

## Ensino de Inglês para fins específicos: um estudo sobre os recursos tecnológicos e metodológicos do curso ESP-T para profissionais da saúde

*English teaching for specific purposes: a study on the technological and methodological resources of the esp-t course for health professionals*

Jacqueline Rose DI LACERDA (CCBEU)<sup>1</sup>  
Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO (UFG)<sup>2</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa qualitativa objetivou 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 da metodologia empregados nesse curso com os critérios elencados nos quadros referenciais de Doughty e Long (2003) e Basturkmen (2006, 2010). O curso de IFE esp-t foi selecionado por ser disponibilizado online e gratuitamente para profissionais da saúde que buscam aprimoramento linguístico para fins de obtenção de certificação. A primeira pesquisadora matriculou-se nesse curso e desenvolveu 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 qualitative research aimed at analyzing the esp-t<sup>3</sup> course from the online Erasmus platform<sup>4</sup>. The technological and methodological aspects were investigated through a comparative analysis of the Information and Communication Technology (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). The esp-t course was selected because it is a free online ESP course for health professionals aiming at language improvement for certification purposes. The first researcher enrolled herself in this course and developed a reflective diary, composed of personal notes and screenshots of the course attended. 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

<sup>1</sup> Centro Cultural Brasil Estados Unidos, Goiânia, GO, Brasil; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1125-1476>; [jackierosedi@gmail.com](mailto:jackierosedi@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5936-1578>; [fquaresma@terra.com.br](mailto:fquaresma@terra.com.br)

<sup>3</sup> esp-t refere-se à *English for Specific Purposes Therapeutic Professions*.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/>. Acesso em 30 jun. 2020.

## 1. Introdução

O termo “Inglês para Fins Específicos” (IFE), que 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 à utilização desse idioma em um domínio específico.

Atualmente observamos um aumento na oferta de cursos de IFE, o que determina um renovado interesse no ensino e na pesquisa de competências linguísticas dentro de novos e diversos contextos acadêmicos e de ensino (PALTRIDGE; STARFIELD, 2013). Cursos de IFE estão sendo desenvolvidos e pesquisados dentro do que atualmente denominamos de Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos ou LinFE (RAMOS, 2012) e, entre as várias línguas trabalhadas dentro dessa abordagem, 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).

Segundo Basturkmen (2010), Dudley-Evans (1991) e Warschauer (2000), o ensino de IFE tornou-se um dos pilares para acesso do saber nacional e internacional, assim como da prática adequada à complexidade e à multiplicidade de um mundo “achatado” (FRIEDMAN, 2005), no qual a globalização nivelou a competição entre os países industrializados e os países emergentes. O motor dessa globalização seria a capacidade dos indivíduos de colaborar e competir em escala mundial, por meio de 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 (FRIEDMAN, 2005).

É nesse contexto de interligação global de conhecimento que educadores buscam avaliar, de forma crítica, os complexos tópicos relacionados à conceituação e ao fornecimento de instrução em IFE, à autenticidade no desenvolvimento de materiais e currículos (CHENG, 2011; PALTRIDGE; RAMOS, 2009; WIDDOWSON, 1998) e a complexa questão ética sobre quem decide o que os aprendizes necessitam aprender (BASTURKMEN, 2006, 2010; BENESCH, 2001; FISCHER; GAZOTTI-VALLIM, 2015; LEE, 2008; LIMA-LOPES, 2015; WIDDOWSON, 1994). Em sua maioria, estudos na área de IFE tratam de cursos presenciais. Entretanto, observa-se uma tendência para o desenvolvimento e disponibilização de cursos em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), visto que estes contemplam os mais diversos grupos-alvo, dentre os quais destacamos o de profissionais da saúde.

Conforme destacado por estudiosos do assunto (CRISTOVÃO; ANJOS-SANTOS, 2015; CRYSTAL, 2001; EASTMENT, 1999; PAIVA, 2001), nós, educadores, necessitamos compreender e saber trabalhar com novas tecnologias a fim de podermos analisar melhor os cursos atualmente

disponibilizados em plataformas cada vez mais numerosas. Precisamos desenvolver habilidades para utilização de mecanismos online de pesquisa, de formas de avaliação de páginas da web, de técnicas para manipular e criar nossos próprios materiais de web, e de métodos para integração das atividades da web com o que atualmente denominamos de uma “pedagogia de gêneros digitais” (CRISTOVÃO; ANJOS-SANTOS, 2015, p. 110) para o ensino e a educação inicial do professor de línguas.

## **2. Implicações da utilização de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) para o ensino aprendizagem de IFE em contexto digital**

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 de conhecimento. Schenatz e Borges (2013) argumentam que as TDICs estão incorporadas ao nosso dia a dia e que, por esta razão, se faz necessária, para profissionais em geral, a 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 estas estimularam 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 organizadores de informações e de 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).

Segundo Arnó-Marcià (2012), os professores de IFE são confrontados com uma série de desafios, em um 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 por meio 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 do mundo globalizado, pois, a cada dia, multiplicam-se as situações acadêmicas e profissionais nas quais se requer que os participantes interajam em diferentes idiomas. Sabemos que a tecnologia facilita a imersão na comunidade de discurso alvo, proporcionando acesso a materiais e a contextos de comunicação autênticos. Entretanto, a integração de TDICs também pede uma 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-MÁRCIÁ, 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 de tempo e espaço, bem como à possibilidade de fornecer *input* autêntico e integração de conhecimentos de diferentes disciplinas. Na aprendizagem *online*, podemos alcançar alunos em diferentes situações acadêmicas ou profissionais. Arnó-Marciá, Rueda-Ramos e Soler (2006), bem como 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 influenciado o ensino-aprendizagem de IFE, não só no sentido de facilitar o acesso e a comunicação com comunidades de discurso alvo específicas, mas também como resultado da evolução da tecnologia como ferramenta de aprendizagem de línguas. Dessa forma, Arnó-Marciá (2012) afirma que o ensino-aprendizagem de IFE acompanha a evolução do CALL (Computer-Assisted Language Learning) no ensino de línguas (ARNÓ-MARCIÀ, 2012; LEVY, 1997; LUZÓN, 2009; KERN; WARE; WARSCHAUER, 2004, citados por ARNÓ-MARCIÀ, 2012; WARSCHAUER; KERN, 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 (BELSHAW, 2010; DYSON et al., 2009; EL-HUSSEIN; CRONJE, 2010; JENG et al., 2010; KUKULSKA-HULME et al., 2009; LAINE et al., 2010; LIU; HWANG, 2010; LIU; PARK, 2011; PENG et al., 2009; SHARPLES; TAYLOR; VAVOULA, 2005; TRAXLER, 2009). 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, pois, apesar do fato de se usarem recursos tecnológicos cada vez mais avançados, a presença e o suporte do professor são indispensáveis. Dessa forma, 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 de tecnologia, teoria e pedagogia.

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 desenvolver 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, Arnó-Marcía, Rueda-Ramos e Soler (2006) discorrem sobre as relações práticas, sociais e acadêmicas baseadas em Internet para o desenvolvimento da língua e de letramentos. O autor identifica o papel mediador do professor de EAP (English for Academic Purposes – inglês para propósitos acadêmicos) 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, como, por exemplo, o socioconstrutivismo (FIGUEIREDO, 2006, 2015; MERCER, 2000; WERTSCH, 1985, citados por ARNÓ-MARCIÀ, 2012, VYGOTSKY, 1978), que defende a coconstrução de conhecimentos.

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. Segundo estudiosos do assunto (ARNÓ-MARCIÀ, 2012; ARNO-MARCIÀ; RUEDA-RAMOS; SOLER, 2006; GONZÁLEZ-PUEYO *et al.*, 2009; HOFFMAN, 1996; MAROŠAN; MARKOVIĆ, 2019), a relação entre TDICs e IFE é muito adequada, e, por essa razão, Arnó *et al.* (2006) 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-Marcía (2012). Assim, ferramentas mediacionais que vão desde *e-mail*, blogs (diários virtuais) e fóruns para aplicações da *web 2.0*,<sup>5</sup> 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.

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, visto que tal abordagem abrange diálogos clínicos, registros médicos, bem como anotações de enfermagem, laudos técnicos, admissão e notas de alta hospitalar, entre outras situações e atividades profissionais. A língua

---

<sup>5</sup> Termo criado em 2004 pela empresa americana O'Reilly Media, usado para descrever uma segunda geração de comunidades e serviços, oferecidos na internet, por meio da utilização de aplicativos baseados em redes sociais e tecnologia da informação. O termo não se refere à atualização nas especificações técnicas, mas, sim, a uma mudança na forma de percepção da rede por parte de usuários e desenvolvedores, os quais a entendem enquanto um ambiente de interação e participação que atualmente engloba inúmeras linguagens.

desempenha um papel significativo em todas as profissões, mas a comunicação eficaz é crucial para bons resultados clínicos. A comunicação médico-paciente tem sido objeto de diversos estudos (AINSWORTH-VAUGHN, 1998, 2001; ANSPACH, 1988; CHENG, 2010; FERGUSON, 2013; HÉLAN, 2012; MAYNARD, 1992; MISHLER, 1984; MINTZ, 1992; TEN HAVE, 1989) e, desde 1980, tem sido estudada através da aplicação de uma variedade de abordagens analíticas de discurso, tais como gravações e transcrições (FERGUSON, 2013; MAYNARD, 1992). Ainda na área de saúde ocorrem muitos estudos de gênero em EMP que combinam investigação de estrutura retórica com estudo do gênero e recursos léxico-gramaticais (SALAGER-MEYER, 1994; SUN, 2011) e de corpus de termos técnicos e especializados (CHUNG; NATION, 2003).

Como podemos apreender após essas 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, muitas são as ideias que influenciam a prática atual do ensino e da 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 na elaboração de materiais.

### 3. O estudo

Nesta pesquisa, procuramos investigar a utilização de novas tecnologias e o emprego de abordagens metodológicas no ensino a distância de língua inglesa para profissionais da saúde, analisando 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). Nossas reflexões foram guiadas a partir das 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?

Optamos pela metodologia qualitativa de pesquisa por ser esta fundamentada no conceito de flexibilidade, o qual resulta 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 no curso esp-t da plataforma Erasmus, com categorias existentes na literatura (STRAUSS; CORBIN, 1990, citados por SANDIN ESTEBAN, 2010). O curso de IFE esp-t foi selecionado por se



tratar de um curso *online*, gratuito e de acesso aberto para profissionais terapeutas da saúde que buscam aprimoramento linguístico para fins de obtenção de certificação. Para a coleta dos dados, a primeira pesquisadora matriculou-se 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 sua vivência enquanto discente, essa pesquisadora desenvolveu um diário reflexivo, composto por anotações pessoais e capturas de tela do curso frequentado. Nesse diário, foram registradas informações sobre a percepção da pesquisadora com relação à utilização da plataforma, sobre o desenrolar do curso, sobre a utilização dos recursos disponibilizados e, sobretudo, sobre os resultados linguísticos obtidos. A coleta de dados para este estudo foi realizada num período de quatro meses: de fevereiro a maio de 2015. Nesse período, a pesquisadora frequentou as aulas do curso esp-t e procedeu ao registro de suas percepções sobre o curso e seu desenvolvimento durante a sua realização, em seu diário reflexivo. Também foram feitas 387 capturas de tela das páginas do curso, para que pudéssemos posteriormente ilustrar nossa análise.

#### 4. Análise do curso com base nos quadros referenciais

O uso de quadros de referência se destina a servir a vários propósitos e, segundo Basturkmen (2006), é necessário o uso de quadros de referência para análise de ideias e opções em IFE, por possibilitar uma “base para a avaliação das teorias e as ligações entre estas, e a prática e pesquisa em IFE” (BASTURKMEN, 2006, p. 7). Doughty e Long (2003) também refletiram sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, mediada por recursos tecnológicos a distância, e grande parte da sua discussão baseou-se em torno das limitações desse contexto. White (2006) argumenta que ainda há uma lacuna importante na literatura de pesquisa sobre o 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 ambientes virtuais de aprendizagem, doravante AVAs. Dessa forma, a autora ressalta a importância da contribuição dos critérios elaborados por Doughty e Long (2003). Por entendermos a importância dos trabalhos de Doughty e Long (2003) e Basturkmen (2006, 2010), optamos por utilizar os quadros referenciais desses autores como um ponto de partida para a análise do curso esp-t.

Em sua proposta para projetos de cursos online, Doughty e Long (2003) elencam sete critérios para a análise de cursos em AVAs os quais, por uma questão de facilitação visual, representamos 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:** Autores deste texto.

Como resultado da aplicação dos critérios representados no Quadro 1, Doughty e Long (2003) 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 contextos 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) e nos ajuda a examinar projetos de cursos presenciais 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: ela 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, 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 o 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 nas abordagens de ensino e 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
<b>LÍNGUA</b>		
<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.	<b>Sistemas:</b> Organizado em torno de sistemas da língua, estrutura de texto e gramática.	Tipos de organização linguística, tais como níveis de sentenças gramaticais e padrões de texto.
	<b>Usos:</b> Organizado com base em usos da língua.	Unidades de uso da língua, tais como atos de fala e gêneros, mapeamentos léxico-semânticos e interação social.
<b>APRENDIZAGEM</b>		
Parâmetros necessários para a aquisição da língua, tais como ambientes linguísticos e/ou sociais.	<b>Condições:</b> Ambiente no qual e a forma como o aluno é exposto ao <i>input</i> linguístico.	Aculturação <i>Input-output</i> <i>Input</i> e interação
	<b>Processos:</b> Procedimentos mentais ou sociais utilizados para a aquisição da língua.	Intramental e Social
<b>ENSINO</b>		
Papéis desempenhados no ensino de inglês para fins específicos.	<b>Metodologias:</b> Tipos de estratégias de ensino. Conceitos associados às ideias sobre o processamento de informações na aquisição de LE.	<i>Input</i> <i>Input para output</i> <i>Output</i> <i>Output para input</i>
	<b>Objetivos do ensino:</b> 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 (2006, p. 13).

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 ajudariam a melhor compreender as ideias que subjazem ao projeto do curso, assim como também as abordagens de ensino e aos recursos tecnológicos nele empregados. Partindo-se do princípio de que materiais didáticos e planos de aula refletem visões de aprendizagem (TOMLINSON, 1998), esses pontos de vista da aprendizagem foram inferidos a partir das atividades, dos materiais utilizados, e da sequência na qual estão organizados.

#### 4.1 Análise do curso segundo o quadro de Doughty e Long (2003)

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; e de massoterapia) e dois módulos de recursos abertos (um para alunos e outro para professores). Os quatros 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.

Analisando o curso, segundo os critérios estabelecidos no quadro de referência de Doughty e Long (2003), o qual propõe uma abordagem baseada em tarefas, observamos que o curso esp-t emprega tarefas que ocorrem na prática acadêmica e profissional do grupo-alvo, visto que se empenha em abordar 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). Entretanto, cabe ressaltar que o conceito de tarefas, empregado neste curso, parece diferir nos diferentes módulos do curso analisado. Por exemplo, os módulos geral acadêmico e geral terapêutico parecem se relacionar ao conceito de Ellis (2003) de tarefas com foco na forma, ou seja, tarefas criadas com o objetivo de ajudar os aprendizes a processar, 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, conforme ilustrado nas Figuras 1 e 2.

**Figura 1.** Captura de tela mostrando atividade de vídeo.

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

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

Nesse exercício a fisioterapeuta instrui o paciente durante a sessão de atendimento e usa muitos imperativos. Dessa forma, a atenção dos alunos é direcionada para o uso de comandos e muitos verbos frasais (CHENG, 2010; FERGUSON, 2013; HÉLAN, 2012; MAYNARD, 1992; MISHLER, 1984; MINTZ, 1992; TEN HAVE, 1989).

**Figura 2.** Captura de tela mostrando atividade de compreensão auditiva.

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 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


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

Nas Figuras 1 e 2, temos que focar a atenção dos alunos no diálogo entre os profissionais da saúde e seus pacientes. Há uma mistura de termos leigos e semi-técnicos para facilitar a compreensão dos pacientes. Trata-se de exercícios que focam tanto a estrutura linguística quanto aspectos conversacionais (AINSWORTH-VAUGHN, 1998, 2001; ANSPACH, 1988; CHENG, 2010; FERGUSON, 2013; HÉLAN, 2012).

Nesses dois módulos, observamos também grande quantidade de exercícios e atividades (CERQUEIRA, 2010), conforme ilustrado na Figura 3:

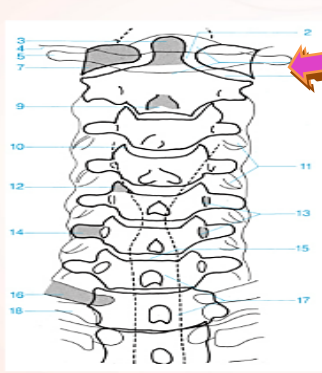
Figura 3. Exercício de correspondência.

**Module 3**  
**Physiotherapy**



**Summary**  
**Glossary**

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**

RADIOLUCENT 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

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

Nesta atividade, o aluno precisa se basear na explicação, com termos “leigos”, utilizados em um vídeo que antecede esse exercício (um diálogo entre uma fisioterapeuta e sua paciente) para identificar as estruturas anatômicas mencionadas pela fisioterapeuta e, só então, fazer as correspondências dessas estruturas com seus nomes formais técnicos. Na Figura 4, observamos outro exercício de vocabulário, relacionado a termos que descrevem dor.

Figura 4. Exercício de vocabulário e compreensão oral.

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

**VISERAL :**  
cramping  
squeezing  
pressure

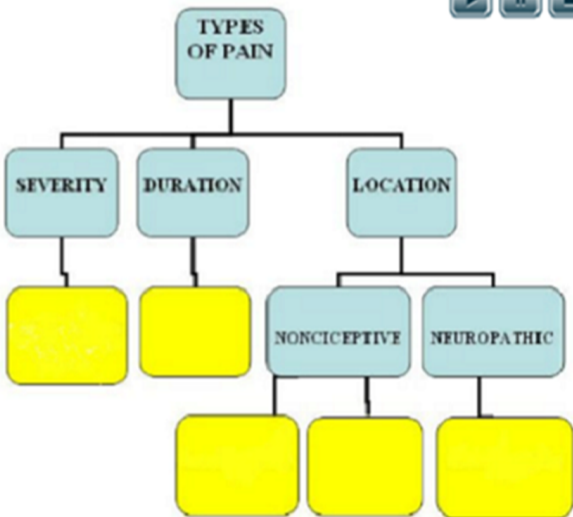
mild  
slight  
severe  
excrutiati

acute  
chronic

burning  
tingling  
shooting  
stabbing

**SOMATIC :**  
aching  
deep  
sharp  
throbbing

**TYPES OF PAIN**



```

graph TD
    A[TYPES OF PAIN] --> B[SEVERITY]
    A --> C[DURATION]
    A --> D[LOCATION]
    D --> E[NONCICEPTIVE]
    D --> F[NEUROPATHIC]
            
```

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



No exemplo a seguir (Figura 5), o aluno precisa identificar quais expressões e sentenças seriam adequadas a cada parte de uma apresentação de seminário. Conforme pontuado por Allwright e Allwright (1977) e Hélian (2012), a compreensão oral de palestras e seminários, bem como a preparação para apresentação em congressos e em outros eventos da área são muito importantes para profissionais da saúde. Ao propor exercícios voltados para esse tipo de tarefa, como ilustrado nas Figuras 4 e 5, os desenvolvedores do curso demonstram, mais uma vez, o cuidado em atender a uma necessidade percebida do grupo-alvo.

**Figura 5.** 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.

Já no módulo de fisioterapia, ocorrem com maior frequência tarefas cujo conceito se aproxima mais dos postulados de Willis (1996) sobre a elaboração de ciclos de tarefas com diferentes focos linguísticos. 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 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 ocorre em livros didáticos, porque a aprendizagem de L2/LE exige a exposição a amostras ricas da língua, que exibem características complexas (KULKULSKA-HULME et al., 2004). Por outro lado, a simples exposição a textos autênticos não irá apoiar a aprendizagem de L2/LE se os alunos não perceberem 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 linguística.

No curso esp-t, os alunos se deparam com fontes autênticas de *input* linguístico para a execução de tarefas, permitindo-lhes que 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 com os 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 fato de haver muitas atividades que enfocam o uso de estruturas gramaticais e lexicais, como, por exemplo, exercícios focando o uso de preposições e de conectivos, muitos enfatizando termos técnicos e outros direcionando para reconhecimento de partes da apresentação de um seminário. 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 à correção e intervenção adequadas e ao emprego de ferramentas de *feedback*, o curso provê, para os participantes do curso, acesso a respostas corretas e, conseqüentemente, a checagem do seu percentual de aproveitamento nas atividades de respostas fechadas, conforme pode ser visualizado na Figura 6.

**Figura 6.** Percentual de aproveitamento em um dos módulos.

Grade item	Grade	Range	Percentage	Feedback
General Therapeutic				
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 %	
$\bar{x}$ Course total	92.33	0.00–100.00	92.33 %	

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

Observamos 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 e os tutores/elaboradores do curso. Porém, a falta de interação com os elaboradores e com os 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 em 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 (ABUBAKER-FARAJ; MOHAMED, 2018; FIGUEIREDO, 2019; FIGUEIREDO; SILVA, 2015; PAIVA, 2007; PUJOLÁ, 2001). Mesmo considerando que bastante material apresentado na forma de recursos de multimídia, de *hyperlinks*, pdf e formato SCORM<sup>6</sup> 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.

<sup>6</sup> SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*) pode ser definido como um conjunto de normas técnicas para produtos de *software* e que se constitui em uma coleção de padrões e especificações para *e-learning* baseados na *web*. Grande parte do SCORM é composto por conteúdo de atividades pedagógicas, em formato digital, as quais podem ser criadas *off-line* e compactadas em um arquivo de transferência.

#### 4.2 Análise do curso segundo o quadro de referência de Basturkmen (2006, 2010)

Ao analisar o curso esp-t, tendo por base o quadro de referência de Basturkmen (2006, 2010), constatamos que, com relação ao tema das variedades linguísticas, o curso se propõe a trabalhar o uso da língua em gêneros formais, acadêmico e profissional, especificamente na área médica. Grande enfoque é dado ao emprego de vocabulário técnico e de alta frequência na área de saúde.

Observamos que o programa do curso assume um desenho com abordagens híbridas, no qual percebemos, em alguns módulos, uma organização com “instrução focada na forma” (IFF) (SAEIDI; ZAFERANIEH; SHATERY, 2012), abordagem que se caracteriza por 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 (ELLIS, 2003; ESTAIRE; ZANON, 1994; NUNAN, 1989), o que caracteriza um currículo baseado nas fases iniciais da abordagem baseada em tarefas. Entretanto, em outros módulos, observamos um enfoque muito grande em vocabulário técnico e em adequada utilização de estruturas gramaticais, o que denota uma abordagem com foco na forma (FF)” (BOURKE, 2008; ELLIS, 2001; LA FUENTE, 2006; LONG, CROOKES, 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 apresentam situações de encontro entre terapeutas e pacientes, como observado nos vídeos que abordaram consultas para avaliação e sessões de atendimento, conforme ilustrado na Figura 7.

**Figura 7.** Captura de tela mostrando vídeo e exercício sobre uma consulta de avaliação.

Watch the video presenting the first part of the objective examination of Clare. Try to deduce the meaning of the following words, then, match the words with the appropriate explanations.

The video shows a person from behind, standing in a clinical setting, with a skeleton visible in the background. The video player has a progress bar at 00:25:01:59.

to slump	to drop down, move down
to bend over	to take a curved position
to lift up	to raise
to go on toes	to walk with your heels raised
prone	lying on the stomach
mobilisation	making ready for use or action

Pick

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

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, usando termos “leigos” para facilitar a comunicação. Na atividade da Figura 7, por exemplo, o aluno assiste ao vídeo da avaliação física da paciente e precisa compreender os termos leigos usados pela fisioterapeuta, a fim de serem colocados na ficha da paciente, com informações clínicas adicionais, porém utilizando termos médicos.

Observamos também uma preparação para produção escrita, como ilustrado na próxima atividade, Figura 8, voltada para o preenchimento de um formulário SOAP,<sup>7</sup> utilizado por profissionais da saúde, em algumas instituições aqui no Brasil e amplamente utilizado em instituições de saúde 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

<sup>7</sup> SOAP (**s**ubjective, **o**bjective, **a**ssessment, and **p**lan), um acrônimo para subjetivo, objetivo, avaliação e plano, é um formato alternativo de documentação utilizada por profissionais da saúde.

redigem sobre o estado 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 da saúde 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.

**Figura 8.** Atividade de categorização utilizando SOAP.

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

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

Na atividade final desta sequência de atividades, 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 produtivas facilita a aquisição da competência comunicativa.

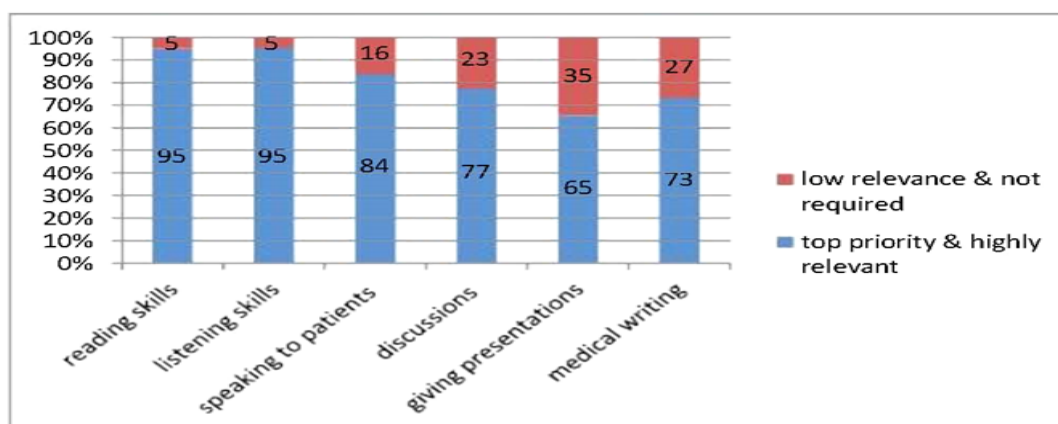
A sequência de atividades também nos traz à mente os postulados de Willis sobre ciclos de atividades (1996), com atividades iniciais, intermediárias e finais, objetivando proporcionar, aos alunos, a oportunidade

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. 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 Räsänen e Fortanet (2008) e de Arnó-Marcía e Rueda-Ramos (2011), os quais enfatizam a necessidade de interação e de colaboração interdisciplinar de especialistas, a fim de se promoverem, nos cursos de IFE, ambientes ricos, com atividades autênticas e favoráveis ao desenvolvimento de diferentes competências por parte dos alunos.

É 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. Todo o vocabulário está baseado em fontes de discurso especializado da área, tais como consultas e atendimentos.

Importa ressaltar que os elaboradores do curso esp-t empregaram a análise de necessidades para identificar as competências linguísticas que o grupo-alvo precisaria melhorar visando a propósitos profissionais. Conforme publicado no relatório de progresso do projeto do curso, questionários de análise de necessidades foram elaborados e distribuídos para grupos de aprendizes 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, conforme ilustrado na Figura 9.

**Figura 9** - Representação gráfica de um dos questionários de análise de necessidades.



**Chart 10. Relevance of English language skills in the field of work according to candidates**

Fonte: sTANDEM, página 4, Plataforma ERASMUS, 2013.



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, 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, Mastravolgyi e Castro (2015). No curso esp-t, os resultados da investigação da análise das necessidades foram incorporados ao 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).

O curso esp-t 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 (LONG; JAVIDI, 1991; Lyster, 1998; Swain, 1998; Willis, 1996; Saeidi; Zafarani; Shateri, 2012) e baseado em tarefas (Carvalho, 2015; Ellis, 2001, 2003, 2005, 2008; Figueiredo; Oliveira, 2012; Larsen-Freeman, 2011; Korkmaz, 2014; Lynch; Maclean, 2000; Nunan, 1989, 1991, 2004; Willis, 1996), 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, com 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 leiaute 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.

### Considerações Finais

Observamos que, em muitos aspectos, o curso esp-t está em consonância com aquilo a 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 esse 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. Podemos também concluir que nem todas as características observadas no curso esp-t estão em concordância com os pressupostos de Doughty e Long (2003) e Basturkmen (2006, 2010). Observamos que os objetivos propostos na plataforma Erasmus para interatividade não são contemplados no curso esp-t.

Ainda assim, podemos afirmar que, embora desejássemos mais interatividade e a introdução de atividades que estimulassem 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, recomendaríamos o curso para alunos brasileiros do grupo-alvo porque percebemos uma carência muito grande de cursos de IFE para profissionais da saúde. Soma-se a isso o fato de o curso ser disponibilizado *online*, gratuitamente e com acesso aberto. Outro aspecto que torna o curso interessante é o fato de que os módulos, acadêmico geral e terapêutico geral, além de trabalharem 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 uma carta de 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.

Leva-nos à reflexão o fato de a equipe de elaboradores ter selecionado, para a elaboração do curso esp-t, um projeto bastante tradicional que, em muitos aspectos, assemelha-se a modelos de cursos presenciais de IFE. O formato adotado não faz uso de muitos recursos tecnológicos disponibilizados pela própria plataforma Erasmus, os quais poderiam possibilitar um formato de curso bastante inovador. Isso nos leva a refletir sobre a razão de tal escolha, ou seja: para se aplicar pedagogicamente muito desses recursos tecnológicos, os quais viabilizariam uma maior e mais efetiva comunicação e interação dos alunos, seria necessária uma equipe muito maior de professores e profissionais, disponíveis vinte e quatro

horas? Smith (2008) afirma que a aprendizagem *online* colaborativa eficaz requer interações interpessoais e Garrison (2009) nos lembra que a interação deve ser “estruturada e sistemática se um processo colaborativo de investigação crítica deve ser iniciado e mantido” (p. 98). Além disso, torna-se necessário considerar as diferenças culturais dos alunos para integração da diversidade no currículo *online*, visto que as diferenças culturais podem determinar diferentes formas de pensar, usar a linguagem e orientar a aprendizagem no contexto disciplinar, influenciando a comunicação intercultural dentro do ambiente virtual (BENN, 1996; WOODS, 2007; GERMAIN; RUTHERFORD; KERR, 2008; FORTUIN; BUSH, 2010). Tantos fatores a serem considerados e mediados com certeza implicam a manutenção de uma grande equipe de profissionais e professores, o que provavelmente elevaria os custos de manutenção do curso.

Esses fatos nos levam a refletir sobre muitos aspectos, dentro os quais gostaríamos de destacar: a necessidade de melhor conhecermos as possíveis aplicações pedagógicas de TDICs para que possamos não apenas selecioná-las, mas adequadamente empregá-las em futuros formatos de cursos *online* de IFE; e o fato de, mesmo tendo tantos recursos tecnológicos, serem indispensáveis a presença e a mediação humana, principalmente do educador para se assegurar uma efetiva mediação do conhecimento. O presente trabalho reafirma a necessidade 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.

## Referências

- ABUBAKER-FARAJ, B. M.; MOHAMED, G. 2018. The way to design web-based (EMP) course in EFL context: A bridge from evaluation to course design. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta u Prištini*, 48.3: 61-78.
- AINSWORTH-VAUGHN, N. 1998. *Claiming power in doctor-patient talk*. Oxford: Oxford University Press.
- AINSWORTH-VAUGHN, N. The discourse of medical encounters. In: SCHIFFRIN, D. T.; HAMILTON, H. (Eds.). 2001. *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell. pp. 453-469
- ALLWRIGHT, J.; ALLWRIGHT, K. 1977. An approach to the teaching of medical English. In: S. HOLDEN (Ed.). *English for specific purposes*. London: Modern English Publications. pp. 58-62.
- ANSPACH, R. 1988. Notes on the sociology of medical discourse: The language of case presentation. *Journal of Health and Social Behaviour*, 29: 357-375.

- ARNÓ-MARCIÀ, E. 2012. The role of technology in teaching languages for specific purposes courses. *The Modern Language Journal*, 96.1: 89-104.
- ARNÓ-MARCIÀ, E.; RUEDA-RAMOS, C. 2011. Promoting reflection on science, technology, and society among engineering students through an EAP online learning environment. *Journal of English for Academic Purposes*, 10.1: 19-31.
- ARNÓ-MARCIÀ, E.; RUEDA-RAMOS, C; SOLER CERVERA, A. (Ed). 2006. *Information technology in languages for specific purposes. Issues and prospects*. New York: Springer.
- BARRON, A. 2006. Review of Agnes Lesznyák: *Communication in English as an international lingua franca: An exploratory case study*. In: A. BARRON. *International Journal of Sociology of Language*, 177.1: 177-191.
- BASTURKMEN, H. 2006. *Ideas and options in English for specific purposes*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Taylor & Francis e-books.
- BASTURKMEN, H. 2010. *Developing courses in English for specific purposes*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- BELSHAW, D. 2010. *Mobile and wireless technologies Review*. Disponível online em: <http://www.mmiweb.org.uk/mtl/downloads/jisc-mobile-review.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.
- BENESCH, S. 2001. *Critical English for academic purposes: Theory, politics and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BENN, R. 1996. Adult learning, cultural diversity and ethnoknowledge. In: M. ZUKAS (Ed.). *Diversity and development: futures in the education of adults*. Papers from the 26th annual SCUTREA Conference. pp. 21-24. Disponível online em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000001.htm>.
- BOURKE, R. 2008. What students can teach us about learning. In: GEORGE, S.T.; BROWN, S. O'NEILL, J. (Ed.). *Facing the big questions in teaching: Purpose, power and learning*. Melbourne, Vic.: Cengage Learning. pp. 155-164.
- CARVALHO, K. R. R.; FURTADO, R. R. A. L.; CARDOSO, Z. C. 2015. Apresentações orais de trabalhos científicos na especialidade de pneumologia: atividades de compreensão oral. In: R. E. LIMA-LOPES; C. R. FISHER; M. A. GAZOTTI-VALLIM. *Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Campos*. Campinas-SP: Pontes Editores. pp. 295-321.
- CHENG, A. 2011. ESP Classroom research: Basic considerations and future research questions. In: D. BELCHER; A. M. A. JOHNS; B. PALTRIDGE (Orgs.). *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Ann Harbor: University of Michigan Press. p. 44-72.
- CHENG, W. 2010. What can a corpus tell us about language teaching? In: A. O'KEEFFE; M. MCCARTHY. (Ed.). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. London: Routledge. pp. 319-332.
- CHUNG, T.; NATION, P. 2003. Technical vocabulary in specialized texts. *Reading in a Foreign Language*, 15.2: 103-116.
- COLLINS, A. 1991. Cognitive apprenticeship and instructional technology. In: L. IDOL; B. F. JONES (Eds.). *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pp. 121-138.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; ANJOS-SANTOS, L. M. 2015. Por uma pedagogia de gêneros digitais para o ensino e educação inicial do professor de língua inglesa. In: R. C. G. RAMOS; S. M. DAMIÃO; S. T. R. CASTRO (Org.). *Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos*. Campinas-SP: Mercado de Letras. pp. 107-124.
- CRYSTAL, D. 2001. The linguistic future of the Internet. In: CRYSTAL, D. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 225-250.
- DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. 2003a. *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Wiley. Disponível online em: [http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781405151887\\_sam ple\\_380744.pdf](http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781405151887_sam ple_380744.pdf). Acesso em: 05 set. 2014.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. 1991. English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25.2: 297-314.

- DYSON, L. E. et al. 2009. Advancing the m-learning research agenda for active, experiential learning: four case studies. *Australasian Journal of Educational Technology*, Sydney, 25.2: 250-267.
- EASTMENT, D. 1999. *The internet and ELT*. Oxford: Summertown Publishing.
- ELLIS, R. 2001. Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51.1: 1-46.
- ELLIS, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. 2005. Instructed language learning and task-based teaching. In: E. HINLE (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 713-728.
- ELLIS, R. 2008. The dynamics of language use, language change, and first and second language acquisition. *Modern Language Journal*, 41.3: 232-249.
- EL-HUSSEIN, M. O.; CRONJE, J. C. 2010. Defining mobile learning in the higher education landscape. *Educational Technology & Society*, 13.3: 12-21.
- ESTAIRE, S.; ZANON, J. 1994. *Planning classwork: A task based approach*. Oxford: Heinemann.
- FERGUSON, G. 2013. English for medical purposes. In: B. PALTRIDGE; S. STARFIELD (Ed.). *The handbook of English for specific purposes*, West Sussex, U.K: John Wiley & Sons, Inc. pp. 281-302.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). 2006. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. 2019. *Vygotsky – A interação no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de; OLIVEIRA, E. C. 2012. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: F. J. Q. de FIGUEIREDO (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Ed. da UFG. pp. 11-40.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SILVA, S. V. 2015. *Aprendizagem de línguas em regime de teletandem em um contexto tecnológico de educação: interações entre alunos brasileiros e alemães*. D.E.L.T.A.: 729-762. Disponível online em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445068781234723614>. Acesso em: 11 nov. 2015.
- FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A.; WEYERSBACH, S. R. 2015. Contribuições de videoaulas em um curso on-line de formação de professores de inglês para fins específicos. In: R. E. LIMA-LOPES; C. R. FISCHER; M. GAZOTTI-VALLIM (Orgs.). *Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas, SP: Pontes Editores. pp. 231-257.
- FRIEDMAN, T. 2005. *O mundo é plano: uma história breve do século XXI*. São Paulo: Objetiva.
- FORTUIN, I. K. P. J.; BUSH, S. R. (2010). Educating students to cross boundaries between disciplines and cultures and between theory and practice. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11.1: 19-35.
- GARRET, N. 2009. Computer-assisted language learning trends and issues revisited: Integrating innovation. *The Modern Language Journal*, 93: 719-740.
- GARRISON, R. 2009. Implications of online learning for the conceptual development and practice of distance education. *Journal of Distance Education*, 23: 93-103.
- GERMAIN-RUTHERFORD; KERR, A. B. 2008. An inclusive approach to online learning environments: Models and resources. *Turkish Online Journal of Sirje Virkus and Anne Uukkivi Distance Education*, 9: 2. Disponível online em: [https://www.academia.edu/2762192/AN\\_INCLUSIVE\\_APPROACH\\_TO\\_ONLINE\\_LEARNING\\_ENVIRONMENTS\\_Models\\_and\\_Resources](https://www.academia.edu/2762192/AN_INCLUSIVE_APPROACH_TO_ONLINE_LEARNING_ENVIRONMENTS_Models_and_Resources). Acesso em: 2 maio 2016.
- GONZÁLEZ-PUEYO, I. et al. 2009. *Teaching academic and professional English online*. Bern: Peter Lang.
- HÉLAN, R. 2012. *Analysis of published medical case reports: Genre-based study*. Dissertation, Faculty of Arts, Masaryk University.
- HOFFMAN, S. 1995/1996. Computers and instructional design in foreign language/ESL instruction. *TESOL Journal*, 5.2: 24-29.
- HUTCHINSON, T.; WALTERS, A. 1987. *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.



- JENG, Y. L. et al. 2010. The add-on impact of mobile applications in learning strategies: A review study. *Educational Technology & Society*, 13.3: 3-11.
- KELM, O. 1996. Application of computer networking in foreign language education: Focusing on principles of second language acquisition. In: M. WARSCHAUER (Ed.). *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawaii's Symposium*, Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center. pp. 19-28.
- KERN, R.; WARE, P.; WARSCHAUER, M. 2004. Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 243-260.
- KIRKPATRICK, A. 2007. *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KORKMAZ, G. 2014. Task-based language teaching: An overview. *Humanizing English Teaching: Major Articles*, 16.5. Disponível online em: <http://www.hltmag.co.uk/oct14/mart04.htm>.
- KRASHEN, S. D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- KUKULSKA-HULME, A. et al. 2004. Investigating digital video applications in distance learning. *Journal of Educational Media*, 29.2: 125-137.
- KUKULSKA-HULME, A. et al. 2009. Innovation in mobile learning: a European perspective. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1.1: 13-35.
- LA FUENTE, M. J. 2006. Classroom L2 vocabulary acquisition: Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language teaching Research*, 10.3: 263-295.
- LAINE, T. H. et al. 2010. On designing a pervasive mobile learning platform. *Research in Learning Technology*, 18.1: 3-17.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. 2008. *Pesquisa pedagógica: do projeto a implementação*. Porto Alegre: Artmed.
- LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. 2011. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LEE, L. 2008. Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning & Technology*, 12.3: 53-72. Disponível online em: <http://llt.msu.edu/vol12num3/default.html>. Acesso em: 06 jan. 2015.
- LESZNYÁK, A. 2004. *Communication in English as an international lingua franca: An exploratory case study*. Nordstedt: Books on demand.
- LEVY, M. 1997. *Computer-assisted language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. (Orgs.). 2015. *Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- LIU, G; HWANG, G. 2010. A key step to understanding paradigm shifts in e-learning: Towards context-aware ubiquitous learning. *British Journal of Educational Technology*, 41.2: E1-E9. Disponível online em: <http://proj.ncku.edu.tw/research/articles/e/20090904/4.html>. Acesso em: 13 dez. 2014.
- LONG, L. W.; JAVIDI, A. 2010. A comparison of course outcomes: online distance learning versus traditional classroom settings, 2001. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 6.2. Disponível online em: [http://www.communication.ilstu.edu/activities/NCA2001/paper\\_distance\\_learning.pdf](http://www.communication.ilstu.edu/activities/NCA2001/paper_distance_learning.pdf). Acesso em: 08 set. 2014.
- LONG, M.; CROOKES, G. 1991. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26.1: 27-55.
- LONG, M.; ROBINSON, P. 1998. Focus on form: Theory, research, and practice. In: C. DOUGHTY; J. WILLIAMS (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 15-63.
- LUZÓN, M. J. 2009. Learning academic and professional English online: Integrating technology, language learning and disciplinary knowledge. In: I. GONZÁLEZ-PUEYO et al. (Ed.). *Teaching academic and professional English online*, Bern: Peter Lang. pp. 11-33.



- LYSTER, R. 1998. Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20: 51-81.
- LYNCH, T.; MACLEAN, J. 2000. Exploring the benefits of task repetition and recycling. *Language Teaching Research*, 4.3: 221-250.
- MAROŠAN, Z.; MARKOVIĆ, V. 2019. Instrumental and integrative motivation in teaching English for medical purposes. *Medical Review*, 72.3/4: 98-105.
- MAYNARD, D. 1992. On clinicians co-implicating recipients: perspectives in the of diagnostic news. In: P. DREW; J. HERITAGE (Ed.). *Talk at work: Interaction in Institutional Setting*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 331-358.
- MERCER, N. 2000. *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
- MISHLER, E. G. 1984. *The discourse of medicine: Dialectics of medical interviews*. Norwood, New Jersey: Greenwood Publishing Group.
- MINTZ, D. 1992. What's in a word: The distancing function of language in medicine. *The Journal of Medical Humanities*, 13.4: 223-233. Disponível online em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01137420#page-1>. Acesso em: 13 out. 2014.
- NUNAN, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. 1991. Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25.2: 279-314. Disponível online em: <http://ontesolteacherscorner.com/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2014.
- NUNAN, D. 1995. *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Hertfordshire: Prentice Hall Europe.
- NUNAN, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCHIUCCI, M. S. M. 2015. 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. Rio de Janeiro. Caderno de Programação e Resumos LINFE. Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2015. p. 86.
- PAIVA, V. L. M. O. 2001. A WWW e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 1.1: 3-116.
- PAIVA, V. L. M. O. 2007. O letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa. *CROP*, 12: 1-20.
- PALTRIDGE, B. (Org.). 2011. *New directions in English for specific purposes research*. Ann Harbor: University Of Michigan Press. pp. 119-144.
- PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. 2013. *The handbook of English for specific purposes*. West Sussex, U.K: John Wiley & Sons, Inc.
- PARK, Y. 2011. A pedagogical framework for mobile learning: categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12.2: 78-102.
- PENG, H. et al. 2009. Ubiquitous performance-support system as mindtool: a case study of instructional decision making and learning assistant. *Educational Technology & Society*, 12.1: 107-120.
- PÖLZL, U.; SEIDLHOFER, B. 2006. In and on their own terms: the habitat factor in English as a lingua franca. *International Journal of Sociology of Language*, 177: 151-176.
- PUJOLÁ, J. T. 2001. Did CALL feedback feed back? *ReCALL*, 13.1: 79-98.
- RÄISÄNEN, C.; FORTANET-GÓMEZ, I. 2008. ESP teaching and learning in Western European higher education. In: I. FORTANET-GÓMEZ; C. RÄISÄNEN (Ed.). *ESP in European higher education: Integrating language and content*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 11-51.

- RAMOS, R. C. G. 2005. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; *et al* (Orgs). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores. pp. 109-123.
- RAMOS, R. C. G. 2012. Inglês instrumental: formação online de professores – um processo em construção. LinFE 2012: II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, FATEC Tatuapé.
- RAMOS, R. C. G. 2009. Design de material didático on-line: Reflexões. In: SOTO, U.; *et al* (Orgs). *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Editora Unesp Cultura Acadêmica. pp. 93-115. Disponível online em: [http://issuu.com/apogeu/docs/linguagem\\_educacao\\_e\\_virtualidade](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. 2015. *Experiências didáticas no ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. 1986. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível online em: [https://www.langtoninfo.co.uk/web\\_content/9780521008433\\_frontmatter.pdf](https://www.langtoninfo.co.uk/web_content/9780521008433_frontmatter.pdf). Acesso em: 20 jul. 2014.
- SAEIDI, M.; ZAFERANIEH, E.; SHATERY, H. 2012. 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*, 5.10: 72-79, 2012. Disponível online em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/19760/13038>. Acesso em: 19 dez. 2015.
- SALAGER-MEYER, F. 1994. Hedges and textual communicative function in medical English written discourse. *English for Specific Purposes*, 13: 149-170.
- SANDIN ESTEBAN, M. P. 2010. Aproximação histórica à pesquisa qualitativa. In: SANDIN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH. pp. 77-94.
- SCHENATZ, N. B.; BORGES, M. A. F. 2013. 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. pp. 1-12.
- SMITH, R. 2008. Adult learning and the emotional self in virtual online contexts. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120: 35-43.
- SHARPLES, M.; TAYLOR, J.; VAVOULA, G. 2005. Towards a theory of mobile learning. In: *World Conference on Mlearning*, Cape Town, South Africa. Disponível online em: <http://www.mlearn.org.za/papers-full.html>. Acesso em: 26 out. 2015.
- SOARES-VIEIRA, A. S. 2015. 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. pp. 35-49.
- STERN, H. H. 1992. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STRAUSS; CORBIN. 1990. *Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria*. Human Sciences Press, Inc, *Qualitative Sociology*, 13.1: 3-21.
- SWAIN, M. 1998. Focus on form through conscious reflection. In: C. DOUGHTY; J. WILLIAMS (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 64-82.
- SUN, Y.; PERNA, C. L. 2011. Aquisição de português como língua adicional (PLA): o uso de hedges em português por falantes nativos de mandarim. *Letras de Hoje*, 46.3: 59-70. Porto Alegre.
- TEN HAVE, P. 1989. The consultation as a genre. In: B. TORODE (Ed.). *Text and Talk*. Dordrecht, Netherlands: Foris. pp. 115-135.
- TOMLINSON, B. 1998. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 265-278.
- TRAXLER, J. 2009. Learning in a mobile age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1.1: 1-12.

- VIAN JR, O. 2015. A formação inicial do professor de inglês para fins específicos. In: R. E. LIMA-LOPES; C. R. FISCHER; M. GAZOTTI-VALLIM (Org.). *Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas-SP: Pontes Editores. pp. 187-208.
- VYGOTSKY, L. S. 1987. *Mind and society: the development of higher psychological process*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Ed.). 2000. *Network-based language teaching: concepts and practice*. New York: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WHITE, C. 2006. Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39: 247-264. Disponível online em: [https://www.washington.edu/oea/pdfs/course\\_eval/FormI.pdf](https://www.washington.edu/oea/pdfs/course_eval/FormI.pdf). Acesso em: 29 ago. 2014.
- WIDDOWSON, H. 1994. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28.2: 377-389.
- WIDDOWSON, H. 1998. Context, community and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32.4: 705-716.
- WILLIS, J. 1996. *A framework for task based learning*, Harlow: Longman.
- WOODS, CH. 2007. Researching and developing interdisciplinary teaching: Towards a conceptual framework for classroom communication. *Higher Education*, 54.6: 853-866.