who has similar injuries.

Stop the recording in the highlighted places to repeat with the same intonation what the therapist says to praise and encourage the patient.

Dialogue 1:

P: Now let's work on your pelvis. I'm going to help you bend your knees, so your feet are flat on the mat. Try to hold this position. You're doing really well! Now, try to lift your bottom up. Good. Now slowly return down to the mat. Try and repeat the same movement. Good. Let's straighten out your legs. Now, I'm going to teach you how to turn over. In another way. We'll start with the first arm exercise we practiced. I'll move your arm for you first. Now let's do it together. Just like that. Good. And now work against resistance on my side. Push my hand and lift your head. Support your body weight on the other elbow and push with your hand. Very good work. Try and rest now.

P: That is really hard work, but I think I can improve.

T: When you are ready, we can practice the same exercise on the other side. By practicing this

Now, you already know this exercise. Bend your arms and support yourself on your forearms. Well done. Now, I would like you to try and bend your knee underneath yourself, and now, move your arms forward. Sorry, move your opposite arm forward. Good. Now, straighten the first leg. Bend your opposite leg and try to crawl forward a little bit. Very good! Now, this is a difficult exercise, but let's try the best you can. I would like you to bend both legs and come up onto your knees. I'm going to help you lift your pelvis. Bend one leg, now the other. Now try and lift your pelvis up.

P: Oh, no! I'm scared! I don't think I can do that!

T: It's OK, don't worry. I'm going to help you. Well done. Now I'm going to help you to straighten your arms. Now, try to hold this position for a few seconds. Excellent! Just like that!

Read fragments of the dialogues you have heard so far. Choose a or b to complete what the therapist says to praise or encourage the patient. Then listen to the complete dialogue.

Dialogue 1 a. b.
☐ ☐
 Dialogue 2 ☐ ☐
 Dialogue 3 ☐ ☐
 Dialogue 4 ☐ ☐
 Dialogue 5 ☐ ☐

dialogs

vocabulary

Acima mais dois exemplos de atividades que exploram a interação entre fisio e paciente. Agora nossa atenção volta a ser focada em funções pragmáticas.

Complete the letter of referral with appropriate words.

Pick:

enlarged
 ascertainment
 sides
 trying
 dusk
 examination
 swell
 advice
 inspiratory

Dear Doctor Murray,
 I would be pleased to your on the management of Mr. Peter Janson who is 51-year old accountant. He with a six-month of persistent dull in the upper right of his body and fever. The pain did not however, was exacerbated on on his right side. During this period he had dark urine. Recently, his appetite was and on weight approximately 2 kg. He had difficulty sleeping to itching his body. He had a history of a cholecystectomy for cholesterol stones.
 On he was slightly icteric, feverish, his heart was 120 beats/minute, blood pressure 140/80 mmHg. There were a few cracks on of the left lung base. Abdominal examination showed a moderately spleen. There were no abdominal and no of dullness. No detected on the rectal examination.

O capítulo 4 desse módulo geral terapêutico termina com atividades sobre pacientes recebendo alta para reabilitação e tratamento ambulatorial. Nesse exercício, o paciente recebe uma carta de referência para continuar o acompanhamento com outro médico. Somo convidados a completar a carta com os termos adequados. Aqui no Brasil também redigimos cartas de referência quando solicitamos a avaliação de outros especialistas. Legal o curso também abordar esse gênero (carta de referência).

ANEXOS IMPRESSOS

ANEXO A

Relatório de progresso do projeto do curso



English for Specific Purposes: Therapeutic
Professions

Progress Report

Public Part

Project information

Project acronym:	ESP: T
Project title:	English for Specific Purposes: Therapeutic Professions
Project number:	134113-LLP-1-PL-ERASMUS-EVC
Agreement number:	2007 - 2615 /001 - 001
Sub-programme or KA:	Erasmus
Project website:	www.esp-t.eu
Reporting period:	From 01/10/07 To 30/09/08
Report version:	1
Date of preparation:	28/09/08
Beneficiary organisation:	Jagiellonian University, Krakow, Poland
Project coordinator:	Iwona Misztal
Project coordinator organisation:	Jagiellonian University, Krakow, Poland
Project coordinator telephone number:	0048 503978692
Project coordinator email address:	misztaliwona@wp.pl

This project has been funded with support from the European Commission.

This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Executive Summary

11 institutions from 10 European countries have collaborated to achieve the project objectives and the following stages of the project have been completed:

1. Partners met to discuss the details of the work plan and best strategies for achieving the desired results. Potential problems in developing course materials have been outlined and the solutions to overcome the problems were suggested.
2. The project website was designed for the general public and the internet forum was designed for the internal communication between the partners.
3. Language needs analysis have been carried out to identify the language competences that the target users would need to improve for professional purposes.
Language needs questionnaires have been prepared and distributed to the target learners. The questionnaires were analysed and the results were presented in a graphic form.
4. Partners reviewed the existing materials and then searched and prepared the authentic materials, which created the basis for developing educational materials.
5. The training for material developers was organised at the University of Edinburgh by the Institute of Applied Language Studies. The course focused on an agreement of format for the three specialist modules. It evaluated the plan for general modules and their further development, demonstrating and evaluating techniques for exploiting authentic audio, video and printed text materials, as well as providing opportunities for participants to write and record therapist - patient role plays. The audio-visual materials for the course modules were produced.
6. The FTP server was used as a median for placing all developed materials including audio and video files for editing, feedback, evaluation and coordination purposes.
7. Pedagogical activities for the course modules were developed based on the authentic materials (scenarios, case studies) and audio and visual materials.
8. Partners met to present the developed materials and discuss the strategies for facilitating the process of implementing the course materials on the e-learning platform.
9. The project ideas were promoted in various settings: by the project website, by distributing project calendars, and by participating in the conferences. The dissemination actions were carried out also directly in the partner organisations, among cooperating institutions outside the project consortium and were directed both to the students and the professionals in the field of therapy.

Table of Contents

1.	PROJECT OBJECTIVES.....	5
2.	PROJECT APPROACH	6
3.	PROJECT OUTCOMES & RESULTS.....	7
4.	PARTNERSHIPS	6
6.	PLANS FOR THE FUTURE	9
6.	CONTRIBUTION TO EU POLICIES	10

1. Project Objectives

The main aim of the project is to develop an e-learning English course for therapeutic professions (physiotherapists, speech therapists, occupational therapists and massage therapists). The course methodologies and contents are tailored to address the language needs of a wide target group of learners including students participating in formal education and professionals who will attend the course in an informal setting.

ESP: T will be a web-based course which ensures a maximum accessibility for all interested learners overcoming time and space barriers. Special effort will be made to make the course accessible to visually impaired learners by basing ESP: T on audio materials. Additionally, one module will be specifically designed to address the distinctive needs of visually impaired massage therapists.

The course will be based on the joint expertise of professional material developers (specialising in writing materials for health sciences), higher education teachers having direct contact with the target groups and aware of their language needs, ICT experts, educational professional bodies and enterprises employing therapists. The quality of the produced materials will be assured by on-going evaluation provided by experts experienced in similar projects. The high quality of the acquired competence will be validated in the form of end-of-course exam, and a certificate will be issued to promote future qualifications recognition.

The following measures will be taken to make the course attractive: relevant authentic materials based on a thorough needs analysis will be produced, stimulating tasks resembling everyday real-life situations in professional context (cases, problem-solving activities) will be added, and an appealing form of the material presentation (audio and video materials, interactive activities based on Internet tools, games and quizzes) will be created.

Involvement of partners with considerable expertise in the use of the new IC technologies will ensure creating high quality web-based materials. Apart from course modules which will be offered in the form of distance learning an e-learning platform with an open resource centre will be created. A forum will be created to serve as a platform for the exchange of practice methods for English teachers, professionals improving their language skills and their prospective employers in the field of therapy.

To promote the transparency among distinct providers of education, 8 higher education institutions will cooperate to establish a common curriculum, develop educational materials and validate acquired competences by a unified form of examination and certification accredited with the same number of ECTS points.

2. Project Approach

The general approach to developing the ESP-T course materials focused bridging the gap between the language needs of the target group and the lack of appropriate educational materials. Accordingly, the first stage of the project was to carry out detailed language needs analysis among students and professionals in the field of therapy. The results of this analysis became a starting point for discussing the general framework of the course.

Once the general structure of the course was outlined the questions about the course contents, methodologies, and technical implementations needed to be answered. Hence, the next stage of the project involved the review of existing materials to figure out the best practices applied in 3 distinct areas:

- web-based English courses and IT tools and solutions which could be used for the benefit of the ESP-T course
- contents and methodologies for teaching general Medical English in a traditional and distance way
- authentic materials related to therapeutic issues which could be used as a basis for developing pedagogical activities

The search results were discussed and created the basis for deciding what should be the key features of the ESP-T course. The outcome included the use of authentic materials, the choice of work-oriented situations as the basis for developing pedagogical tasks, the use of case studies and professional vocabulary characteristic for the target users. Material developers agreed also that the use of audiovisual materials related to the therapeutic field would be a valuable addition to the course.

Technical possibilities and limitations of the online course were discussed to make all the material developers aware of the significant differences in developing an e-learning course and traditional educational materials for the classroom use.

In establishing a common basis for the course, the quality of the consortium, which consists of partners with different fields of expertise, played the main role. The fact that some of the partners specialise in developing educational materials, some are the educators and professionals in the field of therapy while others have experience in using IT tools for teaching languages facilitated the process of the exchange of expertise. All the partners had opportunity to increase the knowledge and practical skills in different areas and share their expertise with others.

The European added value consisted not only in methodological, technological and professional transfer but also in developing common principles and building a unified approach based on the exchange of international experience and cultural diversity.

Since most of the partners are universities their joint effort to establish common curriculum and attractive educational materials contributed to the development of European Higher Education Area in the field of teaching English to therapists.

3. Project Outcomes & Results

So far the outcomes of the project are as follows:

1. The languages needs questionnaires have been prepared, distributed and analysed. All results have been presented in the form of a report and the most important results have been presented in a graphic form. Additionally an on-line version of the questionnaire has been designed.
2. The project website has been designed to provide the information about the project objectives, work progress and outcomes. The aim is to promote the project among the target users as well as encourage all the interested parties to cooperate with the partners during the process of the developing the course materials. The website's address is www.esp-t.eu
3. Methodological and cultural training developers for the ESP:T course have been organized. The training consisted of a series of lectures, workshops and discussions to agree on a common framework for the course in terms of its contents, pedagogy, IT solutions and relating the course to the market demands. The first lecture was given by Professor Marie Donaghy from Queen Margaret University who discussed the educational opportunities and standards for therapists in the UK (existing curriculum, qualifications framework, language requirements). The second lecture given by Michael Begg, eLearning Manager for the Learning Technology Section at the University of Edinburgh. The lecture focused on the issues of creating a virtual environment for students and practical aspects of e-learning in the university setting. The third lecture was given by Tony Lynch – an experienced lecturer of English for Academic Purposes who discussed the different aspects of using the audio and video materials for developing pedagogical activities. The workshops and discussions covered such areas as pedagogy, which should be applied for the whole course, the proper use of the authentic materials, case study presentations, developing real-to-life tasks and the use of IT solutions for developing pedagogical activities.
4. Audio and visual materials – Authentic audiovisual materials have been recorded for the modules to serve the basis for developing pedagogical activities.
5. Draft version of module materials – Most of the course materials have been already developed and presented in the templates which will be used to transform the materials into the e-learning platform.
6. Forum for the exchange of the ideas and evaluation of the developed materials.
7. FTP server adopted to allow material designers to place all the developed materials there including big size files such as audio and video materials and photos.
8. Promotional materials (ESP-T calendars and design for the brochures and banners)
9. Audio-visual materials which are the basis for the pedagogical activities.

4. Partnerships

The partner organisations directly involved in the project actions come from 10 different countries covering a wide geographical spread: Poland, Austria, Germany, Estonia, Spain, Greece, Turkey, UK, France, Hungary. They are different types of educational institutions: six are universities, two are higher education institutions, one is a secondary school, there is one company and one organization involved in producing educational materials for disadvantaged learners. The expertise of the key staff members involved in the project ranges from developing educational materials for general language purposes or specifically for teaching medical English, using IT tools for developing innovative language materials, linguistic expertise, evaluating learning materials, exam designing, teaching experience and working professionally in the field of therapy,

The quality of the project consortium ensures a commendable choice of the methodology, contents and technical solutions for designing, developing and implementing the joint curriculum and course materials for learning English in the field of therapy.

Development of the exam module serves as a reference point for measuring and documenting transferable competences and capabilities in the subject area based on the Common European Framework of Reference for Languages.

The participation of the educators and professionals from different countries facilitates developing educational materials, preparing learners for meeting the demands of the European labour market. The cross boarder experience enhances the European intercultural consciousness and multi-cultural understanding.

Mobility of the staff members participating in the project resulted in strengthening international cooperation among educational institutions at a scientific level and the exchange of expertise in various areas related to designing educational materials including technological transfer.

Apart from the partner organisations, which constitute the consortium of the project, some other institutions were involved in the project actions and contributed to the development of the course materials. Some of the cooperating institutions include: hospitals, rehabilitation centres, universities teaching English to therapists, a school of massage for visually impaired learners and a yoga school.

5. Plans for the Future

The second part of the project is planned to:

- Finish developing the course modules which were planned to be developed later on (exam module, open resources modules)
- Obtain missing audiovisual materials and ensure their proper edition
- Finish developing pedagogical tasks based on the missing audiovisual materials
- Review the structure of the modules to ensure that all course chapters follow the same pattern and include the common features agreed on with the partners
- Evaluate the developed course materials
- Implement the materials on the e-learning platform
- Decide on the final design of the layout
- Carry out dissemination actions by participating in conferences, organising info days at universities and updating the project information on the project website
- Test the implemented course materials

6. Contribution to EU policies

So far the realisation of ESP-T project contributed to the EU policies in the following areas:

1. **Cultural and linguistic diversity.** All developed course materials served the purpose of increasing the language competence of the target users. The organised training for the material developers provided the opportunity to discuss and include the intercultural aspects of learning English in the field of therapy into the course materials.
2. **Open Learning Environment.** The website has been created to encourage the involvement of the all institutions and individuals interested in developing and/or using the project results. Materials for two of the course modules will provide open language learning resources for learners and teachers.
3. **ICT.** Innovative ICT tools are used in the process of creating the course materials and all materials will be placed on the e-learning platform facilitating the wider access to the project results in the form of the distance learning.
4. **Making learning more attractive.** Attractiveness of the developed course materials is enhanced by:
 - the use of authentic materials such as scenarios, case studies and interviews with the real patients and therapists,
 - the extensive use of photos, audio and video materials
 - offering a wide variety of pedagogical tasks corresponding to the job-related language needs of therapists
5. **Mobility.** 1 training and 3 partner meetings have been organised. Individual partners participated also in different conferences and events to further discuss the project ideas.
6. **Accessibility.** The materials of one of the course modules are designed specifically to address the needs of visually impaired massage therapists.
7. **Dissemination and exploitation of the results.** The project website has been created for promotional and communicational purposes. The project calendars were produced and distributed. Partners participated in the conferences where they promoted the project by giving presentations and participation in the workshops and panel discussions related to the scope of the project.

ANEXO B

Relatório da segunda análise de necessidades

Results of Language Needs Analysis

In order to analyse what language and communication competencies are needed by health care workers to advance their professional development, a second language needs analysis has been carried out. Two different types of questionnaires have been used. The first was distributed among LMP experts, and the second one was distributed among health care professionals and students. The nationality of 46 LMP experts and 245 candidates, whose responses, are indicated in Charts 1 & 2 below.

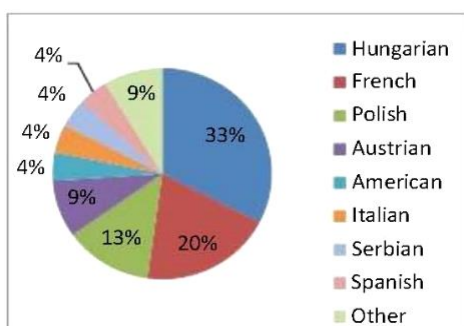


Chart 1. Nationality of LMP experts

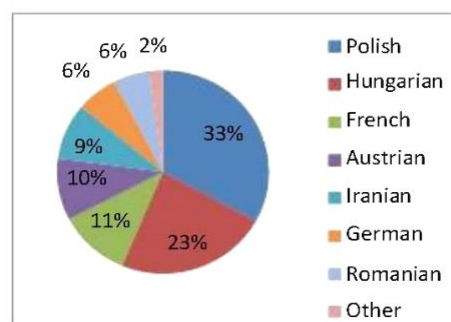


Chart 2. Nationality of candidates

The experts who completed the questionnaires were mostly language instructors teaching Medical English to students of medicine, dentistry, nursing and pharmacy. Out of 38 responders who were LMP instructors, 4 were also testing experts. The remaining respondents described their professional background as a university professor (3 responders), teaching assistant (1 respondent) and medical translators (3 responders). One of the medical translators was, at the same time, a university teacher and one was a manuscript editor.

The majority of the LMP experts work in the medical colleges (38 respondents), 4 declared to work at a university without specifying if it was a university with a medical school, 1 respondent declared to be a medical publisher and 1 a freelance translator. Women significantly outnumbered men in the LMP group, there being 34 females and only 12 males. The age of the respondents ranged from 28 to 64 with 63% of respondents were over 40. The professions of LMP experts and candidates are presented in Charts 3 & 4 below.

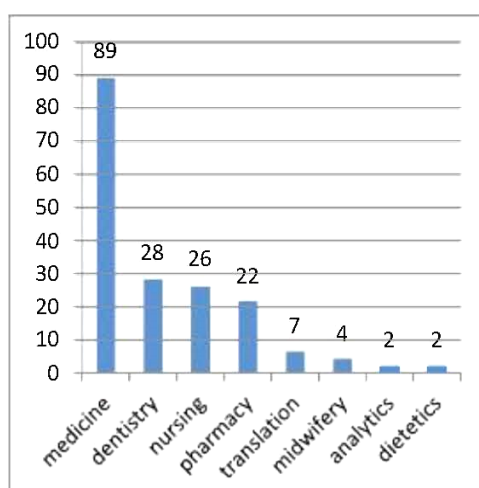


Chart 3. Distribution of professions among students of LMP experts

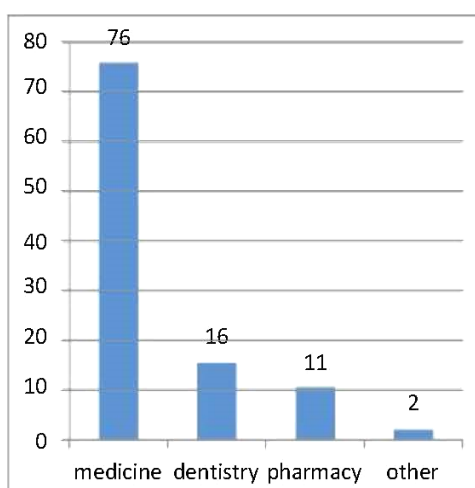


Chart 4. Distribution of professions among candidates

Both LMP experts and candidates were asked which foreign languages were needed for studies in a medical context. The results confirmed the well-known fact that English is by far the most required and therefore important language needed by students in pursuing their studies. 90% of candidates and 96 % of LMP experts regard English as crucial for studies. German ranked second in the importance in this context, though it was four times less stated as a required language compared to English.

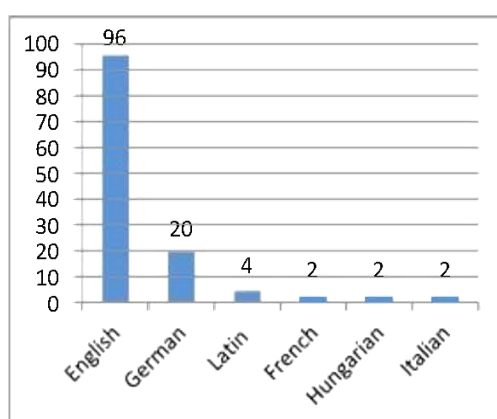


Chart 5. Foreign languages needed for studies according to LMP experts

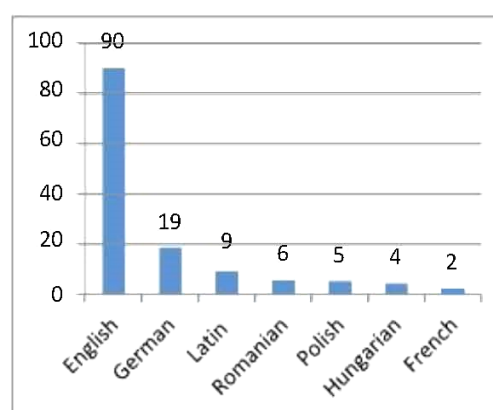


Chart 6. Foreign languages needed for studies according to candidates

When asked which language was most need in the work place, again English was most frequently cited as the required language.

The following languages were considered to be of more use in the work place than for studies. German was regarded by 30% of candidates as necessary for professional work, rating it over three times as important than French, Hungarian, Romanian, or Latin. In case of the LMP

experts, French and Hungarian were almost as highly valued as German, with 17% and 13% of respondents respectively regarding them as important for professional work.

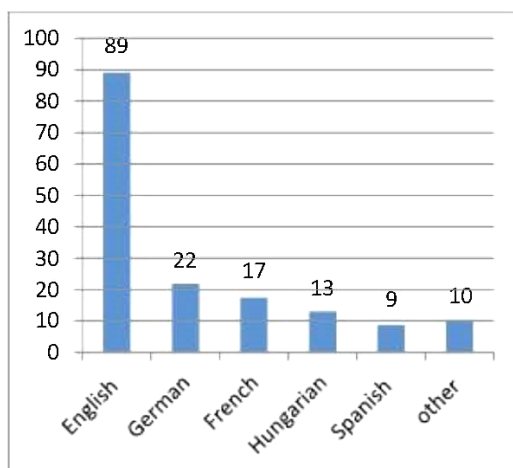


Chart 7. Foreign languages needed for professional work according to LMP experts

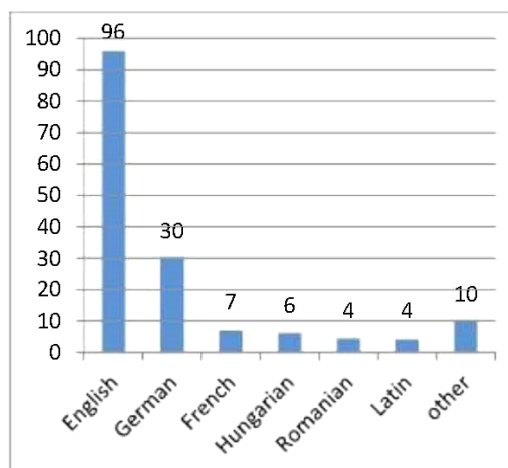


Chart 8. Foreign languages needed for professional work according to candidates

Respondents were asked about the relevance of specific language skills in the context of professional work. The LMP experts indicated that the most important skill required for professional purposes was reading with listening coming second. Speaking to patients and participating in discussions were perceived as being important with 73% and 76% of respondents respectively regarding these skills as highly relevant or of top priority. The least important skills cited, were giving presentations and writing medical papers. The results are given in Chart 9 below.

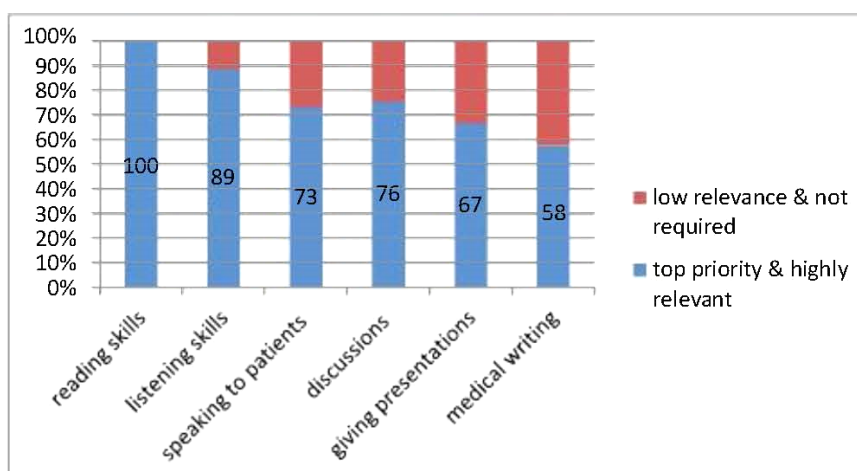


Chart 9. Relevance of English language skills in the field of work according to LMP experts

Interestingly, 95% of candidates regard reading and listening skills equally important for professional purposes and compared to LMP experts they regard speaking to patients to be more important than discussions. Similarly, LMP experts believe that giving presentations is more important than medical writing whereas candidates considered medical writing to be more important than giving presentations. These results might indicate that LMP experts have a slightly wrong perception of what medical professionals actually need for their professional purposes.

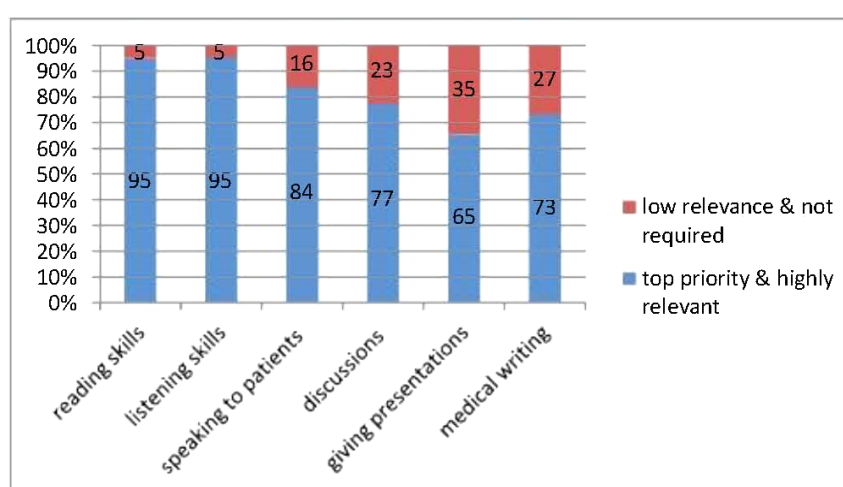


Chart 10. Relevance of English language skills in the field of work according to candidates

The respondents were also asked which competence level they need to achieve in each of the language skills in order to effectively perform their professional duties. The Chart 11 shows the percentage of respondents indicating the level of listening skills required in different professional situations.

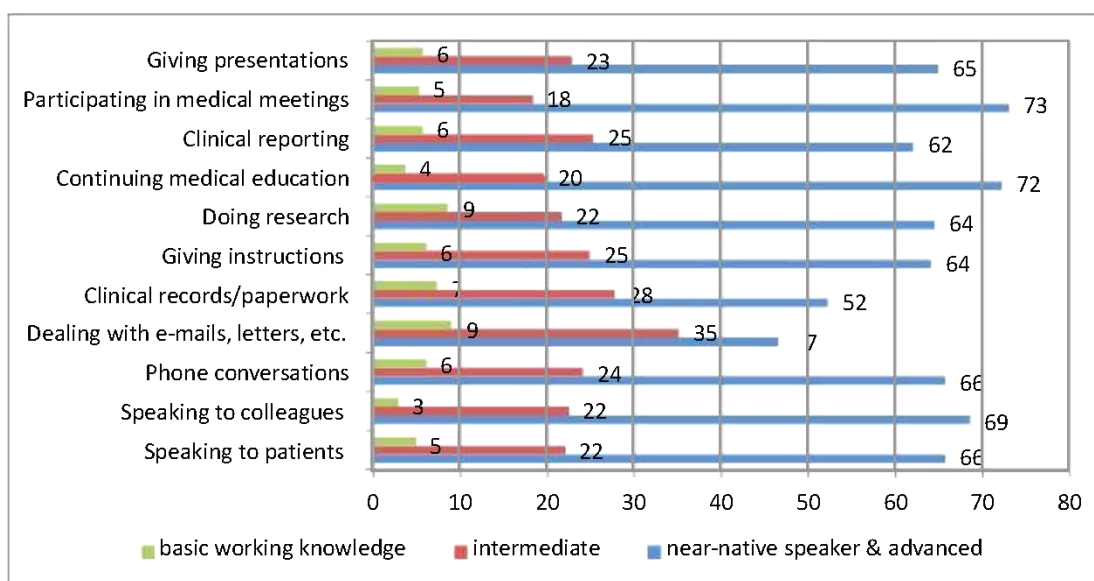


Chart 11. Level of listening skills in English required in professional contexts according to candidates

The results indicate that a near-native speaker or advanced level of English is necessary in most of the professional contexts. The only two contexts where intermediate level of listening skills may suffice, are clinical records/paperwork and dealing with emails. All other professional contexts were ranked as requiring the highest level of listening skills by at least 60% of the participants. Interestingly enough, giving presentations and participating in medical meetings were ranked highest by the respondents, with 76% and 70% respectively.

The results demonstrating the level of listening skills required in professional contexts correspond to a large extent to the level of speaking skills needed by health care professionals presented in Chart 12 below.

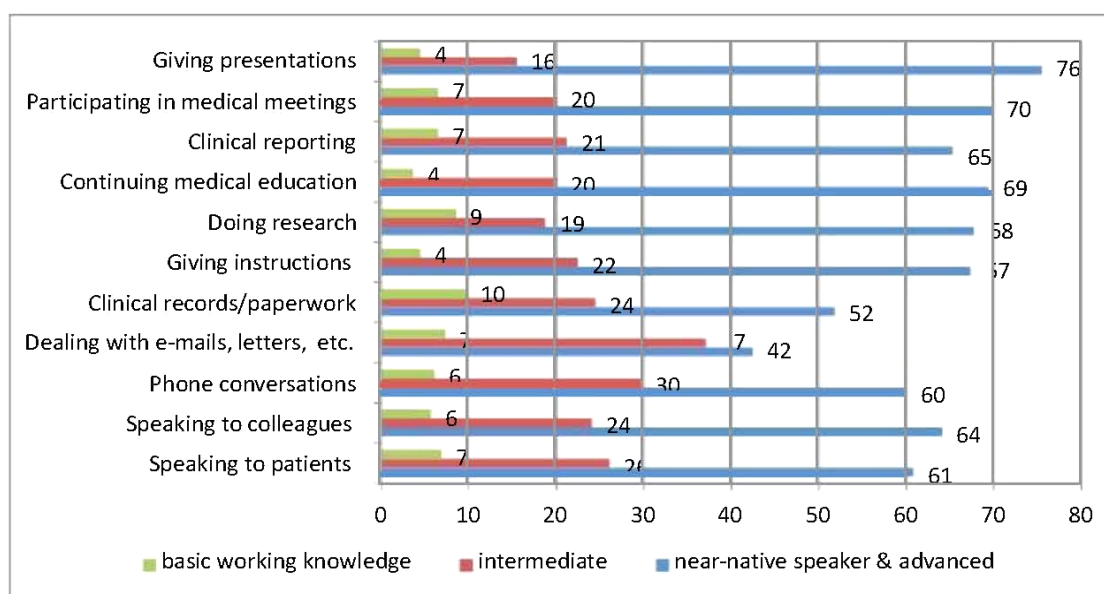


Chart 12. Level of speaking skills in English required in professional contexts according to candidates

The results indicate that respondents require the highest level of speaking skills when giving presentations (76%) and participating in medical meetings (70%). In most other professional contexts more than 60% of respondents also require advanced or near-native speaker level of speaking competence. The lowest level of speaking skills is necessary when dealing with clinical records and emails, and thus corresponds with the analysis of listening skills required in these contexts.

As for reading skills, a near-native /advanced level of English is also required for most of the professional contexts listed. The results indicate that this high level of English is considered essential when conducting research and the context of continuing medical education, with 80% and 71% of respondents requiring the highest level of reading skills in these contexts. The complete results are displayed Chart 13 below.

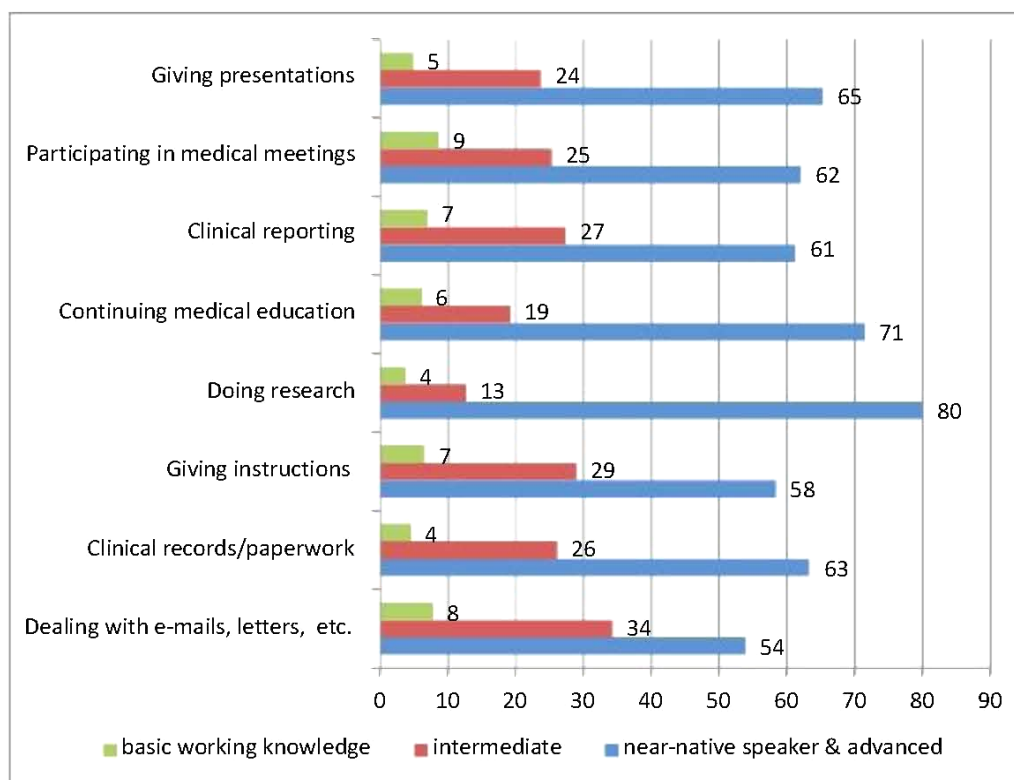


Chart 13. Level of reading skills in English required in professional contexts according to candidates

The level of reading skills corresponds, to a large extent, with the level of writing skills needed in a professional context. In both cases, the highest level of English is required for undertaking research and continuing medical education. In case of writing skills, a high level of language competence was indicated as being required for participation in medical meetings. A surprising result was that the respondent indicated that only a low level of writing skill was required to deal with medical correspondence.

One possible explanation might be that the level of formality and complexity of lexical and grammar structures required in the exchange of professional correspondence is lower than the demands imposed by editors of medical or medical journals. The complete results concerning the level of writing skills in English required in professional contexts is presented in chart 14 below.

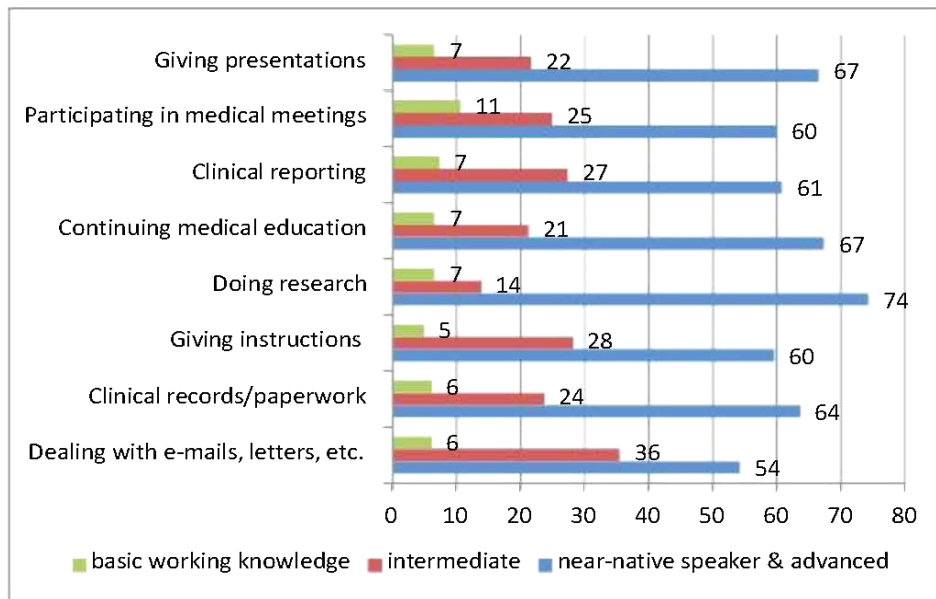
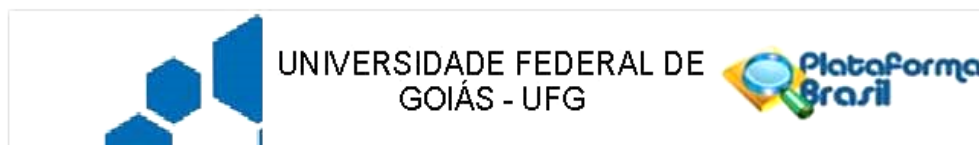


Chart 14. Level of writing skills in English required in professional contexts according to candidates

ANEXO C

Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A UTILIZAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA PARA APRIMORAMENTO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS E CERTIFICAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Pesquisador: Jacqueline Rose Di Lacerda

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39080614.4.0000.5083

Instituição Proponente: CEPAE / UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 926.846

Data da Relatoria: 08/02/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado, CEPAE/Faculdade de Letras-UFG, sob responsabilidade de Jacqueline Rose Di Lacerda: A Utilização de novas tecnologias no ensino de língua inglesa à distância para aprimoramento de habilidades linguísticas e certificação de profissionais da saúde. Encontra-se instruído com os seguintes documentos: folha de rosto do CONEP, termo de compromisso dos pesquisadores envolvidos, modelos de questionários, de entrevistas, e de TCLEs, cronograma, solicitação de anuência à instituição e justificativa para apresentá-la após aprovação pelo CEP-UFG.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as necessidades de profissionais da saúde em desenvolver e aplicar conhecimentos da língua inglesa em várias atividades de atuação profissional. Busca ainda contribuir com informações relevantes para que linguistas possam desenvolver cursos instrumentais online de inglês que venham suprir as necessidades específicas dos profissionais da saúde com relação à aprendizagem desse idioma para fins de aprimoramento e atuação profissional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos: conforme informações básicas a pesquisa não oferece riscos, posto que a coleta

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 926.846

de dados se dará por meio do preenchimento de um questionário online e entrevista com garantia de anonimato e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos a estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, as informações do diário reflexivo serão tomadas a partir de anotações do próprio pesquisador.

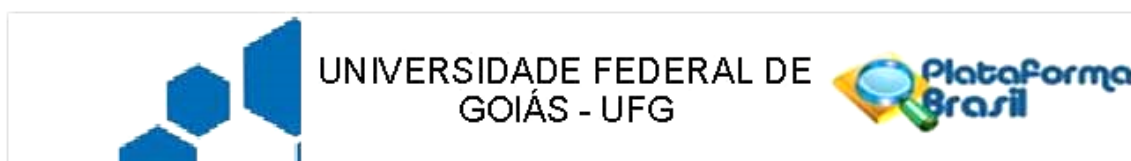
Quanto aos benefícios: espera-se descrever cursos atualmente disponibilizados para que linguistas possam avaliá-los e comprovar se estes são eficazes aos ensino de ESP.

Também contribuir com informações relevantes para que linguistas possam desenvolver cursos instrumentais online de inglês que venham suprir as necessidades específicas dos profissionais da saúde com relação à aprendizagem desse idioma para fins de aprimoramento e atuação profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Serão realizadas coletas de dados através de survey online, entrevistas e diário reflexivo. Os questionários para a survey online serão aplicados a profissionais da saúde e a professores de ESP, para investigarmos quais características estes compreendem ser necessárias para um bom curso online de ESP. Para tal, pretendemos contatar professores de ESP e profissionais da saúde via conselhos profissionais, através de ambiente virtual, para o desenvolvimento e a aplicação do questionário. Todos os sujeitos da pesquisa serão maiores de 18 anos, e serão informados e convidados a participar desta pesquisa através de termo de Consentimento Livre e Esclarecido, modificado para ambiente virtual. Estes poderão decidir se permitirão ou não a utilização de suas respostas para análise nesta pesquisa. Os questionários serão identificados por códigos referentes à área de atuação (enfermagem, fisioterapia, medicina, terapia ocupacional, professor etc.) de forma a preservar a identidade dos participantes e garantir o anonimato. A coleta de dados por meio de entrevistas será realizada pessoalmente, com gravação em áudio e posterior transcrição e análise dos dados. Para tanto, contataremos pelo menos um profissional de cada área, a saber: médico, enfermeiro, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, massoterapeuta e professor de ESP. Todos os entrevistados serão maiores de idade, legalmente habilitados para sua função profissional e que estejam atuando profissionalmente no momento. A pesquisadora pretende, ainda, participar de um dos cursos online de ESP e, à partir dessa vivência enquanto aluna, desenvolver um diário reflexivo. Neste diário registrará informações sobre sua percepção com relação à utilização da plataforma, sobre o desenrolar do curso, sobre as ansiedades relacionadas à utilização dos recursos disponibilizados e, sobretudo, sobre os avanços obtidos. Número de participantes

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.pipi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 926.846

previsto: 4 professores e 8 profissionais da área de saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os TCLEs apresentados a professores de inglês e a profissionais da saúde, garantem sigilo da identidade dos sujeitos, a liberdade de retirar consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo. Informam etapas da pesquisa, forma de participação voluntária em questionário e entrevista gravada, forma de divulgação dos resultados, benefícios esperados, e para evitar riscos garante o sigilo das identidades e ainda a submissão das análises aos sujeitos antes da defesa da dissertação.

Recomendações:

Enviar sob forma de notificação, via Plataforma Brasil, as anuências dos conselhos a serem contactados pela pesquisadora, como forma de recrutar os profissionais para participar de sua pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo apresentado atende à Resolução CNS 466/12.

Situação do Parecer:

Aprovado

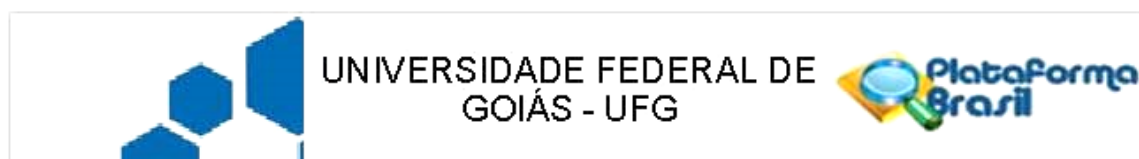
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Assim que obtidas pela pesquisadora, enviar sob forma de notificação as anuências dos conselhos a serem contactados pela pesquisadora, como forma de recrutar os profissionais para participar de sua pesquisa. Informamos que a Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que a pesquisadora responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para 25/03/2016.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 926.846

GOIANIA, 26 de Dezembro de 2014

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

Página 04 de 04

ANEXOS DIGITALIZADOS
(em mídia)

ANEXO D: Diário completo da pesquisadora

ANEXO E: Capturas de tela do curso esp-t

ANEXO F: CEFR

ANEXO G: Erasmus Plus in detail

ANEXO H: Erasmus Plus guia do programa

ANEXO I: Report on the Bolonha Process in a global setting