

Universidade Federal de Uberlândia
Curso de Letras Inglês - Licenciatura na Modalidade
a Distância

**METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA
FINS ESPECÍFICOS**

Profa. Dra. Cristiane C. de Paula Brito
Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme

3ª EDIÇÃO

METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA FINS ESPECÍFICOS

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Camilo Santana

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/CAPES
Antônio Carlos Amorim

REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
Carlos Henrique de Carvalho

VICE-REITOR
Catarina Machado Azeredo

DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
André Francisco Alcântara Fagundes

REPRESENTANTE UAB/UFU
Vinícius Silva Pereira

SUPLENTE UAB/UFU
Maria Teresa Menezes Freitas

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA - ILEEL - UFU
DIRETOR
Ariel Novodvorski

CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA PLENA EM LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS DE
LÍNGUA ESPANHOLA E EM LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA

COORDENADOR
Ivan Marcos Ribeiro

PROFESSORAS
Cristiane Carvalho de Paula Brito
Maria de Fátima Fonseca Guilherme

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B862m Brito, Cristiane Carvalho de Paula.
Metodologia de ensino de língua inglesa para fins específicos [recurso eletrônico] /
Cristiane Carvalho de Paula Brito, Maria de Fátima Fonseca Guilherme. – 3. ed. –
Uberlândia : ILEEL/UFU, 2025.
75 p. ; il. ; color.

ISBN: 978-85-64554-50-4
Livro digital (e-book)
Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29460>
Inclui bibliografia.

1. Língua Inglesa – Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Linguística.
I. Guilherme, Maria de Fátima Fonseca (Aut.). II. Título.

CDU: 802.0:37

SUMÁRIO

Sumário	5
Informações	7
Sobre as autoras	8
Tarefas e avaliações	9
Sobre a disciplina	12

MÓDULO 1

<i>Módulo 1 – Contextualizing the realm of Language Teaching for Specific Purposes</i>	14
--	----

Task 1: Vídeo de introdução	15
Task 2: Textbook Reading	15
Task 3: Fórum de discussão: investigando a área de ESP	15
Task 4: Reading - ESP: origins, concepts and main characteristics	16
Task 5: Video Class - ESP: origens, mitos e caracterização	22
Task 6: Reflecting...	22
Task 7: WIKI - ESP: aspectos gerais	23
Extra Task: Let's practice!	25
References	26

MÓDULO 2

<i>Módulo 2 – Needs Analysis and ESP Teaching</i>	27
---	----

Task 8: Textbook Reading	28
Task 9: Reading - ESP and needs analysis	28
Task 10: Video Class - Rethinking needs analysis in ESP teaching	32
Task 11: Reflecting...	32
Task 12: Discussion Forum - Needs analysis	32
Task 13: Fórum de discussão - Análise de materiais	34
Extra Task 2: Let's practice!	34
References	36
Appendix	37

MÓDULO 3

<i>Módulo 3 – ESP: course design and material development</i>	39
Task 14: Fórum de discussão - Leituras Complementares	40
Task 15: Reading - Designing ESP courses	40
Task 16: Reflecting...	46
Task 17: Fórum de discussão - ESP teaching	50
Task 18: Reading - Some words about the skills in ESP	50
Task 19: Video Class - Issues on ESP course design	53
Extra Task 3: Let's practice!	54
References	55
Appendix	56

MÓDULO 4

<i>Módulo 4 – ESP: focus on reading and other perspectives</i>	57
Task 20: Reading - ESP and the teaching of reading	58
Task 21: Reflecting...	69
Task 22: Fórum de discussão: A reading ESP activity	72
Task 23: Video Class - Rethinking the teaching of ESP	73
Task 24: Fórum de discussão - ESP e criticidade	73
Task 25: Fórum de discussão - Sobre o curso	74
References	75

INFORMAÇÕES

Prezado(a) aluno(a),

Ao longo deste guia impresso você encontrará alguns “ícones” que lhe ajudarão a identificar as atividades.

Fique atento ao significado de cada um deles, isso facilitará a sua leitura e seus estudos.



Destacamos alguns termos no texto do Guia cujos sentidos serão importantes para sua compreensão. Para permitir sua iniciativa e pesquisa não criamos um glossário, mas se houver dificuldade interaja no *Fórum de Dúvidas*.

SOBRE AS AUTORAS

Cristiane Carvalho de Paula Brito

Professora na área de Língua Inglesa, no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). Graduada em Letras pela UFU, mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atuou como professora de inglês em instituto de idiomas e em escola pública. Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagem Humana e Inteligência Artificial (LIA), ambos certificados pelo CNPq. Atua no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL-UFU), na linha de pesquisa Linguagem, Ensino e Sociedade. Suas áreas de interesse contemplam diálogos entre os estudos em Linguística Aplicada e Análise do Discurso para pensar os processos de ensino-aprendizagem de língua e formação de professores.

Maria de Fátima Fonseca Guilherme

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tendo realizado parte de sua pesquisa na Universidade de Leeds, Inglaterra. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora aposentada do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da UFU, onde atuou no Curso de Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - Cursos de Mestrado e Doutorado. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, Análise do Discurso de Linha Francesa e Análise Dialógica do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguística Aplicada; Análise do Discurso; Ensino de Línguas e Formação de Professores. É membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos (LEP/UFU).

TAREFAS E AVALIAÇÕES

Módulos	Tarefas	Avaliações
Módulo 1 Contextualizing the realm of Language Teaching for Specific Purposes	Task 1: Vídeo de introdução Task 2: Textbook Reading Task 3: Fórum de discussão: investigando a área de ESP Task 4: Reading - ESP: origins, concepts and main characteristics Task 5: Video Class - ESP: origens, mitos e caracterização Task 6: Reflecting... Task 7: WIKI - ESP: aspectos gerais Extra Task: Let's practice!	Tarefas Avaliação Formativa: Task 3: Fórum de discussão: investigando a área de ESP Valor: 8 pontos Task 7: WIKI - ESP: aspectos gerais Valor: 12 pontos
Módulo 2 Needs analysis and ESP teaching	Task 8: Textbook Reading Task 9: Reading - ESP and needs analysis Task 10: Video Class - Rethinking needs analysis in ESP teaching Task 11: Reflecting... Task 12: Discussion Forum - Needs analysis Task 13: Fórum de discussão - Análise de materiais Extra Task 2: Let's practice!	Tarefas Avaliação Formativa: Task 12: Discussion Forum - Needs analysis Valor: 8 pontos Task 13: Fórum de discussão - Análise de materiais Valor: 12 pontos

Módulo 3 ESP: course design and material development	Task 14: Fórum de discussão - Leituras Complementares Task 15: Reading - Designing ESP courses Task 16: Reflecting... Task 17: Fórum de discussão - ESP teaching Task 18: Reading - Some words about the skills in ESP Task 19: Video Class - Issues on ESP course design Extra Task 3: Let's practice!	Tarefa Avaliação Formativa: Task 14: Fórum de discussão - Leituras Complementares Valor: 8 pontos Task 17: Fórum de discussão - ESP teaching Valor: 12 pontos
Módulo 4 ESP: focus on reading and other perspectives (15 horas teóricas 10 horas prática) Total: 25 horas	Task 20: Reading - ESP and the teaching of reading Task 21: Reflecting... Task 22: Fórum de discussão: A reading ESP activity Task 23: Video Class - Rethinking the teaching of ESP Task 24: Fórum de discussão - ESP e criticidade Task 25: Fórum de discussão - Sobre o curso	Tarefa Avaliação Formativa: Task 22: Fórum de discussão: A reading ESP activity Valor: 20 pontos Task 24: Fórum de discussão - ESP e criticidade Valor: 20 pontos

Caro(a) aluno(a):

É com muito prazer que iniciamos a disciplina “Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos” do Curso de Letras inglês - licenciatura, na modalidade a distância.

O objetivo desta disciplina é proporcionar o debate sobre a construção do perfil do professor de língua estrangeira enquanto cidadão ético, crítico, político e reflexivo; problematizar metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira para fins específicos; discutir aspectos concernentes à análise e produção de material didático, bem como ao planejamento de curso e de aulas.

É importante lembrá-lo(a) de que a leitura desse guia deve ser articulada ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*). Você também deve estar atento(a) às orientações que receberá ao longo do curso, por meio do seu (a) tutor(a).

Esta disciplina foi organizada nos seguintes módulos:

Módulo 1: Contextualizing the realm of Language Teaching for Specific Purposes

Módulo 2: Needs analysis and ESP teaching

Módulo 3: ESP: course design and material development

Módulo 4: ESP: focus on reading and other perspectives

Procure ler com atenção o material, assistir aos vídeos e fazer todas as atividades propostas.

Desejamos-lhe sucesso em seus estudos!

SOBRE A DISCIPLINA

Esta disciplina apresenta-se como um dos pilares na formação do professor de língua inglesa, já que visa problematizar, por meio de discussões teóricas, análise e desenvolvimento de materiais, o ensino da língua inglesa para fins específicos, propiciando ainda oportunidades ao aluno de integrar e praticar conhecimentos teóricos, metodológicos e linguísticos adquiridos ao longo de seu curso.

Nesse sentido, os **objetivos** desta disciplina são:

- Apresentar um panorama geral da área de ensino de línguas para fins específicos
- Discutir os principais conceitos de ensino de línguas para fins específicos
- Discutir e problematizar os principais conceitos e aspectos envolvidos nos processos de *needs analysis*
- Discutir aspectos gerais de desenvolvimento de cursos de línguas para fins específicos
- Discutir a questão das habilidades no ensino de línguas para fins específicos
- Produzir atividades práticas para o ensino de línguas para fins específicos
- Discutir o ensino de leitura em cursos de línguas para fins específicos
- Problematicar diferentes perspectivas no ensino de línguas para fins específicos
- Descrever e analisar material de ensino de línguas para fins específicos

Para atingir esses objetivos, nós seguiremos o seguinte **programa**:

Módulo 1: Contextualizing the realm of Language Teaching for Specific Purposes

Módulo 2: Needs analysis and ESP teaching

Módulo 3: ESP: course design and material development

Módulo 4: ESP: focus on reading and other perspectives

Principais materiais didáticos utilizados no curso

- Guia de estudos;
- Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle*;
- Videoaula;
- Materiais complementares.

Tempo de dedicação para a disciplina

Total de 60 horas teóricas, distribuídas da seguinte forma...

- Módulo 1: 15 horas teóricas
- Módulo 2: 15 horas teóricas
- Módulo 3: 15 horas teóricas
- Módulo 4: 15 horas teóricas

Essas horas serão distribuídas entre tarefas avaliativas e não avaliativas desenvolvidas no AVA, entre a leitura do guia de estudos e a realização das atividades complementares. Todas as tarefas são numeradas, seguindo uma mesma sequência progressiva em todos os módulos.

Principais formas de avaliação

Os 100 pontos serão distribuídos em forma de avaliação processual, ao longo de todas as semanas do curso. Toda e qualquer atividade, ainda que não lhe seja atribuída nota, será acompanhada pelos responsáveis.

Fique atento(a) para os critérios de correção e pontuação em cada atividade avaliativa.

Apoio e acompanhamento

Durante todo o curso, você terá o apoio pedagógico e tecnológico para:

- Desenvolver as atividades propostas;
- Entrar no AVA *Moodle*;
- Participar de fóruns, chats e demais atividades propostas;
- Enviar materiais relativos às atividades de colaboração;
- Realizar as avaliações;
- Esclarecer quaisquer dúvidas sobre o curso.

Algumas ações permanentes do(a) aluno(a) ao longo do curso:

- Leitura frequente do fórum de notícias;
- Leitura frequente da caixa de *e-mail*;
- Envio de mensagens para desenvolvimento das atividades;
- Desenvolvimento de atividades individuais e colaborativas.

Módulo 1 – Contextualizing the realm of Language Teaching for Specific Purposes

Dear student,

We are very pleased to start the first module of the discipline “Metodologia de ensino de língua inglesa para fins específicos”. In this module, entitled **Contextualizing the realm of Language Teaching for Specific Purposes**, we will present a brief historical view of language teaching for specific purposes and discuss its main concepts and characteristics.

Be welcome to the first module of our course!

List of contents:

- Language teaching for specific purposes: historical view
- Concepts of English for Specific Purposes (ESP)
- Teaching language for specific purposes: main characteristics

Goals:

- Present a historical view concerning the area of language teaching for specific purposes
- Discuss the main concepts and characteristics of ESP teaching

Main resources:

- ✓ Textbook; Virtual Learning Environment *Moodle*; *Web*.

Estimated time to conclude this unit:

We suggest you dedicate 15 hours to read your textbook and develop the tasks and activities proposed in this module.

Formative Assessment

Participation on the Forum based on research on the web about the ESP area and text production on the WIKI.



Task 1: Vídeo de introdução

Para iniciarmos nossos estudos na disciplina “Metodologia de ensino de língua inglesa para fins específicos”, convidamos você para assistir ao vídeo de introdução com a professora Cristiane, disponível no AVA Moodle. Ao assistir ao vídeo, você terá uma noção geral dos aspectos a serem trabalhados em cada módulo, bem como das formas de avaliação e prazos para entrega de atividades. Para assisti-lo, basta acessar o AVA e fazer o *download*.



Task 2: Textbook Reading

The introduction of your textbook presents many important aspects about our discipline. Thus, before we start our studies and discussions, we invite you to carefully read all the issues concerning assessment, deadline for the proposed activities etc, and to talk to your tutors, in case you have any doubts. If you have already read your textbook, go on to the next task!



Você já ouviu falar sobre o ensino de línguas para fins específicos? O que lhe vem à mente ao ouvir tal expressão? O que caracteriza, afinal, um ensino de línguas para fins específicos? Complete o *quiz* abaixo, colocando **V** para as afirmações que você julga verdadeiras e **F** para as falsas. Lembre-se de que, ao longo das discussões desenvolvidas neste módulo, você poderá confirmar suas ideias.

1. ___ O ensino de línguas para fins específicos tem como foco principal o ensino de leitura.
2. ___ O ensino de línguas para fins específicos é o mesmo que o ensino instrumental de línguas.
3. ___ Em uma aula de inglês para fins específicos, não se deve falar a língua estrangeira.
4. ___ Aulas de línguas para fins específicos destinam-se ao público adulto.
5. ___ O bom desenvolvimento de aulas de línguas para fins específicos deve-se, em grande parte, à homogeneidade dos alunos.
6. ___ A condição essencial para que um curso se configure como ensino de línguas para fins específicos é a presença de uma necessidade comunicativa clara por parte dos aprendizes.
7. ___ Os cursos de línguas para fins específicos não adotam livros didáticos. Esses são sempre produzidos pelos professores.
8. ___ Para ministrar aulas em um curso de línguas para fins específicos, o professor deve ser especialista na área em questão.
9. ___ Cursos de línguas para fins específicos destinam-se a aprendizes que já possuem conhecimento da língua e não para iniciantes.



Task 3: Fórum de discussão - Investigando a área de ESP

Investigando a área de ESP

Neste fórum, você terá a oportunidade de contribuir com a discussão sobre o campo de ensino de línguas para fins específicos, a partir de pesquisas na web. Para isso você deverá pesquisar artigos, vídeos, sites destinados ao ensino de ESP etc, e postar um texto explicando e comentando sobre o que leu. A ideia é interagir com os colegas e tutores de forma a construir e consolidar seu conhecimento!

Critérios de avaliação para esta tarefa:

- pertinência da pesquisa feita (explicações, embasamento, relevância para as discussões na área);
- interação com os colegas;
- uso de escrita acadêmica;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.



Task 4: Reading - ESP: origins, concepts and main characteristics

Now read the text **ESP: origins, concepts and main characteristics** in your textbook to get a brief historical overview of the realm of Language Teaching for Specific Purposes.

ESP: origins, concepts and main characteristics

As we have been discussing throughout some of the disciplines, language is not a mere neutral instrument for communication, therefore when talking about language teaching we have to consider the social, political and cultural aspects that affect such a process.

In the first module of ‘Metodologia do Ensino de Língua Inglesa’, you had the opportunity to discuss the status of English as an international language. Thus, we are briefly going to outline some of the situations that caused people to start learning English and that consequently led to the flowering of ESP as a discipline¹.

Hutchinson and Waters (1987) point out three main factors:

- ✓ developments in the world economy in the 1950s and 1960s – the growth of science and technology brings the need for an international language and due to the economic power of the United States, this demand fell to English.

The effect was to create a whole new mass of people wanting to learn English, not for the pleasure or prestige of knowing the language, but because English was the key to the international currencies of technology and commerce. Previously the reasons for learning English (or any other language) had not been well defined. A knowledge of a foreign language had been generally regarded as a sign of a well-rounded education, but few had really questioned why it was necessary. Learning a language was, so to speak, its own justification. But as English became the accepted international language of technology and commerce, it created a new generation of learners who knew specifically why they were learning a language – businessmen and – women who wanted to sell their products, mechanics who had to read instruction manuals, doctors who needed to keep up with developments in their field and a whole range of students whose course of study included textbooks and journals only available in English. All these and many others needed English and, most importantly, they knew why they needed it (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 6).

- ✓ research in Linguistics – which traditionally focused on the description of English grammar – studies started to focus on communication (and thus on how, for instance, specific situations demand specific language).

Dudley-Evans & St John (1998) draw attention to the relationship between theory and materials/teaching in ESP. According to them, the initial impetus of ESP relies on work in the area of register analysis with its concern with the grammar of scientific and technical writing, highlighting certain areas of priority for teaching and materials production.

¹ Our focus here is the development of ESP as a discipline, once the need of using language for specific purposes dates the 16th century in order to enable commercial transactions (DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998).

- ✓ developments in educational psychology – highlighting the importance of the learners and their attitudes to learning.

Learners were seen to have different needs and interests, which would have an important influence on their motivation to learn and therefore on the effectiveness of their learning. This lent support to the development of courses in which ‘relevance’ to the learners’ needs and interests was paramount. The standard way of achieving this was to take texts from learners’ specialist area – texts about Biology for Biology students etc. The assumption underlying this approach was that the clear relevance of the English course to their need would improve the learners’ motivation and thereby make learning better and faster (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 8)

1. What is ESP?

Read the definitions of ESP given by some scholars. What do they have in common? How different are they? After reading them, how would you define ESP?

Before stating what ESP is, Hutchinson and Waters (1987) argue that ESP is not a matter of teaching ‘specialised varieties’ of English neither involves a particular teaching material or methodology. They claim that ESP should not be seen as a product, but as an approach to language learning based on learner’s need. In their words:

The foundation of all ESP is the simple question: Why does this learner need to learn a foreign language? From this question will flow a whole host of further questions, some of which will relate to the learners themselves, some to the nature of the language the learners will need to operate, some to the given learning context. But this whole analysis derives from an initial identified need on the part of the learner to learn a language. ESP, then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reasons for learning (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 19).

Stevens (1988) and Dudley-Evans & St John (1998) use absolute and variable characteristics to define ESP:

➤ For Stevens:

Absolute characteristics:

- designed to meet specified needs of the learner;
- related in content (i.e. themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;
- centred on the language appropriate for those activities in syntax, lexis, discourse and semantics;
- in contrast with General English.

Variable characteristics:

- restriction to the language skills to be learned (reading only);
- may not be taught according to any pre-ordained methodology.

➤ For Dudley-Evans & St John:

Absolute characteristics:

- ESP is designed to meet specific needs of the learner;
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
- ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

Variable characteristics:

- ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level;
- ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners.

Dudley-Evans & St John (1998) emphasize that all ESP teaching should reflect the methodology of the disciplines and professions it serves and that the interaction teacher-learner is likely to be different from the one in a general English class.

Another important aspect to mention is the role of the teacher in ESP courses. The more specific a course is the more the teacher needs to establish a relationship of partnership with students, being “willing to listen to learners, and to take an interest in the disciplines or professional activities the students are involved in” (DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998, p. 14).



We suggest you read the following article for a discussion about ESP teacher education:

✓ **Autonomia: requisito na formação do professor de línguas para fins específicos**

Niura Maria Fontana

<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6203/4527>



Paltridge & Starfield (2013, p. 2) says that “English for specific purposes (ESP) refers to the teaching and learning of English as a second or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain”.

Orr (2002, p. 1) states that “specific-purpose English includes not only knowledge of a specific part of the English language but also competency in the skills required to use this language, as well as sufficient understanding of the contexts within which it is situated”. The table below, presented by this author, shows examples of different tasks performed and required both by General and Specific English Purposes.

TABLE 1. COMPARISON OF GENERAL AND SPECIFIC PURPOSES

General English Purposes	Specific English Purposes
To initiate conversation with a stranger	To negotiate a merger
To make a doctor's appointment	To produce software documentation
To order food at a restaurant	To engage in courtroom debate
To read a local newspaper	To announce an aircraft's position to the control tower
To report a crime to the police	To understand pesticide application instructions
To fill out a credit card application	To complete a grant proposal
To comprehend a TV news program	To read technical specifications
To address an envelope	To explain how to operate a crane
To shop via the Internet	To make a stock trade on the trading floor
To exchange letters with a friend	To write a medical prescription



Do you know what the following abbreviations stand for: EAP, EOP, EST, EBP, EGBP?²



We may find many terms to identify the different purposes of English courses, such as: English for hotel receptionists; English for aviation; English for police officers; English for call centers operators; English for computer sciences; English for law etc. But it is relevant to note that the reasons for studying English for Academic Purposes differ from the ones for Occupational Purposes in the sense that in the first the focus relies more on language and discourse, while in the second the aim is professional practice.

2. ESP: classifications

ESP may be divided in many different ways, although it has traditionally been classified into two main areas (DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998), which are EAP (English for Academic Purposes) and EOP (English for Occupational Purposes).

Classifications concerning ESP depend on the degree of specificity of the courses. Thus, aspects such as familiarity of students with the content of the course or experience in the area are important when designing a course.

Dudley-Evans & St John (1998, p. 9) suggest ESP could be seen through a *continuum*, which would go from General English courses to very specific ones, as we can see in the figure below:

² The abbreviations respectively mean: English for Academic Purposes; English for Occupational Purposes; English for Science and Technology; English for Business Purposes and English for General Business Purposes.

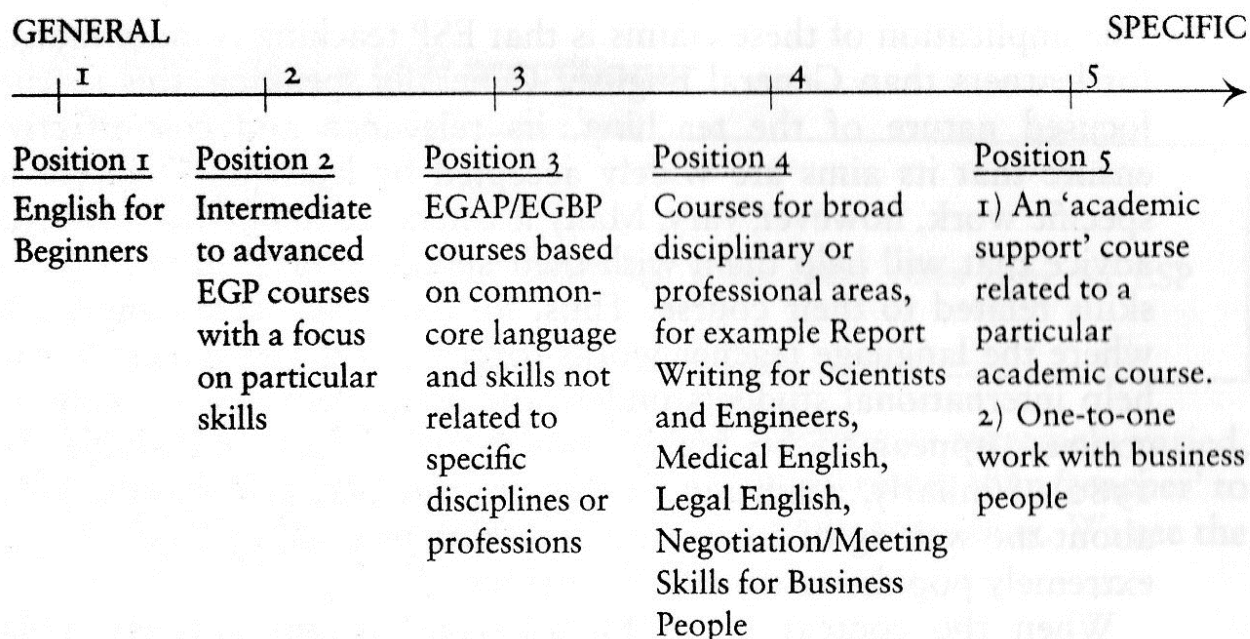


Figure 1.3 *Continuum of ELT course types*

According to these authors, by adopting the idea of a *continuum* we may better capture the fluid nature of the various types of ESP teaching as well as the degree of overlap between 'common-core' ESP and General English as much of the semi-technical vocabulary taught in some English for General Academic Purposes courses, for example, could fit into more general contexts.

English for Academic Purposes

Benesch (2001, p. 4) claims that EAP has been theoretically influenced by linguistics, applied linguistics, sociolinguistics, communicative language teaching, writing across the curriculum, learning theory and genre studies, but that its great emphasis seems to rely on curriculum and instruction.

Due to its preoccupation with syllabus design, materials development, and pedagogy, EAP has become increasingly responsive to the complexities of institutions, teaching, and learning in local contexts. That is, although the early years of EAP focused mainly on teaching the lexical items and types of texts students might encounter in their work or academic courses, in recent years, social context, with its unpredictability and multiple meanings, has become a central concern. (p. 4)

According to Scrivener (2005, p. 315), an English for Academic Purpose course may include elements such as:

- ✓ Listening to and understanding lectures
- ✓ Note-taking
- ✓ Effective reading and researching
- ✓ Using references
- ✓ Making presentations
- ✓ Taking part in seminar discussions etc.



To get examples of activities aimed at developing academic skills, we suggest you visit the following websites and do the exercises:

- ✓ <http://www.uefap.net/writing/writing-exercises>
- ✓ <https://www.uefap.org/writing-paragraphs-exercises/>
- ✓ <http://www.laflemm.com/RfT/Practice/RfTPracticeParaphrasing.html>

3. *ESP in the Brazilian context*

In Brazil, in the late seventies of the last century, it became apparent the need to create a centre of expertise concerned with teacher education and with the teaching-learning process of English for Specific Purposes (ESP). According to Celani (2005, p. 14), “PUC-SP’s M. A. Programme in Applied Linguistics (LAEL) decided to plan for development of a Project at national level”. At that time, they counted on the expertise of Maurice Broughton, specialising in the teaching of ESP and visiting professor of the British Council.

First a study was carried out with visits by Maurice Broughton and Maria Antonieta Celani to twenty Brazilian universities. With these visits, it became clear that “there was sufficient national interest and need to justify a wide scope national Project” (CELANI, 2005, p. 15). Near the end of 1980, Tony Deyes, John Holmes and Mike Scott, three KELTS (Key English Language Teaching) arrived in Brazil and went on with official support until the end of 1989.

It was then decided that a national seminar should be realised in order to discuss policy and to plan the work to be developed. In this seminar the national coordination and the co-ordinators of the local teams in each university were elected by their peers and it was decided that “the local teams should have as much autonomy as possible in the way they organised themselves” (CELANI, 2005, p. 15). It was also decided that the teacher development programme should be set up in five day regional seminars and local visits by the KELTS which were supplemented by scholarships to UK universities. The purpose was to contribute to the development of the teams and as source of information to contemplate the needs of the different groups.

In Celani’s words,

A marked feature of the Project was the integration of teacher development and material preparation, necessarily deriving from the decision not to develop a “Project textbook”, as was the norm in several other projects going on in other countries at the time. (p. 15).

According to the author, it was a wise decision because of the variety of different disciplines to be developed for different academic levels in each university and also because the Project aimed at involving the teachers in the production and use of materials. However, samples of materials were developed (Resource Packages) to illustrate the principles of the Project.

Reading was identified as the main need in practically the whole country. So, an approach based on the use of effective reading strategies was developed. Since the Project involved universities from Amazonas to Rio Grande do Sul, “it was crucial to have some kind of national resource centre to act both as a provider of materials and as a kind of clearing house” (CELANI, 2005, p. 16). This resource centre was then created at LAEL – CEPRIIL (an acronym in Portuguese for Resource Centre for Research and Information on Reading) – which aimed at catering the needs of the different universities.

The main characteristic of the ESP National Project was “its participatory philosophy, inviting teachers to reflect on the nature of the context that they were operating in and on the best ways of satisfying the needs therein” (CELANI, 2005, p. 17), which created a non-prescriptive set-up and a feeling of ownership.

Teachers raised their self-esteem since they then developed an identity as ESP practitioners, becoming part of a community of practice.

As a consequence a “specifically Brazilian approach to ESP” (CELANI, 2005, p. 17) was developed. Besides the development of reading strategies, a strong reliance on Portuguese was involved. According to Celani (2005),

Although there were some initial difficulties, teachers were soon able to understand the reasons why this should not be seen as “sinning” against the principles they had been educated in. A methodology for the Project was being created locally, not because other “imported” methodologies were to be despised and rejected, but because they did not entirely suit the needs of the Brazilian Project (p. 17).

As time went by, in the second phase of the Project (1986-1989), other institutions were attracted. The Technological Centers for Higher Education (CEFETs) are an example and they still continue to be active members of the Brazilian ESP community. Other language groups were also attracted, for instance, Portuguese and Spanish.



For further reading on the development of ESP teaching in Brazil, we suggest the following article:

✓ **ESP in Brazil: history, new trends and challenges**

Rosinda de Castro Guerra Ramos

http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ESPBrazil_Ramos_.pdf



Task 5: Video Class - ESP: origens, mitos e caracterização

ESP: origens, mitos e caracterização

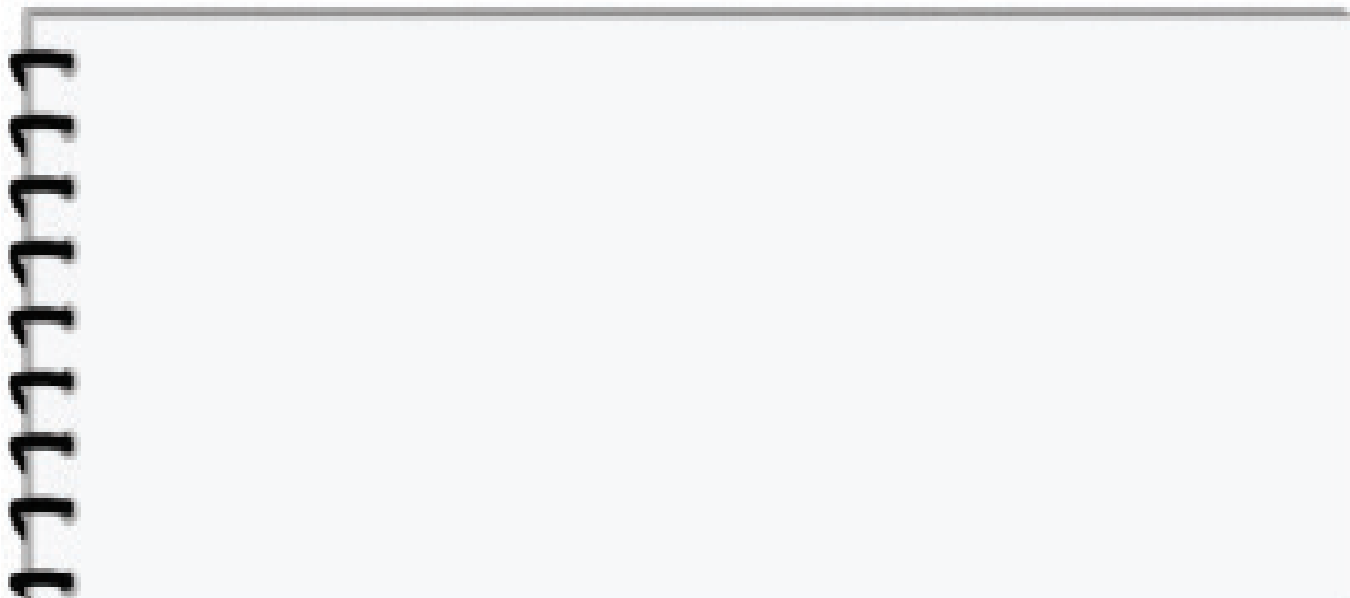
Now you have the opportunity to get to know a little bit more about ESP and review some of the aspects you have studied in this module, by watching the video class with professor Cristiane, available on AVA Moodle. Enjoy your time!



Task 6: Reflecting...

Before continuing, write down, in your textbook, the most important aspects you have studied so far. The following questions may help you organize your ideas:

- ✓ What is/is not ESP about?
- ✓ What are some of the myths related to the teaching of ESP?
- ✓ What's the relation between ESP and commerce?
- ✓ How did research in Linguistics help ESP teaching development?



Task 7: WIKI - ESP: aspectos gerais

Após ter lido vários textos sobre o ensino de línguas para fins específicos, você terá agora a oportunidade de rever as discussões propostas e interagir com seus colegas e tutor, por meio da produção de um texto colaborativo, a partir do seguinte tema: “ESP: aspectos gerais”.

Critérios de avaliação para esta tarefa:

- densidade teórica das ideias apresentadas;
- diálogo com os textos e discussões propostas no módulo 1;
- interação com os colegas;
- uso de escrita acadêmica;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.



To go deeper in your studies concerning the teaching of ESP, we suggest you read the following texts:

- ✓ **English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different?**

Laurence Anthony

<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html>

✓ **A retrospective view of an ESP teacher education programme**

Maria Antonieta Alba Celani

<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9910/7364>

✓ **English for Specific Purposes: fundamentos do ensino de inglês para fins Específicos**

Márcio Luiz Corrêa Vilaça

<https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/1715>

✓ **Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios**

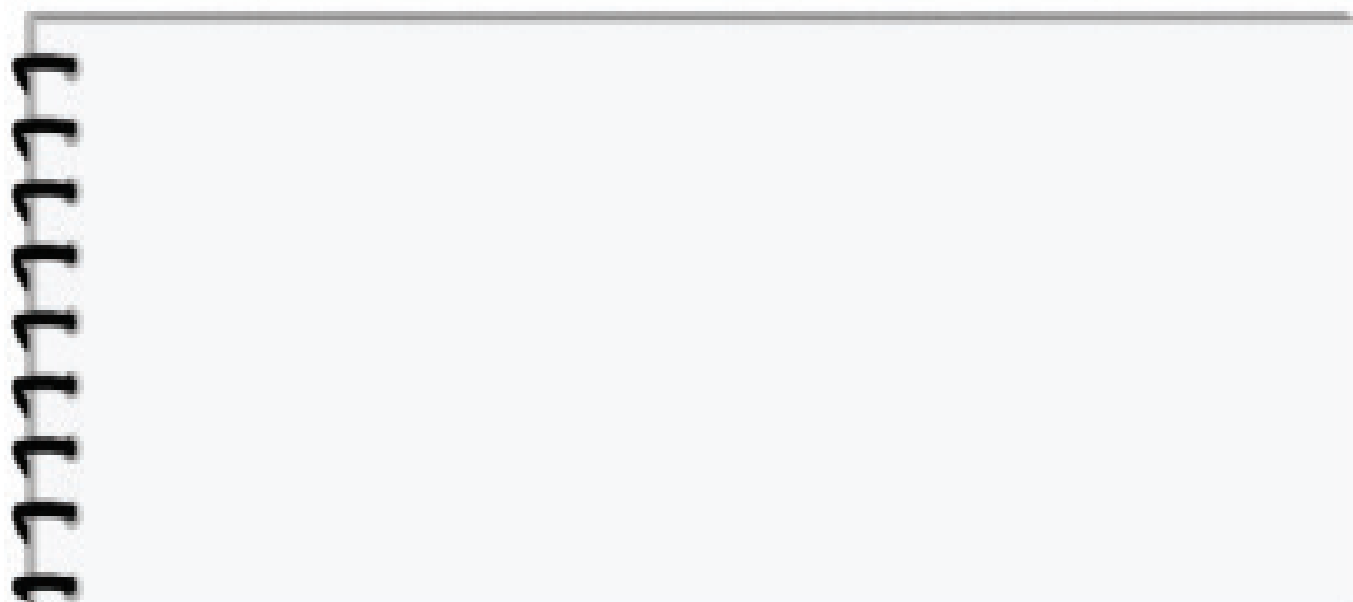
Orlando Vian Jr.

<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4025.pdf>

✓ **Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes?**

Elaine Ferreira do Vale Borges

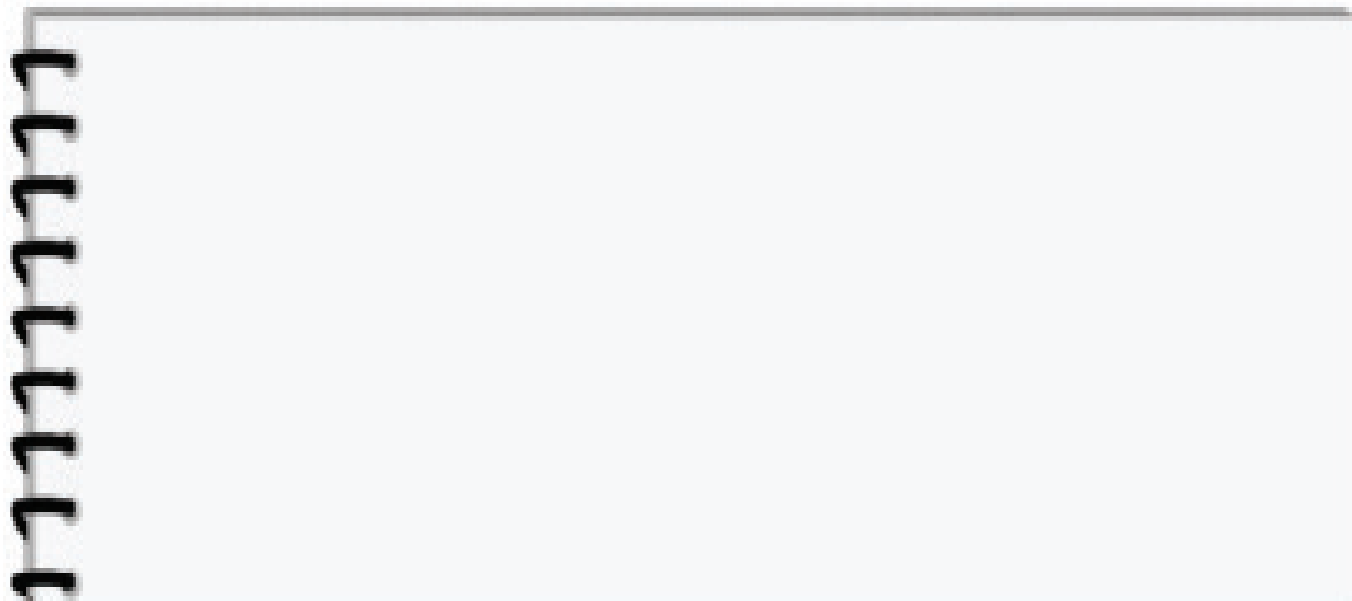
<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n4/a01v11n4.pdf>





Extra Task: Let's Practice!

One of the competencies developed by courses designed for the teaching of English for Academic Purposes (EAP) is the ability to take notes from a lecture. So, now we give you the opportunity to know a little bit more about ESP, by practicing your listening comprehension skills. For that, watch the video “Oxford EAP Advanced - An Interview with Julie Moore” available on the following link (<https://www.youtube.com/watch?v=abOjHtiS-0A&list=PLFBB503460686C5F3&index=4>) and try to take notes in your textbook of the most important aspects mentioned by the author Julie Moore.





REFERENCES

- ANTHONY, L. *English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different?* Disponível em <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html>. Acesso em 04/07/2013.
- BENESCH, S. *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics, and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.
- BORGES, E. F. V. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagem, nomes diferentes? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol.11, n. 4, 2011, p. 815-835. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n4/a01v11n4.pdf>. Acesso em 04/07/2013.
- CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher education programme. *The ESPecialist*, vol. 19, n. 2, 1998, p. 233-244. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9910/7364>. Acesso em 12/07/2013.
- _____, et al. ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005. p. 13-26.
- DUDLEY-EVANS, T & ST JOHN, M.J. *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.
- FONTANA, N. M. Autonomia: requisito na formação do professor de línguas para fins específicos. *The ESPecialist*, vol. 29, n. especial, 2008, p. 1-17. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6203/4527>. Acesso em 12/07/2013.
- HOLMES, J. What do we mean by ESP? *Working papers*, n. 2, 1981. Disponível em <http://www4.pucsp.br/pos/lael/cepril/workingpapers/wp02.PDF>. Acesso em 12/07/2013.
- HUTCHINSON, T., A. WATERS. *English for Specific Purposes - a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- ORR, T. *English for Specific Purposes: case studies in TESOL practice series*. USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 2002.
- PALTRIDGE, B. & STARFIELD, S. *Library of Congress Cataloging-in-Publication Data* The handbook of English for specific purposes. edited by Brian Sue Starfield. John Wiley & Sons
- RAMOS, R. C. G. *ESP in Brazil: history, new trends and challenges*. Disponível em http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ESPBrazil_Ramos_.pdf. Acesso em 15/05/2013.
- SCRIVENER, J. *Learning Teaching: the essential guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan, 2005.
- STREVEENS, P. ESP after twenty years: a re-appraisal. In: TICKOO, M. (Ed.). *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Centre, 1988. p. 1-13.
- VIAN JR., O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, n. Especial, p. 437-457, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4025.pdf>. Acesso em 08/07/2013.
- VILAÇA, M. L. C. English for Specific Purposes: fundamentos do ensino de inglês para fins Específicos. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Vol. 9, n. 34, 2010, p. 1-12. Disponível em <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/1715/808>. Acesso 04/07/2013.

Módulo 2 – Needs Analysis and ESP Teaching

Dear student,

We are very pleased to start the second module of the discipline “Metodologia de ensino de língua inglesa para fins específicos”. In this module, entitled **Needs Analysis and ESP Teaching**, we will discuss the key features concerning needs analysis as well as its relevance to the teaching of ESP.

Be welcome to the second module of our course!

List of contents:

- Concepts of needs analysis
- Needs analysis: data collection and interpretation

Goals:

- Discuss and problematize the main concepts and aspects involved in needs analysis to the teaching of ESP
- Produce a needs analysis questionnaire
- Select and describe ESP teaching materials

Main resources:

- ✓ Textbook; Virtual Learning Environment Moodle; Web.

Estimated time to conclude this unit:

We suggest you dedicate 20 hours to read your textbook and develop the tasks and activities proposed in this module.

Formative Assessment

Participation on the Forum with the production of a needs analysis questionnaire and a glossary compilation.



Task 8: Textbook Reading

Let's start by reading the introduction of your textbook so that you can understand the objectives of this module as well as check the deadline for the proposed tasks and forms of assessment. If you have any doubts, talk to your tutor.



Para revisar alguns dos conceitos discutidos no módulo 1, leia as descrições abaixo e responda: os cursos abaixo reúnem características suficientes para serem considerados ESP? Justifique. (Confira as respostas ao final do Guia de Estudos)¹.

1. Um curso de reforço em gramática para biólogos, com cada unidade baseada em uma dificuldade gramatical identificada por testes.
2. Um curso que ensine estudantes de engenharia de várias áreas a escrever relatórios sobre projetos de design.
3. Um curso que ensine habilidades de leitura para um grupo de universitários de várias áreas. Os textos usados são de natureza acadêmica geral, mas explorados de forma a ensinar habilidades específicas de leitura.
4. Um curso que prepara os alunos para exames do TOEFL, sendo minuciosamente baseado na análise minuciosa do conteúdo destes.
5. Um curso destinado a ensinar 'social English' a um grupo de executivos que possuem nível intermediário de inglês.
6. Um curso ministrado por um grupo de professores (team-taught) com um palestrante, que ajude universitários de certa área a compreender palestras.



Task 9: Reading - ESP and Needs Analysis

What does the expression 'needs analysis' mean to you? How important is it in the ESP teaching context? Read the text **ESP and Needs Analysis**, in your textbook, to get to know the relevance of this concept.

ESP and Needs Analysis

Although needs analysis may be used in different contexts apart from language teaching, it is seen as one of the most important stages in ESP, the cornerstone of it (DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998, p. 122).

We can argue that both General English and English for Specific Purposes courses may be based on some sort of need. The point however does not rely on the *existence* of a need but on the *awareness* of the need. As stated by Hutchinson & Waters, 1987:

If learners, sponsors and teachers know why the learners need English, that awareness will have an influence on what will be acceptable as reasonable content in the language course and, on the positive side, what potential can be exploited. Thus, although it might appear on the surface that the ESP course is characterized by its content (Science, Medicine, Commerce, Tourism etc.), this is, in fact, only a

¹ Adaptado de Dudley-Evans & St John (1998).

secondary consequence of the primary matter of being able to readily specify why the learners need English. Put briefly, it is not so much the nature of the need which distinguishes the ESP from the General course but rather the awareness of a need (p. 53).

In the 1960s and early 1970s, literature and language trained English teachers knew little of the ‘what’ or ‘how’ of science and technology to teach students of these areas and before the 1970s we may say that needs analysis was merely based on teacher intuitions and sometimes on informal analysis of students’ needs.

It was in the 1970s that needs analysis first entered the ESP literature as a formal concept and during this decade was largely defined in terms of the *target situation analysis (TSA)*, that is, what learners are required to do with the foreign or second language in the target situation.

It is important to say that the field of ESP teaching faces a different reality today, as teachers and course designers may determine learners’ needs from a different and broader base.



Munby’s book (1978) – *Communicative Syllabus Design* – is seen as one of the most important works on needs analysis. The author presents detailed lists of microfunctions, a set of procedures that he named Communication Needs Processor (CNP).

Before defining the concept of needs analysis, we should think about the concept of need itself. We could make a distinction between *target needs* – what a student needs to do in the target situation – and *learning needs* – what a student needs to do to learn.

Hutchinson & Waters (1987) say that a target situation may be seen in terms of *necessities*, *lacks* and *wants*. Let us take a look at each one of them:

- ✓ Necessities: type of need determined by the demands of the target situation; the knowledge learners need to have to perform well in the target situation (examples: being able to understand business letters or academic lectures);
- ✓ Lacks: the necessities learners have not acquired yet compared to the knowledge they already have.
- ✓ Wants: the perceptions learners have on what their needs are.

If we consider the knowledge and abilities learners will need to perform to the required degree of competence in the target situation, then we come to think about learning needs, that is, the “route”, the “how”, the way through which learners will achieve their final needs.

Yet, the whole ESP process is concerned not with *knowing* or *doing*, but with *learning*. It is naïve to base a course design simply on the target objectives, just as it is naïve to think that a journey can be planned solely in terms of the starting point and the destination. The needs, potential and constraints of the route (i.e. the learning situation) must also be taken into account, if we are going to have any useful analysis of learner needs (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 61).

To sum up what we have been discussing, we present the framework below for analyzing target and learning needs, adapted from Hutchinson & Waters (1987):

Target needs	Learning needs
- Why is the language needed? * for study * for work	- Why are the learners taking the course? * compulsory or optional * are status, money, promotion involved?
- How will the language be used? * medium: speaking, writing, reading * types of text or discourse: academic texts, lectures, informal conversations	- How do the learners learn? * What is their concept of teaching and learning? * What methodology will appeal to them?
- What will the content areas be? * subjects: medicine, engineering, commerce * level: technician, postgraduate	- What resources are available? * number and professional competence of teachers * materials * opportunities for out-of-class activities
- Who will the learner use the language with? * native speakers or non-native * relationship: colleague, teacher, superior	- Who are the learners? * age/sex/nationality * What do they know already about English? * What are their interests? * What teaching styles are they used to?
- Where will the language be used? * physical setting: office, hotel * human context: alone, on the telephone * linguistic context: in your country, abroad	- Where will the ESP course take place? * are the surroundings pleasant, dull, noisy, cold etc?
- When will the language be used? * concurrently with the ESP course or subsequently * frequently, seldom	- When will the ESP course take place? * time of day * full-time / part-time

Let us now see some definitions of needs analysis by different authors:

Needs analysis refers to the techniques for collecting and assessing information relevant to course design: it is the means of establishing the *how* and *what* of a course. It is a continuous process, since we modify our teaching as we come to learn more about our students, and in this way it actually shades into *evaluation* – the means of establishing the effectiveness of a course. Needs is actually an umbrella term that embraces many aspects, incorporating learners' goals and background, their language proficiencies, their reasons for taking the course, their teaching and learning preferences, and the situations they will need to communicate in. Needs can involve what learners know, don't know or want to know, and can be collected and analyzed in a variety of ways (HYLANDY, 2006 apud FLOWERDEW, p. 325).

ESP courses set out to teach the language and communication skills that specific groups of language learners need or will need to function effectively in their disciplines of study, professions or workplaces. Because ESP focuses on teaching specific language and communication skills, ESP course design usually includes a stage in which the course developers identify what specific language and skills the group of language learners will need. The identification of language and skills is used in determining and refining the content for the ESP course. It can also be used to assess learners and learning at the end of the course. This process is termed 'needs analysis' (BASTURKMEN, 2010, p. 17).



Holliday and Cooke (1982, *apud* DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998) mention the term *means analysis* to refer to the analysis of the environment in which a course will be developed. It takes into consideration aspects such as the classroom culture and the management infrastructure and culture and is relevant to point out what may work well in a situation but not in another



Data from needs analysis may be collected from: the learners, clients, ex-students, employers, ESP research in the field, colleagues.

Some data collection methods for needs analysis are: questionnaires, analysis of authentic spoken and written texts, discussions, structured interviews, observations (DUDLEY-EVANS & ST JOHN, 1998).

Once we gather information from a needs analysis, Richards (2001, p. 64) suggests we summarize it in the form of ranked lists such as:

- situations in which English is frequently used
- situations in which difficulties are encountered
- comments most often made by people on learners' performance
- frequencies with which different transactions are carried out
- perceived difficulties with different aspects of language use
- preferences for different kinds of activities in teaching
- frequencies of errors made in different types of situations or activities
- common communication problems in different situations
- suggestions and opinions about different aspects of learners' problems
- frequency of linguistic items or units in different texts or situations

It is important to mention that needs analysis in ESP has been receiving some criticisms. Let us point some of them here, as discussed by Basturkmen (2006, p. 19-20):

- ✓ The information frequently comes from the institutions, serving their interests (not the learners');
- ✓ Although learners are asked for their perceptions of needs, we should consider that they may not be reliable sources of information, when they are, for example, unfamiliar with the job they are to perform or subject they are to study;
- ✓ Learners may not be aware or not have metalanguage to describe their language needs;
- ✓ Language use in specific situations is not rigid or predictable to be identified;
- ✓ Courses based on needs analysis may lead to language training rather than language education;
- ✓ Needs analysis is a means of fitting outsiders into the communicative practices of linguistically privileged in-groups;
- ✓ Needs analysis are not theoretically neutral.



Task 10: Video Class - Rethinking needs analysis in ESP teaching

Rethinking needs analysis in ESP teaching

Now watch the video class with professor Cristiane, available on AVA *Moodle*, in which she reviews some of the aspects studied in this module and also problematizes the notion of needs analysis in ESP teaching.



Task 11: Reflecting...

Before continuing, write down, in your textbook, the most important aspects you have studied so far. Try to cover the following questions:

- ✓ How can 'needs analysis' be defined?
- ✓ Is it possible to have an ESP course without carrying out a needs analysis? Why (not)?
- ✓ What should be observed if a practitioner wants to carry out a needs analysis?
- ✓ Why has the concept of needs analysis been criticized by some scholars?



Task 12: Discussion Forum - Needs Analysis

Investigating needs, lacks and wants

Nesta tarefa, você produzirá um questionário de 'needs analysis' para um curso de ESP, a fim de fazer o levantamento das necessidades, interesses e desejos de seus alunos. Para isso, você deve:

- 1º selecionar um público alvo (real ou imaginário);
- 2º elaborar um questionário com, no mínimo 15 questões (pelo menos duas abertas);
- 3º enviar o questionário, em arquivo Word, para o Fórum, no AVA Moodle.

Aproveite para comentar os questionários postados pelos colegas!

Critérios de avaliação para esta tarefa:

- pertinência/relevância do questionário apresentado (perguntas bem fundamentadas, público delimitado);
- uso de escrita acadêmica;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.



To go deeper in your studies concerning ESP and needs analysis, we suggest you read the following texts:

✓ **A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais**

Orlando Vian Jr

<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6190/4515>

✓ **Uso da língua inglesa nos hotéis de Sorocaba e região: um estudo das necessidades na situação-alvo**

Luiz Fernando Gomes

<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9412/6982>

✓ **É possível definir um curso de inglês instrumental mesmo sem utilizar “needs analysis” como recurso prévio?**

Magda M. C. de O. e C. Schliemann

<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4024/2671>



Task 13: Fórum de Discussão - Análise de Materiais

Nos módulos 3 e 4, você terá a oportunidade de propor atividades práticas voltadas para o ESP. Como forma de preparação para tais atividades, neste fórum discutiremos alguns materiais já publicados. Para isso, selecione livros e materiais didáticos (impressos ou online) destinados ao ensino de inglês para fins específicos e analise o material escolhido com base nas perguntas abaixo:

- O material se trata de um livro, uma apostila? Qual a data da produção? Há identificação dos autores? Onde ele foi encontrado?
- A que público se destina o material?
- Qual o foco desses materiais?
- O que dizem os autores sobre a proposta do livro/material?
- Como estão organizadas as unidades/módulos etc?
- Que tipo de atividades são propostas? Descreva-as.
- Que habilidades são mais enfatizadas?
- Há uso da língua materna?
- São usados textos autênticos?

A partir das questões apontadas e com base nos textos lidos e atividades desenvolvidas, neste módulo, descreva o material que você selecionou e faça reflexões sobre ele. Produza um texto, em arquivo Word, e poste-o no Fórum.

Abaixo, elencamos algumas opções de sites que disponibilizam materiais e/ou cursos destinados ao ensino de inglês para fins específicos.

- ✓ http://esl.about.com/od/englishforbusinesswork/English_for_Business_Work_and_other_Special_Purposes.htm
- ✓ <http://www.onestopenglish.com/esp/>



Extra Task 2: Let's Practice!

To get to know a little bit more about English for Academic Purposes and also develop your listening comprehension skills, go to the AVA *Moodle* and watch the video with Martin Hewings discussing what makes teaching and learning academic English different from general English. To achieve this task, you should follow these steps:

- 1° go to AVA *Moodle*, watch the video available on <http://www.youtube.com/watch?v=29nizxc8k5k> and take notes in your textbook of the most relevant information;
- 2° read the questions and watch the video again;
- 3° choose the alternative that best answers each question and click Send;
- 4° check your results;
- 5° watch the video again and read the script in the appendix of your textbook. If you have any doubts, talk to your tutor.

1. According to Martin Hewings:
 - A. there is no difference between Academic English and General English at all.
 - B. there is no much difference between Academic English and General English in terms of grammatical patterns.
 - C. Academic English and General English are totally different.
2. Which of these words are more frequent in Academic English, according to Martin Hewings?
 - A. procedure and process.
 - B. process and product.
 - C. proof and process.
3. According to Martin Hewings:
 - A. reading is the most important skill in EAP.
 - B. all skills are equally important in EAP.
 - C. writing is the most important skill in EAP.
4. The material developed by Martin Hewings:
 - A. was designed for students from different academic areas.
 - B. was designed for engineering students.
 - C. was designed for education students.
5. The material developed by Martin Hewings:
 - A. does not focus on integrated skills.
 - B. presents authentic texts.
 - C. is totally based on genre analysis.

Send



REFERENCES

- BASTURKMEN, H. *Ideas and options in English for specific purposes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.
- _____. *Developing courses in English for specific purposes*. New Zealand: Palgrave Macmillan, 2010.
- BEZERRA, I. A. G.; BEDIN, M. C.; TEIXEIRA, M.; RAMOS, S. T. M. *Questionário de análise das necessidades: um instrumento no desenho de um curso de inglês para fins específicos (ESP)*. Disponível em http://intranet.fainam.edu.br/acesso_site/fia/academos/revista5/4.pdf
- DUDLEY-EVANS, T & ST JOHN, M.J. *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.
- FLOWERDEW, L. Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In: PALTRIDGE, B. & STARFIELD, S. *The handbook of English of Specific Purposes*. , Chichester, UK: John Wiley & Sons, 2013. p. 325-346.
- GOMES, L. F. Uso da língua inglesa nos hotéis de Sorocaba e região: um estudo das necessidades na situação-alvo. *The ESPecialist*, São Paulo, vol. 24, n. 1, 2003, p. 17-34. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9412/6982>. Acesso em 12/07/2013.
- HUTCHINSON, T., A. WATERS. *English for Specific Purposes - a learning-centred approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- RICHARDS, J. C. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SONGHORI, M. H. *English for Specific Purposes world*, Issue 4, 2008. Disponível em http://www.esp-world.info/articles_20/doc/introduction%20to%20needs%20analysis.pdf Acesso 12/07/2013.
- VIAN JR, O. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. *The ESPecialist*, vol. 29, n.2, p. 139-158, 2008. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6190/4515>. Acesso em 01/07/2013.

APPENDIX

Respostas – Task 8

1. Não pode ser considerado um curso de ESP, já que o foco está no sistema linguístico e não em um propósito de trabalho ou estudo. Existe uma especificidade, mas não a contemplada pelo ensino de línguas com fins específicos.
2. Pode ser considerado um curso de ESP, já que há um propósito claro: escrever relatórios sobre projetos de design.
3. Pode ser considerado um curso de ESP, já que há uma necessidade específica: desenvolver a habilidade de leitura em língua estrangeira.
4. Não pode ser considerado um curso de ESP, pois o TOEFL é baseado no ensino de inglês para propósitos gerais.
5. Não pode ser considerado um curso de ESP, pois, apesar de apresentar algumas características do ensino de línguas para fins específicos, o propósito e aspectos linguísticos do ‘Social English’ são muito gerais.
6. Pode ser considerado um curso de ESP, já que a necessidade e o propósito estão bem delimitados: compreensão de palestras acadêmicas em inglês.

Script

I suppose you could argue that there isn't very much difference between Academic English and General English or the outside of technical and specialist language...eh... there aren't really any grammatical patterns or vocabulary that appear in Academic English but don't also occur in General English. So, at that level you could say there isn't very much difference. But there are differences obviously in frequency. So, if we take words like 'procedure', 'process', 'system', then they occur much more frequently in academic language than in general language and that becomes that sort of focus of academic language, because they are more frequent and therefore more important. If you look at another way though, you could that Academic English is quite different from General English, because there are certain contexts, there are certain texts that are special to academic communication, so lectures, seminars occur in academic life, but not so much outside. Texts as well as essays, dissertations occur in academic context, but not in the general context. So it is the features of those contexts (lectures, seminars and the texts like essays and dissertations) that become the material for teaching English for academic purposes.

If you think about skills for EAP, I suppose you could say that the most important skill is writing because that's where most of the assessment of students work, but obviously a lot of other skills go into being able to write successfully: reading, listening, interacting with tutors and fellow students as well. Most of the information we write about is... we gather from reading, so reading skills like skimming, scanning, guessing the meaning of unknown words and so on are important skills. Lectures too, we gather information from lectures that fit into our writing. So having skills for understanding lectures is important.

Different disciplines, to some extent, communicate in different ways. So we've tried to accommodate that in the course by getting students to think about, to find out about how things are done specifically in that discipline. So just to take a very simple example, different disciplines have different attitudes to the use of 'I' in their writing. So, some subject areas like education tend to allow the use of 'I' and are quite happy with kind of personal statements. Whereas other subjects like engineering tend to avoid the use of 'I'. And again trying to get students to find out about what happens in their own discipline is very much a feature of the course.

We've tried to make it an integrated skills approach. So, it's looking at reading, writing, speaking,

listening, looking at academic culture, working in an academic environment. Whereas there's a lot of other previous material has tend to focus on one skill, so writing or reading and so on. Another thing that to some extent different shapes the material from what has come before is authenticity and we've very much tried to make as much for the material as possible authentic. So there are authentic lectures, the reading texts are authentic. Because students are going into their academic programs and are not going to be encountering material that has been filtered for vocabulary. They are going to get, you know, therefore material the native speakers will have to read. So to help them prepare for that moment we've tried to focus on authentic material. The other thing that we've tried to do is to consider current thinking in research and have tried to reflect this current thinking in the material. So areas like genre analysis and phraseology and the sort of the academic socialization for students to become members of an academic community.

Módulo 3 – ESP: course design and material development

Dear student,

We are very pleased to start the third module of the discipline “Metodologia de ensino de língua inglesa para fins específicos”. In this module, entitled **ESP: course design and material development**, we will discuss some general aspects concerning the organization of ESP courses as well as the production of material.

Be welcome to the third module of our course!

List of contents:

- Course Design in the teaching of ESP
- Material development
- Skills and ESP teaching

Goals:

- Discuss the main aspects involved in ESP course design
- Discuss the key features of skills in ESP courses
- Produce practical activities for ESP teaching
- Describe and analyze ESP teaching material

Main resources:

- ✓ Textbook; Virtual Learning Environment *Moodle*; *Web*.

Estimated time to conclude this unit:

We suggest you dedicate 15 hours to read your textbook and develop the tasks and activities proposed in this module.

Formative Assessment

Participation on the Forum with the production of: (i) a text based on the reading and discussion of complementary papers and (ii) a practical activity for ESP teaching.



Task 14: Fórum de Discussão - Leituras Complementares

Antes de iniciarmos as discussões referentes ao terceiro módulo de nosso curso, convidamos você para ler e discutir, no Fórum, textos complementares sugeridos até o momento em nossa disciplina. Para isso, você deve escolher pelo menos um dos artigos presentes, nos módulos 1, 2 ou 3, contextualizá-lo (para que seus colegas e tutores conheçam o assunto) e discutir aspectos que mais lhe chamaram a atenção (como, por exemplo, algo que não tenha sido abordado no Guia de Estudos, ideias ou sugestões para o ensino de línguas etc). Além disso, você deve interagir com seus pares, comentando as ideias e posicionamentos por eles postados no AVA Moodle.

Critérios de avaliação para esta tarefa:

- pertinência da argumentação (resposta bem fundamentada);
- uso de escrita acadêmica;
- interação com os colegas;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.



What should be taken into account when preparing an ESP course? How should materials be developed? What kind of difficulties may course designers and teachers find when designing courses?



Task 15: Reading -Designing ESP courses

Read the text **Designing ESP courses**, in which we are going to discuss some relevant aspects that should be taken into consideration when preparing ESP courses.

Designing ESP courses

Many theoretical and practical aspects need to be taken into consideration to design a course, which is, as stated by Hutchinson & Waters (1987, p. 65),

the process by which the raw data about a learning need is interpreted in order to produce an integrated series of teaching-learning experiences, whose ultimate aim is to lead the learners to a particular state of knowledge. In practical terms this entails the use of the theoretical and empirical information available to produce a syllabus, to select, adapt or write materials in accordance with the syllabus, to develop a methodology for teaching those materials and to establish evaluation procedures by which progress towards the specified goals will be measured.

The authors point out that one should consider the following questions when developing a course:

- ✓ Why does the student need to learn?
- ✓ Who is going to be involved in the process?
- ✓ Where is the learning to take place?
- ✓ When is the learning to take place?
- ✓ What does the student need to learn?
- ✓ How will the learning be achieved?



Dudley-Evans & St John (1998, p. 145) discuss some parameters they judge important when designing ESP courses and present the questions below in order to help the process of decision making:

- Should the course be intensive or extensive?
- Should the learners' performance be assessed or non-assessed?
- Should the course deal with immediate needs or with delayed needs?
- Should the role of the teacher be that of the provider of knowledge and activities, or should it be as a facilitator of activities arising from learners' expressed wants?
- Should the course have a broad or narrow focus?
- Should the course be pre-study or pre-experience or run parallel with that study or experience?
- Should the material be common-core or specific to learners' study or work?
- Should the group taking the course be homogeneous or should it be heterogeneous?
- Should the course design be worked out by the language teacher after consultation with the learners and the institution, or should it be subject to a process of negotiation with the learners?

Hutchinson & Waters (1987) also state that three main interdependent factors are important in the process of any course design: language descriptions, theories of learning and needs analysis. Besides these factors, we should consider the type of approach an ESP course is supposed to adopt. Hutchinson & Waters (1987) claim that we may identify three main types of approaches to an ESP course design, that is: language-centred, skills-centred and learning-centred. Let us briefly discuss each one of them.

The first one – the language-centred course design approach – tries to establish a close relation between the analysis of the target situation and the content of the ESP course, as represented by the figure below:

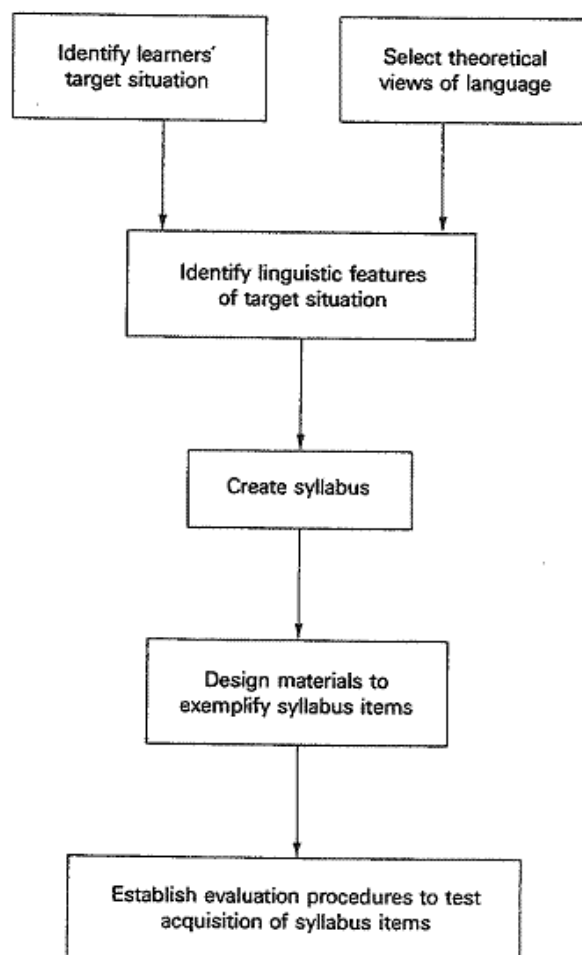


Figure 17: A language-centred approach to course design

Hutchinson & Waters (1987) also state that three main interdependent factors are important in the process of any course design: language descriptions, theories of learning and needs analysis. Besides these factors, we should consider the type of approach an ESP course is supposed to adopt. Hutchinson & Waters (1987) claim that we may identify three main types of approaches to an ESP course design, that is: language-centred, skills-centred and learning-centred. Let us briefly discuss each one of them.

The first one – the language-centred course design approach – tries to establish a close relation between the analysis of the target situation and the content of the ESP course, as represented by the figure below:

Although it may appear as a logical procedure, as it starts with the learner and considers the various stages of analysis for a syllabus, the materials used in the classroom and evaluation of mastery of the syllabus items, Hutchinson & Waters (1987) argue that this approach presents some weaknesses, such as:

- a) Learner is used as a means of identifying the target situation, but plays no further part in the process;
- b) It may be seen as a static and inflexible procedure, taking little account of the conflicts and contradictions of human endeavour;
- c) It appears to be a systematic model (based on the systematic analysis and presentation of language data) and by doing so it produces the false belief that learning itself is systematic;
- d) This approach does not seem to recognize factors that influence the design of a course. Data from needs analysis, for example, should be interpreted taking into consideration all sorts of knowledge that are not revealed in the analysis itself;
- e) The language-centred analysis of target situation data is only at the surface level and reveals very little about the competence that underlies the performance.

The skills-centred approach, by its turn, is based on the principle that skills and strategies underlie language behavior and are used by the learner to produce and comprehend discourse; and its aim is not to present a specified corpus of linguistic knowledge to learners, but to enable them to continue to develop skills and strategies which will continue to develop after the ESP course. Language is viewed in terms of how the mind of the learner processes it rather than as an entity in itself.

Although Hutchinson & Waters (1987) affirm that this approach takes the learner more into account than the language-centred model, they argue that it conceives the learner as a user of language rather than as a learner of language.

Let us take a look on the figure below:

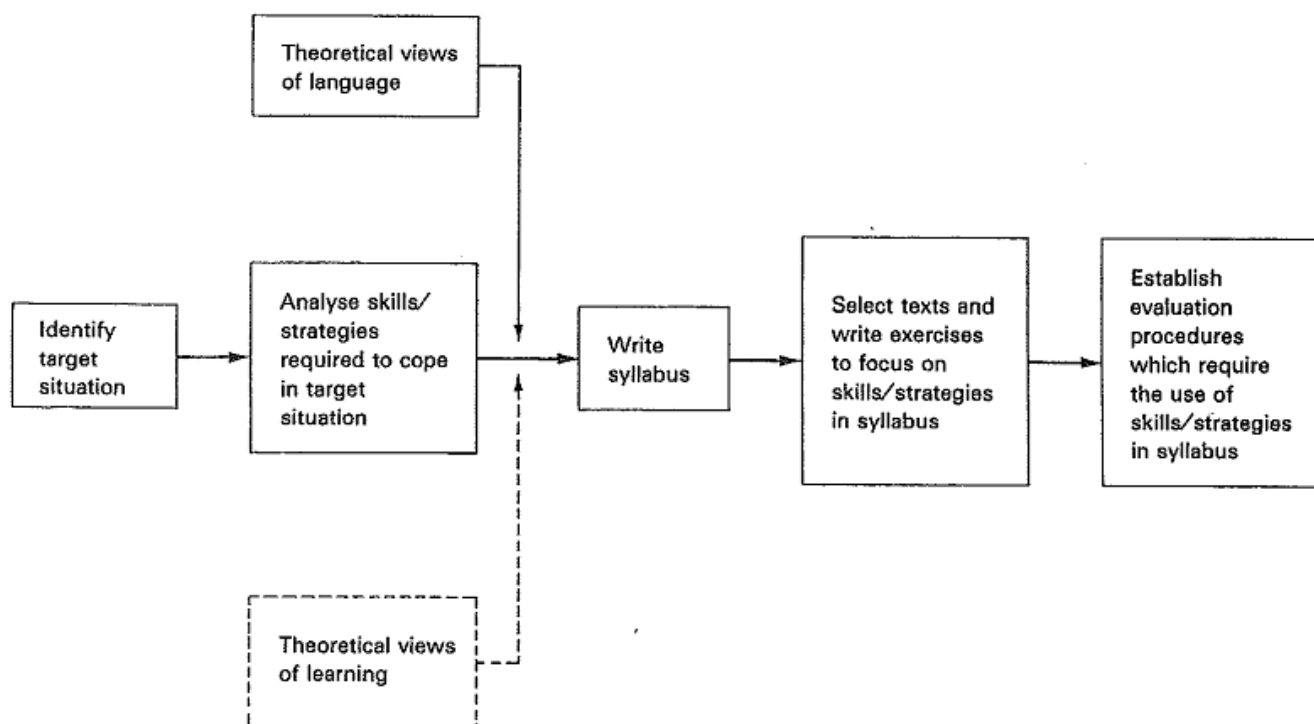


Figure 19: A skills-centred approach to course design

Finally, the learning-centred approach is concerned with maximizing learning, which is seen as process of negotiation between individuals and society. In other words, the aim of this model is to understand not only the competence someone needs to use language, but how the competence itself is acquired. It means that course design is seen as a dynamic process, open to be changed, when necessary, as we can observe in the figure below:

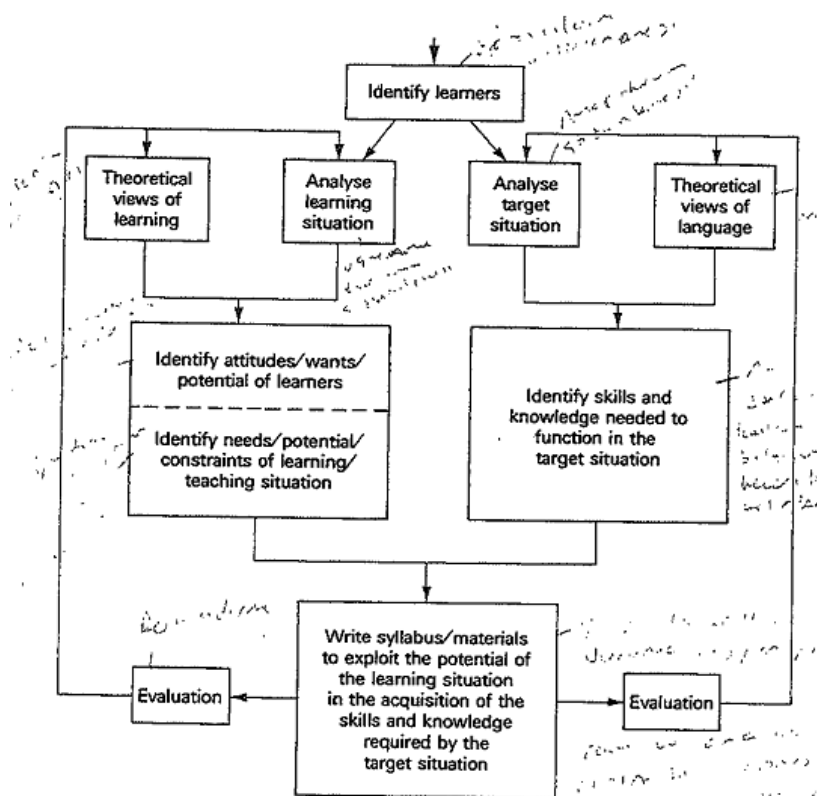


Figure 21: A learning-centred approach to course design

Taking all the aspects we have been discussing so far, practitioners have to come up with a syllabus, “a document which says what will (or at least what should) be learnt” (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 80).

Observe the relation between a course design approach and a syllabus, by studying the following figures presented by Hutchinson & Waters:

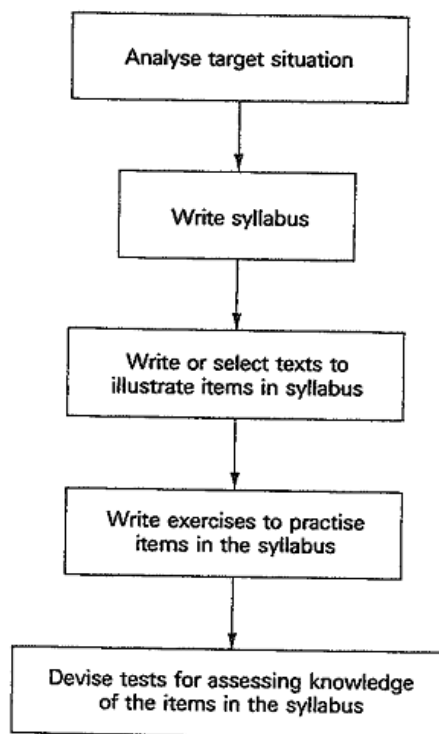


Figure 22: The role of the syllabus in a language-centred approach

¹ For more details on the characteristics of a syllabus, check your textbook from ‘Metodologia do ensino de língua inglesa integrada à prática educativa (PIPE 5).

- A) Language-centred approach: syllabus as the prime generator of teaching materials:
- B) Skills-centred approach: aims not to present and practice language items, but to provide opportunities for learners to employ and evaluate the skills and strategies necessary in the target situation²:

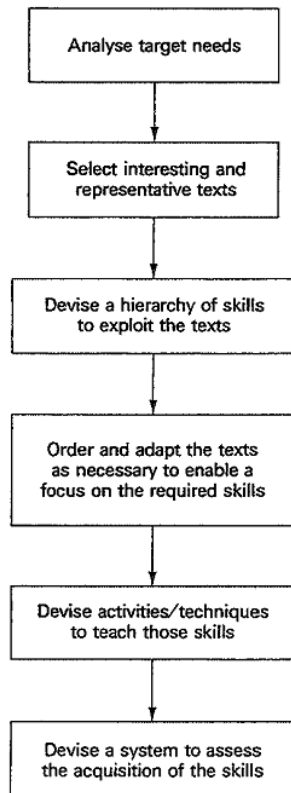


Figure 23: The role of the syllabus in a skills-centred approach

- C) Learning-centred approach: as this approach considers learning as more than a presentation of language items or skills and strategies, the activity through which content is learnt is of crucial relevance. Hence, syllabus is not seen as the only determiner of the content of materials and methodology, but evolves together with materials. This way, Hutchinson & Waters (1987) suggests syllabus design process is divided into two levels:

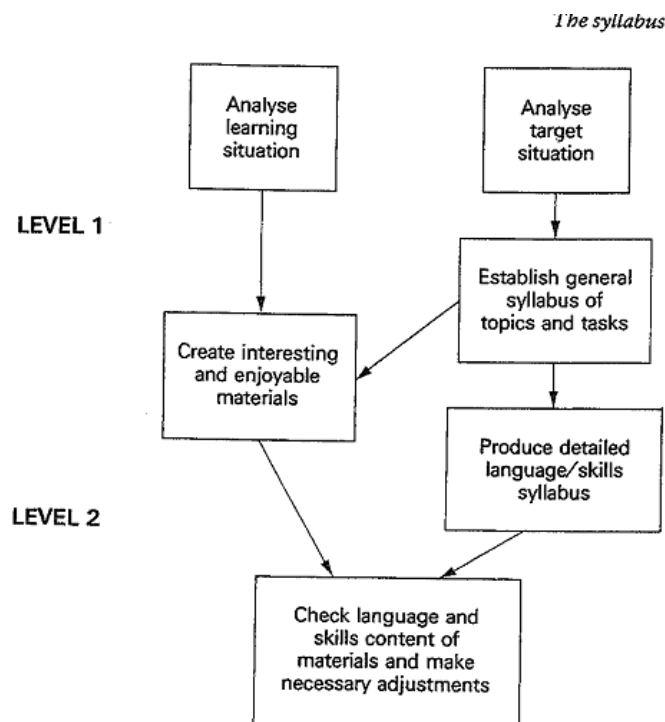


Figure 24: The role of the syllabus in a learning-centred approach

² This figure, presented by Hutchinson & Waters (1987), is suggested by Holmes (1981).

The reason why we brought this discussion here is to show that designing a course involves many choices and decisions. However, we would like to emphasize that there is no best method, but what works better in certain situations. Thus we agree with Dudley Evans & St John (1998, p. 187) when they say that “one of the skills ESP teachers need is the ability to assess a situation from a variety of viewpoints and then to select and adapt their methodology to match the learners’ needs”.



Task 16: Reflecting...

Before continuing with your studies, write down, in your textbook, the most important aspects you have read so far. The following questions may help you organize your ideas:

- ✓ What is a course design about?
- ✓ What are the main characteristics of language-centred, skills-centred and learning-centred approaches to ESP course designs?
- ✓ How do these approaches influence the organization of a syllabus?

As you have already discussed issues concerning the structure of language courses and language classes in ‘Metodologia do ensino de língua inglesa integrada à prática educativa 5 (PIPE 5)’, we are going now to present some sample activities used in ESP teaching.

ACTIVITY 1

Level: Intermediate to advanced students of a **business ESP course**

Aim: Improving Telephoning Skills

Outline:

- ✓ Review phrases used in telephoning.
- ✓ Ask each student to write out notes for a telephone conversation that they would typically have with a native speaker.
- ✓ **Example:** *Order 500 Liters of Olive Oil - Delivery: Next Friday - Payment Method: Company Account - Address: Student’s Company Address - Telephone/Fax: Student’s Telephone/Fax, etc.*
- ✓ Ask students to choose another student who should respond to the call for which he/she has written notes.

- ✓ This next step is the most important, and if possible goes a long way to improving students' skills. **Use internal office phones at work.**
- ✓ Ask your students to go to a different office. Ask students to take notes on the call.
- ✓ Take the various notes and ask for the person suggested by the student who wrote the notes.
- ✓ Take a variety of roles and act them out on the phone. Really put your students through the paces. You can be angry, impatient, in a hurry, etc.
- ✓ Once you have repeated this exercise, get students to call each other in their own offices to repeat the exercise. Remember it is crucial to actually use the phone, as the difficulty lies in understanding English over the phone.

Obs: If you don't have the opportunity of using different telephone lines put students' chairs back to back and practice speaking on the phone, students will only hear the other person's voice which will approximate a telephone situation.

Adapted from: http://esl.about.com/od/businessenglishlessons/a/teaching_telephone_english.htm

ACTIVITY 2

Public: students of a **tourism ESP course**

Aim: produce a city guide leaflet and role play a conversation at a tourist office

Outline:

- ✓ Ask students to write short descriptions of the city they are for a leaflet aimed at young tourists. Give each student a heading to write about (transport, shopping, nightlife etc).
- ✓ Collect the descriptions.
- ✓ Paste together a leaflet containing all the headings and descriptions.
- ✓ Give the leaflet to pairs of students, so that they can produce their own version of the leaflet by editing it and correcting the mistakes.
- ✓ Divide students into tourist office staff and tourists. Each tourist is given a role card with instructions to ask for certain information about the city. The tourist office staff uses the student leaflet plus personal knowledge to answer the questions.

Obs: to vary the role play, teachers use extracts from city guides to other cities or tourist office/tourist games from resource books.

Adapted from: Orr (2002, p. 65-66)

ACTIVITY 3

Public: students of an **English for Academic Purposes course**

Aim: describe different opinions, analyze them, and give your own opinion by writing a synthesis.

Outline:

- ✓ Present and study examples of synthesis in academic writing;
- ✓ Focus on useful words and expressions used to synthesize;
- ✓ Write a synthesis.

Material

- Synthesis is the result of comparing two contrasting ideas. The original idea is called a 'thesis' and the second, opposite idea is called an 'anti-thesis'.
- In academic writing it is often necessary for writers to consider different points of view and decide whether to support one point of view, the other point of view, a combination of them, or neither of them. This can be followed by, and support, the writer's opinion.
- In the following example, notice how the writer summarizes the arguments of the two authors before giving the synthesis

Exercise 1:

Read the texts below and pay attention to the highlighted words and expressions:

Thesis

This study has therefore revealed that children who play computer games on a regular basis experience a number of medical problems. The evidence suggests that the most serious problem is crooked posture, which is caused by their being hunched over their computers for considerable periods of time. Another common problem associated with playing computer games over long periods (when the same moves are constantly repeated) is that of pain in the hands. (extracted from p. 141)

Brown, M.J. (2000). The impact of computer games on children's physical health. *Journal of Physical Health*, 23(1), 129-142.

Anti-thesis

It is claimed that computer games have negative physical effects on eyesight, hands and posture. However, all of these are caused by the computer hardware and equipment, not by the software. The same physical effects occur from prolonged usage of computers for any reason, such as word-processing. In fact, carpal tunnel syndrome was identified as a workplace ailment caused by office programs, not games. These physical effects can all be reduced or eliminated by better hardware and more attention to ergonomics, such as higher-resolution and higher-contrast screens, and supportive furniture.

Smith, A. J. (2003). *Synthesis*. Retrieved July 14, 2013 from The Hong Kong Polytechnic University, The English Language Centre Web site: <http://elc.polyu.edu.hk/CILL/eap/synthesis.htm>

Synthesis

Example 1

The effects of playing computer games on physical health are controversial. *Although Brown (2000, p.141) states that computer games can cause physical problems such as bad posture and pain in the hands, Smith (2003) argues that these problems are caused by the hardware, not the games.* In my opinion the games cause physical health problems because they encourage long periods of computer use on harmful hardware.

Example 2

The effects of playing computer games on physical health are controversial. *Brown (2000, p.141) suggests that computer games can cause physical problems such as bad posture and pain in the hands. However, Smith (2003) points out that these problems are caused by the hardware, not the games.* I believe that the physical health problems are caused by games as they encourage long periods of computer use on harmful hardware.

Example 3

The effects of playing computer games on physical health are controversial. *According to Brown (2000, p.141) computer games can cause physical problems such as bad posture and pain in the hands. Smith (2003) disagrees, and argues that these problems are caused by the hardware, not the games.* I contend that the physical health problems are due to the long periods of computer use on harmful hardware which occur when children are playing computer games.

Practice Exercise: read the following texts and write your synthesis in the box below.

Text 1

As was noted earlier, the majority of computer games produced today have violence as their principal theme. Despite the growing concerns of parents and teachers in the past decade, it would appear from my research that violence in computer games is becoming increasingly realistic and explicit. We are thus faced with the familiar question: Does playing violent computer games lead to aggressive behaviour in young people? This is clearly a highly complex issue. Research conducted in the past decade has revealed that young people who regularly play violent computer games have a tendency to be more aggressive than those who do not. Perhaps not surprisingly, my findings tend to support this position. (extracted from p. 116)

Walker, A. (2001). Computer games and adolescent aggression. In N. Peters (Ed.), *Research into the effects of computer games* (pp. 108-124). London: St Martin's Press.

Text 2

On the issue of violence, the modern media surrounds us with violence. Movies such as 'The Matrix', television programs such as the news, newspaper reports of sports such as boxing, and radio dramas often involve violence. It is difficult to watch TV for one evening without seeing an explosion, car chase, death or violence. Children's programs are especially violent, as is shown by Tom and Jerry. If young children are expected to realise that it is only a cartoon, teenagers playing computer games can also recognise that it's only a game.

In addition, many computer games are non-violent, for example, 'The Sims' is a very popular game of social interaction, and football playing and management games involve almost no violence.

Smith, A. J. (2003). *Synthesis*. Retrieved July 14, 2013 from The Hong Kong Polytechnic University, The English Language Centre Web site: <http://elc.polyu.edu.hk/CILL/eap/synthesis.htm>

Synthesis

Adapted from: <http://www2.elc.polyu.edu.hk/cill/eap/synthesis.htm>



Task 17: Fórum de discussão - ESP teaching

Developing a practical ESP activity

Nesta tarefa, você terá a oportunidade de elaborar uma atividade didática para o ensino de inglês para fins específicos. Para isso, você deve elaborar um plano de aula, em que fique claro:

- ✓ o público a que se destina sua aula;
- ✓ os objetivos da aula;
- ✓ os procedimentos a serem adotados no desenvolvimento da aula;
- ✓ os materiais a serem utilizados.

Você deverá postar o seu plano (juntamente com os materiais que utilizará) no Fórum, em arquivo Word. Não se esqueça de que, no material de Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras, você encontra modelos de plano de aula.

Aproveite a oportunidade para discutir suas ideias com os tutores e colegas!

Critérios de avaliação para esta tarefa:

- pertinência da atividade didática apresentada;
- organização do plano de aula (clareza na exposição, uso de escrita acadêmica, interação com os colegas);
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.



What kind of language skills should be developed in ESP courses? Should we teach speaking? Is it possible to integrate all the skills in ESP courses? Read the text **Some words about the skills in ESP** and check your ideas.



Task 18: Reading - Some words about the skills in ESP

Read now, in your textbook, the text **Some words about the skills in ESP**, based on the discussions presented by Dudley-Evans & St John (1998)¹.

Some words about the skills in ESP

Dudley-Evans & St John outline the key features and the relevance of skills in EAP and EOP and make some considerations on how skills are taught². They consider five skills in their analysis, that is: 1. reading, 2. listening to monologue, 3. listening and speaking, 4. speaking a monologue and 5. writing and they also use the term skill at two levels (macro-skills and a number of micro-skills). Our purpose here is to provide a brief overview on these skills, except for reading, which will be more deeply discussed next module.

¹ You may check the discussion about 'integrating skills' in your textbook from 'Metodologia do ensino de línguas estrangeiras'.

² For more details, see Dudley-Evans & St John (1998, p. 95-120).

Listening to monologue:

Dudley-Evans & St John state that the process of listening to monologue has much in common with the reading process as both reading and listening involve a focus on the meaning of the text and on making links between meaning in different parts of the text. Besides that both involve guessing the meaning of unknown words from the context and understanding the role of logical connectors. On the other hand, listening, differently from reading, does not provide the listener a second chance to catch the meaning of a text.

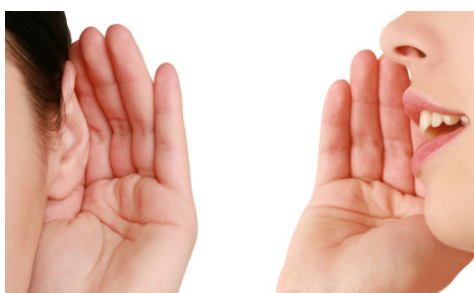
Taking these aspects into account, the authors point out five specific features of listening to monologue that influence the design of listening courses and materials:

- (i) phonology: listeners have to be able to cope with the intonation patterns and to recognize unit boundaries; recognize jokes and topics unrelated to the main topics of a lecture, etc;
- (ii) speed of delivery: listeners may have comprehension problems when the speed of delivery is too high;
- (iii) real time processing: texts have to be understood as they are delivered;
- (iv) note-taking in real time: it involves first the listener's assessment of what is relevant to take notes and secondly the ability to take notes in such a way as to be understandable later;
- (v) deducing the speaker's attitude, which concerns to the listener's ability to perceive if the speaker is positive or negative, for example, towards the work he or she is reporting.

According to Dudley-Evans & St John, the teaching of listening comprehension has to face two questions: should the teaching material focus on the micro-skills, building them up in an atomistic way until the student has control of each one? or should the material adopt a task-oriented approach in which students initially listen for specific information? Their position is that extracting meaning from the listening text is the key micro-skill, thus learners should have the experience of listening to monologue delivered at an authentic speed and try to extract the key information for a specified purpose.

Some suggestions given by Dudley-Evans & St John to help teachers supplement published listening material are:

- ask students to choose a topic, make notes and deliver a short talk from those notes;
- ask a colleague from the specific area to record a short talk on a relevant topic;
- record discussions between academics or professionals;
- record radio or TV programmes and choose a few short sections.



In: <http://speakupforsuccess.com/1779/public-speaking-skills-articulation-helps-you-be-heard/>

Listening and speaking skills in ESP

Dudley-Evans & St John claim that, in earlier years of ESP, spoken interactions (situations in which both listening and speaking are involved) received almost no attention and that more attention has been given to spoken interactions in EOP. They mention that good listening goes beyond understanding the words and the key points and that careful listening, for instance, gives rise to questions which are generated by the speaker's words and also involves body language.

The authors also discuss the idea of *active listening* adopted from management interpersonal skills courses, which includes the non-verbal and the verbal encouragement given to a speaker or the paraphrasing and summarizing of what a speaker says in order to show him/her that we understand what is being said. However, a successful spoken interaction is not only about being a good listener, it involves encouraging talk and controlling the direction of the interaction, by questioning the speaker, for example.

Some key skills to be considered, especially in multi-spoken interactions, are:

- Recognising when the speaker is giving signals that s/he is ready to finish the turn and 'hand over the floor' to another speaker;
- Gain the entry at the end of the turn;
- Handle the turn effectively (judge how long is appropriate and to prevent interruptions; judge when a contribution will be most effective; know who will support an idea and to get that support verbalised)

It is also relevant to comment that Dudley-Evans & St John argue that much listening comprehension work, particularly in EAP, has evolved around note-taking and showing understanding by answering questions on the content. This way listener was seen as a mere outsider and the point is to make listeners as insiders, which is about showing that you understand what is being said.



In: <http://inglesdesucesso.blogspot.com.br/2012/05/to-speak-vs-to-speak-up.html>

Speaking monologue

Speaking monologue is about oral presentation, which is built on language and skills and requires confidence. Dudley-Evans & St John state that ESP courses should focus on:

- Structuring the presentation
- Visuals
- Voice work (phrasing, pausing, speed of delivery, volume and tone variation)
- Advance signalling or signposts (expressions such as 'I've divided my talk into three parts' or 'The next table helps us understand why' usually help listeners follow the information)

Writing skills in ESP

Dudley-Evans & St John point out two main traditional approaches to the teaching of writing: the product approach and the process approach. The first involves the presentation of a model text, analysis and the writing of an exactly similar or a parallel text. Whereas the second has emphasized the idea of writing as problem-solving, with a focus on thinking and process. None of these approaches take into consideration the broader context of the writing process, which is the proposal of the social constructionist approach to the teaching of writing.

This approach is related to the development of genre analysis, which involves: understanding of the expectations of the discourse community that reads the text; understanding of the conventions that have developed over time about the structure, the language and the rhetoric of the genre; awareness that genre evolve with time and changes in the communities that use them.

Taking this into consideration, Dudley-Evans & St John proposes an approach which combines the strengths of both the product and the process approach and which is based on the following stages:

1. Develop rhetorical awareness by looking at model texts;
2. Practice specific genre features, especially moves and writer stances;
3. Carry out writing tasks showing awareness of the needs of individual readers and the discourse community and the purpose of the writing;
4. Evaluate the writing (through peer review or reformulation).

The authors mention six main exercise types to be developed in the teaching of writing:

- (i) rhetorical awareness;
- (ii) particular skills or language features step-by-step;
- (iii) more extensive or writing skills through tasks;
- (iv) editing skills through peer review;
- (v) editing skills through reformulation exercises;
- (vi) more specific rhetorical and linguistic awareness through integrated teaching with subject specialists.



Task 19: Video Class - Issues on ESP Course Design

Issues on ESP course design

Watch the video class with professor Cristiane, available at *AVA Moodle*, in which she talks a little bit more about course design in ESP and take notes, in your textbook, of the most important aspects.



To go deeper in your studies concerning the teaching of ESP, we suggest you read the following texts:

- ✓ **Gêneros textuais: uma proposta de aplicação Em cursos de inglês para fins específicos**
Rosinda de Castro Guerra Ramos
<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9371/6944>
- ✓ **O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva**
Ana Paula Marques Beato-Canato
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982011000400004&script=sci_arttext
- ✓ **Using the internet to develop writing skills in ESP**
María José Luzón Marco
<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9389/6961>



Extra Task 3: Let's Practice!

You have the word

Watch a video with Brian Tracy, who is the Chairman of Brian Tracy International (company specializing in the training and development of individuals and organizations) and also a motivational speaker and author. In this video, he points out three ways to improve communication skills. To accomplish this task, follow the steps below:

- 1° go to AVA Moodle and watch the video available on http://www.youtube.com/watch?v=D5hMN_XkPQA and take notes in your textbook of the most important aspects you understand;
- 2° watch the video again and read the script in the appendix of your textbook. If you have any doubts, talk to your tutor.
- 3° produce a video, in English, from 3 to 4 minutes expressing your opinions;
- 4° post it on AVA Moodle;
- 5° comment on your classmates' videos.

REFERENCES

- BEATO-CANATO, A. P. M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2011, vol.11, n.4, p. 853-870. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982011000400004&script=sci_arttext. Acesso em 12/07/2013.
- DUDLEY-EVANS, T & ST JOHN, M.J. *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.
- HOLMES, J. What is a unit? The structure of the course unit and its place in course design. *Working papers*, n. 13, 1984. Disponível em <http://www4.pucsp.br/pos/lael/cepril/workingpapers/wp13.PDF>. Acesso em 12/07/2013.
- _____. Teaching of language items in ESP. *Working papers*, n. 8, 1983. Disponível em <http://www4.pucsp.br/pos/lael/cepril/workingpapers/wp08.PDF>. Acesso em 12/07/2013.
- HUTCHINSON, T., A. WATERS. *English for Specific Purposes - a learning-centred approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- LUZÓN MARCO, M. J. Using the internet to develop writing skills in ESP. *The ESPecialist*, São Paulo, vol. 23, n. 1, p. 53-74. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9389/6961>. Acesso em 12/07/2013.
- ORR, T. *English for Specific Purposes: case studies in TESOL practice series*. USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 2002.
- RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, vol. 25, n. 2, 2004, p. 107-129. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9371/6944>. Acesso em 12/07/2013.

APPENDIX

Script – Extra Task 3

Do you know the ONE key to becoming a great conversationalist? The key is to pause before replying. A short pause from 3 to 5 seconds after a person stops talking is a very classy thing to do in a conversation. When you pause you accomplish 3 goals simultaneously: first, you avoid running the risk of interrupting if the other person is just getting his or her breath before continuing. The second benefit is that you show the other person that you are giving careful consideration to his or her words by not jumping in with your own comments at the earliest opportunity. The third benefit of pausing in conversation is that you actually hear the other person better. His or her words will soak into a deeper level of your mind and you will understand what he or she is really saying with greater clarity. By pausing you will mark yourself as a brilliant conversationalist.

Another way to become a great conversationalist is to question for clarification. Never or soon that you understand what the other person is saying or trying to say. Instead if you have any doubts at all or ask ‘how do you mean?’ or ‘how do you mean exactly?’ and then just pause and wait. This is the most powerful question I’ve ever learned for guiding and controlling a conversation. It’s almost impossible not to answer this question. When you ask ‘how do you mean?’, the other person cannot stop himself or herself from answering more extensively. You can then follow up with other open-ended questions and keep the conversation rolling along.

The third way to become a great conversationalist is for you to paraphrase the speaker’s words in your own words. So after you have nodded and smiled, you can then say ‘so let me see if I got this right’ or ‘let me see if I understand you exactly’, ‘what you are saying is this’. And then you repeat it back in your own words. By paraphrasing the speaker’s words, you demonstrate in no uncertain terms that you are genuinely paying attention and making every effort to understand his or her thoughts or feelings. And the wonderful thing is when you practice effective listening, other people will begin to find you fascinating. They will want to be around you. They will feel relaxed and happy in your presence. Because when you listen to other people you make them feel important.

The reason why listening is such a powerful tool in developing the art and skill of conversation is because listening builds trust. The more you listen to another person, the more he or she trusts you and believes in you. Listening also builds self-esteem. When you listen attentively to another person, his or her self-esteem will naturally increase. He or she will feel better about themselves. He or she will feel more valuable and more respected. Finally, listening builds self-esteem in the listener because your mind can process words at 500, 600 words per minute and we can only talk at about 150 words per minute. It takes real effort to keep your attention focused on another person’s words. If you do not practice self discipline in conversation, your mind will wander in a hundred different directions. The more you work at paying close attention to what the other person is saying, the more self disciplined you will become. In other words, by learning to listen well you actually develop your own character and your own personality.

Módulo 4 – ESP: focus on reading and other perspectives

Dear student,

We are very pleased to start the fourth and last module of the discipline “Metodologia de ensino de língua inglesa para fins específicos”. In this module, titled **ESP: focus on reading and other perspectives**, we will discuss the teaching of reading in ESP courses as well as different ways of conceiving it.

Be welcome to the fourth module of our course!

List of contents:

- Reading in ESP
- Other perspectives in the teaching of ESP

Goals:

- Discuss the teaching of reading in an ESP approach
- Problematize different perspectives to ESP teaching
- Present and produce practical activities to the teaching of reading in ESP courses

Main resources:

- ✓ Textbook; Virtual Learning Environment *Moodle*; *Web*.

Estimated time to conclude this unit:

We suggest you dedicate 15 hours to read your textbook and develop the tasks and activities proposed in this module.

Formative Assessment

Participation on the Forum with: (i) a practical reading activity for ESP teaching and (ii) a text production about ESP and criticality



How would you define 'reading'? What is a text? Are there 'wrong' readings? Is there a best way to teach foreign language students how to read? What memories do you have concerning the act of reading?



Task 20: Reading - ESP and the teaching of reading

Read the text **ESP and the teaching of reading**, which discusses how reading is conceived in different theoretical approaches and how it can be developed in ESP teaching.

ESP and the teaching of reading

According to Nuttal (1982), a great deal has been written about reading, though most of it does not relate to the reading of foreign languages. A great deal of research has also been developed, though its classroom applications are not always clear. Although the author presents practical suggestions, she claims that "in the reading class it is the teacher's understanding of the reading process that is more important than anything else" (p. 01).

In this perspective, she problematizes the definition of 'reading' by dividing the term in 3 perspectives:

- | | | | |
|---------------------|---------------|----------------|------------|
| (a) understand | interpret | meaning | sense etc. |
| (b) decode decipher | identify etc. | | |
| (c) articulate | speak | pronounce etc. | |

On one hand, letter (b) means that if we think of these words to define 'reading', that means that "unless we can correctly recognize the words we met in print, we cannot even begin to read" (p. 02). Letter (c) means that "in a great many classrooms the reading lesson is used as an opportunity to teach pronunciation, encourage fluent and expressive speaking, and so on" (p. 02). However, Nuttal questions that the early reading stage does not last long, so what would be the function of reading aloud after that? On the other hand, letter (a) has to do with 'reasons for reading', 'getting the message from a text', 'the communication process', 'text and discourse'.

Nuttal points out that we have a variety of reasons for reading and these reasons strongly influence the way we read. In fact, she claims that we read because we want to get something from the writing: "facts, ideas, enjoyment, even feelings of family community (from a letter)" (p. 03), we are interested in what the writing meant.

But why do we read in a foreign language? Nuttal says that if our students "have no need to use the FL outside the classroom, then the only function of the FL for them seems to be: to be learnt. Similarly, the only reason for reading is it: to learn to read it" (p. 03). So, teachers, if they can, they should draw to their "students' attention the sort of purposes for which they might conceivably find FL reading useful outside the classroom" (p. 03). Teachers should also help students "realize that reading is not just a linguistic exercise but is involved with the getting of meaning out of a text for some purpose" (p. 04).

When talking about the communication process, Nuttal presents the following figure (p. 04):

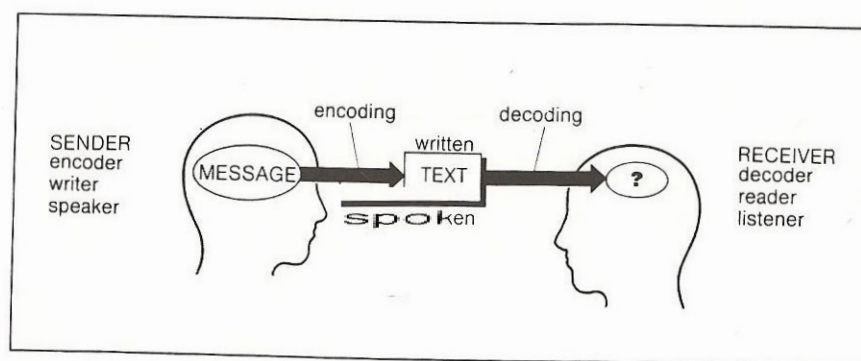


Fig. 1 The communication process

In her opinion, this model is obviously too simple, “for things go wrong at any stage in the process. We cannot be sure that the decoder has received the message” the encoder intended to send. So, in her words, “we shall need to consider in a little more depth the part played by the writer, the reader and the text itself in this process” (p. 05).

Concerning the reader, she questions: is the reader’s role passive? Then she presents the following figure (p. 05):

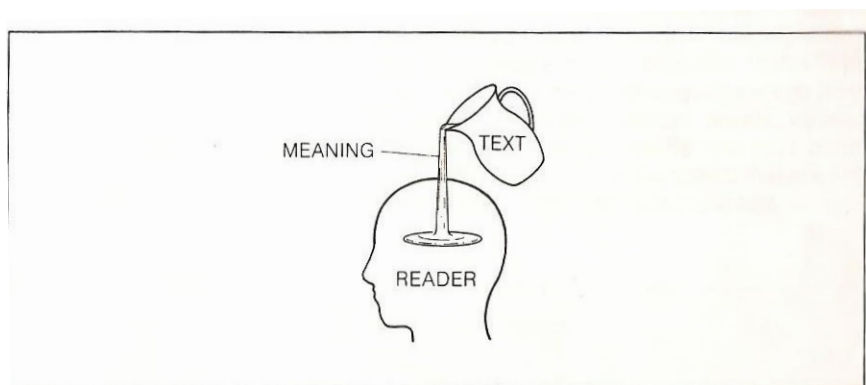


Fig. 2 One view of reading

Such illustration represents a widely held view of reading, that is, “the reader’s role is a passive one; all the work has been done by the writer and the reader has only to open his mind and let the meaning pour in” (p. 05). Nuttal rejects this, because

not all the meaning in the text actually gets into the reader’s mind /.../ The fact that the meaning is in the text is unfortunately no guarantee that the reader will get it out, for we know from personal experience that a text that seems easy to one person may seem difficult to another (p. 05).

But what makes a text difficult? Nuttal points out some reasons. The first one is concerned with ‘shared assumptions’, that is “the reader and the writer should have certain things in common, if communication between them is to take place” (p. 07). That means they should at least share the same code. Besides that, the writer and reader “should share some assumptions about the world and the way it works” (p. 07), for example, if the writer expects the reader to have a basic vocabulary of chemistry, the text will not be readily understood by those who lack this. Then she points out another reason: ‘identifying presuppositions’. That means writer and reader should share background knowledge, technical jargons, attitudes and cultural background.

According to Nuttal, the reader has an active involvement in the text, because “the meaning is not merely lying in the text waiting to be passively absorbed. On the contrary, the reader is actively involved and will very often have to work to get the meaning out” (p. 09). Figure 4 shows Reader A finding little difficulty in interpreting the text. To Reader B, the same text seems to be very difficult. Reading means, this way, different efforts in an active perspective.

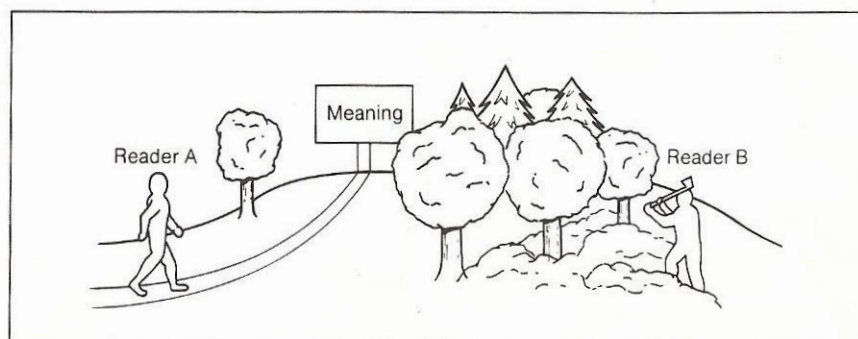


Fig. 4 Another view of reading

So, besides being an active process, reading is conceived as an interactive one. To the author,

We are accustomed to thinking of conversation as interactive, because what one speaker says obviously influences the contribution of the other. The interaction in reading is clearly rather different because the writer is not normally available, and this makes the task of both reader and writer more difficult” (NUTTAL, p. 10).

The reader does in truth have to ‘make sense of the text’, by reconstructing the assumptions on which the writer is based, read with enough skill and care to make the right inferences, to recognize differences in viewpoints. Nuttal also emphasizes that “the reader’s sense and experience helps him to predict what the writer is likely to say next” (p. 11). However she says:

I am not suggesting that the reader is conscious of predicting his way through a text /.../ Usually he is not, but the skill is so useful that you may wish to make your students aware of it so that they can use it to tackle difficult texts (p. 12).

Nuttal considers important to think about the difference between text and discourse. First of all, she says we should reflect on ‘signification and value’, which difference corresponds to the difference between a sentence in isolation and the same sentence in use. According to her, “until a sentence is used in a certain context, it has only signification. It acquires value when it is used” (p. 14). And it is the reader’s job to try to understand both the signification and the value and be “actively aware of his responsibility for the meaning he gets out of the text” (p. 14).

Nuttall ends up his text by saying that:

The view of reading that we have offered sees it as essentially concerned with meaning, specifically with the transfer of meaning from mind to mind: the transfer of a message from writer to reader. /.../ We have also noted that the writer, the reader and the text each have a unique contribution to make if communication is to take place, and we have stressed particularly the possibly unfamiliar view of the reader as actively responsible for making sense of the text. (p. 18).



O ensino de ESP direcionado à leitura fundamenta-se, ainda hoje, fortemente no ensino de estratégias. Ribeiro (1989), em sua dissertação de mestrado, discute a posição de vários autores acerca do conceito de estratégia.

Apresentamos aqui uma visão geral.

DEFININDO ESTRATÉGIA

Kintsch & van Dijk (1983):

- a) Partem de uma concepção ampla de estratégia, mostrando que, além de muitos estudos em ciência cognitiva, o termo também é utilizado em outras áreas do conhecimento humano que envolvem ações dirigidas a uma meta. Desse modo, uma estratégia envolve ação humana, o que significa que visa uma meta, é intencional, consciente e tem comportamento controlado.
- b) Estabelecem diferença entre plano e estratégia. Plano representa uma ação de maneira global e estratégia representa como realizar efetivamente uma ação global.
- c) Estratégia: termo empregado em psicologia de maneira mais especializada, denotando comportamento cognitivo de algum tipo. É resultado de um processo mental, envolvendo determinada quantidade de informação (estratégia mental).
- d) Estratégias cognitivas: estratégias de linguagem que são utilizadas pelos falantes na produção e compreensão dos atos de fala de uma língua natural.

Smith (1979):

- a) Estratégias de linguagem: Smith coloca em discussão as definições de diversos autores sobre os termos ‘estratégia’, ‘plano’ e ‘tática’. Para ele, não é possível chegar a uma definição de ‘estratégia’ até que se tenha uma explicação psicolinguística¹ mais explícita dos processos mentais.
- b) Sugere que ‘estratégia’ seja denominada como um procedimento para a solução de problemas.

Rubin (1975):

- a) Dedicar-se à identificação de processos cognitivos e estratégias utilizadas por adultos para a aprendizagem de uma segunda língua.
- b) Processos cognitivos: ações de categoria geral que contribuem diretamente para o processo de aprendizagem.
- c) Estratégias cognitivas: ações específicas como ‘adivinhação’, ‘inferência’, ‘monitoração’, ‘memorização’.

Faerch & Kasper (1983):

- a) Estratégias de comunicação: planos potencialmente conscientes para solucionar problemas com os quais o indivíduo se depara ao buscar alcançar um objetivo comunicativo.
- b) Estratégias que se aplicam tanto para língua materna quanto para língua estrangeira.

DEFININDO ESTRATÉGIA DE LEITURA

Cohen (1987):

- a) Estratégias de leitura: referem-se aos processos mentais conscientemente escolhidos pelos leitores na realização de tarefas de leitura e funcionam como elementos promotores de sucesso da compreensão quanto como empecilho para a mesma.
- b) Cohen evidencia o elemento da escolha para distinguir ‘estratégia’ de outros processos. Segundo o autor, embora o leitor preste maior ou menor atenção na escolha das estratégias, ele é capaz de descrevê-las (pelo menos as últimas) quando solicitado. Isso porque a escolha das estratégias ocorre em nível consciente, o que faz com que o leitor não seja capaz de descrever alguns processos que ocorrem em nível inconsciente.

Duffy e Roehler (1987):

- a) Enfatizam a importância de se ensinar estratégias de leitura aos alunos.
- b) Estabelecem diferença entre ‘estratégia’ e ‘habilidade’.
- c) Estratégias: planos utilizados pelos leitores de modo flexível e adaptável conforme a situação.
- d) Habilidades: procedimentos automatizados através da repetição que garantem a rapidez e precisão da resposta quando exigida.

Kato (1985):

- a) Estratégias cognitivas: relativas aos princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor. Ao regerem o processamento automático e inconsciente fornecem ao leitor procedimentos de alta economia e eficiência.
- b) Estratégias metacognitivas: referem-se aos princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. Para Kato, há duas estratégias metacognitivas básicas: i) estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura; ii) monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo.

Goodman (1987):

- a) Estratégia de leitura: amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA GERAIS

- 1) Antecipação do assunto: ocorre quando o leitor, ao ler o título, e/ou subtítulos, forma uma ideia acerca do assunto a ser tratado, fazendo uma previsão do que será lido.
- 2) Identificação da macro-estrutura: reconhecimento das partes integrantes do texto.
- 3) Uso do conhecimento prévio: conhecimento anterior no qual o leitor se apoia para a compreensão do texto.
- 4) *Skimming*: leitura rápida, ‘passar de olhos’ sobre o texto para se obter uma ideia geral do assunto.
- 5) *Scanning*: também uma leitura rápida, mas com o objetivo de identificar uma informação específica no texto.
- 6) Monitoração: ocorre quando o leitor faz uma auto-avaliação do seu desempenho, de sua compreensão e toma decisões para melhorar ou adequar esse desempenho.
- 7) Regressão: volta a um trecho ou frase anteriores pela dificuldade de compreensão ou pela falta de atenção.

- 8) **Paráfrase:** o leitor repete o trecho lido usando suas próprias palavras. É uma maneira de digerir a informação, ou seja, de transformar a informação do código do escritor para o do leitor, preservando o sentido. Conceito usualmente utilizado para a língua materna, mas que em LE apresenta a variável de o informante estar lendo em uma língua e parafraseando em outra.
- 9) **Comentário:** recurso que o leitor utiliza para retomar o texto. Configura-se como um intervalo para que o leitor assimile a informação e continue a leitura. Às vezes, demonstra uma reação emocional do leitor ou o tipo de raciocínio que ele está usando.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA DIRECIONADAS PARA A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS CAUSADOS POR PALAVRAS DESCONHECIDAS

- 1) **Decodificação do significado pelo contexto:** utilização do contexto, pelo leitor, das palavras conhecidas para chegar ao significado de um termo desconhecido.
- 2) **Adivinhação:** o leitor simplesmente, ao tentar dar continuidade à leitura, atribui significado a uma palavra desconhecida, sem, contudo, se apoiar em algum elemento do texto.
- 3) **Associação:** pode se manifestar de diferentes formas. O leitor pode associar o que está lendo com sua experiência pessoal. Pode ocorrer também associação de palavras do texto com palavras de sons semelhantes ou de significados opostos.
- 4) **Tradução:** o leitor transfere para sua língua o conteúdo lido em LE. Frequentemente pode ocorrer modificação do significado.
- 5) **Reconhecimento de cognato:** identificação do significado da palavra pela semelhança apresentada com a palavra equivalente em língua materna.
- 6) **Decomposição da palavra:** o leitor procura dividir a palavra para atribuir significado às partes.
- 7) **Uso do dicionário:** estratégia normalmente utilizada diante de palavras desconhecidas.
- 8) **Salto sobre palavra desconhecida:** o leitor não consegue atribuir significado à palavra, mas entende que pode prosseguir a leitura, saltando a palavra desconhecida, sem prejuízo para a compreensão do texto.
- 9) **Abandono de palavras ou trecho difícil:** nesse caso, há a tentativa para compreender a palavra ou trecho lido. O leitor procura essa compreensão utilizando as estratégias que dispõe, geralmente utiliza a 'regressão' repetidas vezes. No entanto, não conseguindo superar a dificuldade, abandona a parte em questão, dando continuidade à leitura do texto.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE AUXÍLIO TÉCNICO'

- 1) **Uso de pistas tipográficas:** fazem uma espécie de mapeamento no texto. Servem de apoio ao leitor para compreender melhor o que está lendo².
- 2) **Uso de ilustração:** também serve de apoio à compreensão. Pode auxiliar na antecipação do assunto, e também no esclarecimento de um trecho difícil ou obscuro, fazendo com que o leitor visualize o assunto abordado no texto.
- 3) **Esquema ou sinalização nas margens:** Recurso que o leitor lança mão para destacar alguma informação que julga relevante. Oferece a vantagem de ser facilmente recuperado.
- 4) **Grifo sob palavras e/ou ideias importantes:** também uma forma de tornar visíveis pontos do texto considerados importantes pelo leitor.
- 5) **Uso do lápis ou dedo:** Além de ser um auxílio à concentração, serve também para retardar o ritmo da leitura. Assim, o leitor ajusta a velocidade de leitura de acordo com a dificuldade do texto, pois o movimento dos olhos, sem a interferência do lápis ou dedo, é bem mais rápido.
- 6) **Leitura com movimento labial:** outra forma para diminuir a velocidade da leitura. Mesmo sem a emissão da voz, o movimento labial é mais demorado do que o dos olhos. Estratégia geralmente usada diante de um trecho difícil.
- 7) **Leitura murmurada:** variação da estratégia anterior. A diferença é que há emissão da voz, embora, muitas vezes, as palavras não sejam perceptíveis. Geralmente utilizada para se obter maior concentração em passagens mais complexas.



To go deeper in your studies concerning the teaching of reading strategies in ESP, we suggest you visit the following website:

✓ **Estratégias de leitura em inglês**

<http://keepupthegoodwork.wordpress.com/2011/07/23/estrategias-de-leitura-em-ingles/>

Leitura: outros olhares

É importante ressaltar que a leitura e, conseqüentemente seu ensino, pode ser concebida a partir de perspectivas bem distintas, que dizem respeito a diferentes concepções de linguagem.

Guilherme e Tavares (2006)³ se inscrevem em uma perspectiva mais discursiva de linguagem e buscam refletir sobre alguns pressupostos teóricos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa (LI) no ensino médio, e como eles se articulam, ou não, com a prática dos professores. Elas discutem, ainda, as diversas concepções de texto, leitura, língua, discurso, sentido e sujeito e os desdobramentos que tais concepções teóricas podem assumir no processo de ensino-aprendizagem. Finalmente, objetivam discorrer sobre alguns conceitos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF), como esses podem incidir na aula de leitura de língua estrangeira (LE) e provocar desdobramentos. Para ilustrar tal ponto, propõem uma possibilidade de análise de um texto em LI, tendo como base algumas noções da ADF discutidas no decorrer do artigo.

Segundo as autoras, a proposta de ensino-aprendizagem de LI no Ensino Médio está pautada, principalmente, na habilidade da leitura como aquela que pode propiciar a inserção do aluno no universo complexo de uma LE. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), “A competência primordial do ensino de LEs modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação” (PCNEM, 1998, p. 97). É por meio dessa habilidade que se espera que os alunos possam fazer uso da LE cotidianamente para expandir seus conhecimentos e adquirirem informações em um mundo cada vez mais globalizado. Desta forma, os conhecimentos adquiridos nas aulas de LE se articulariam mais facilmente com os das demais áreas, favorecendo a interdisciplinaridade e capacitando o aluno para encarar os desafios da vida social. Os PCNs ressaltam ainda o vínculo que uma LE possui tanto para com os bens culturais que ela engloba bem como para o caráter inerentemente comunicativo da língua, já que o objetivo primordial da linguagem é atribuir e produzir sentidos. Entretanto, os professores de LI enfrentam dificuldades em trabalhar a língua de forma compatível com os objetivos estabelecidos para o ensino e dentro do contexto educacional vigente.

¹ “Technical-aid-moves” (Sarig apud Cohen, 1987).

² As pistas tipográficas são elementos visuais que nos auxiliam na compreensão do texto. Atenção com datas, números, tabelas, gráficas, figuras. São informações também contidas no texto.

Os recursos de escrita também são pistas tipográficas. Por exemplo:

- ... (três pontos) indicam a continuação de uma ideia que não está ali exposta;
- negrito dá destaque a algum termo ou palavra;
- itálico também destaca um termo, menos importante que o negrito;
- “ ” (aspas) salientam a importância de alguma palavra;
- () (parênteses) introduzem uma ideia complementar ao texto.

<http://inglestecnico2b.blogspot.com.br/2010/05/pistas-tipograficas.html>

³ Para ler o texto na íntegra, acesse o link http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/membros_textos/textos_maria_de_fatima/ensino_aprendizagem_de_leitura.pdf

Guilherme e Tavares (2006) apresentam os principais modelos de leitura apontados por Coracini (1995), a partir do texto de Kato (1985), que têm influenciado a maneira como um texto é explorado em aulas de leitura. Alguns deles se encontram em uma perspectiva cognitivista em que a decodificação é privilegiada. São eles o modelo ascendente (*bottom-up*), o descendente (*top-down*) e o interativo.

O modelo ascendente estaria centrado no texto e as unidades de sentido ali presentes deveriam ser decodificadas. O texto, nesta concepção, assume o papel de objeto com existência própria, independente do leitor e do processo de enunciação e reflete uma visão de linguagem estruturalista e mecanicista segundo a qual as palavras e frases possuem um sentido em si mesmas. O “bom leitor” seria aquele capaz de decodificar e captar os significados imanentes dos itens linguísticos. Coracini (1995) vê esse leitor como receptáculo de um saber inerente ao texto e assinala que as distinções literal/figurado, denotativo/conotativo, objetivo/subjetivo se afiguram dicotomicamente, sendo que os segundos termos das mesmas deveriam ser evitados em favor de uma decodificação mais próxima ao sentido que o texto intenta veicular.

O descendente (ou *top-down*) preconiza a existência de esquemas cognitivos que possibilitam ao leitor o reconhecimento de padrões e estruturas de conhecimento, que são formados com base no conhecimento prévio. O significado aqui provém do leitor, que é visto como única fonte de sentidos e o texto serve para confirmar as hipóteses provenientes das inferências que o leitor faz a partir de seus esquemas. O conhecimento prévio nesta concepção de leitura assume um papel chave, pois é o que possibilita que o leitor infira e confirme suas hipóteses.

Um terceiro modelo, chamado interacionista, concebe a leitura como sendo uma atividade comunicativa, pois se centra na interação texto-leitor. O “bom leitor” seria aquele capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções. Sob este ponto de vista, o leitor é sujeito ativo, capaz de inferir, acionar esquemas e interagir com os dados do texto - em última instância, interpretar-lhe o sentido. O texto é de fundamental importância, pois é na sua leitura literal que o leitor encontrará os indícios para significados não literais. A busca pelo verdadeiro sentido do texto é encorajada mediante as marcas que o sujeito enunciativo (autor) imprimiria no momento da escrita. Segundo Kato (1985), o texto poderia ser comparado a um conjunto de pegadas a serem utilizadas para recapitular as estratégias do autor e, através delas, chegar aos seus objetivos.

Moita Lopes (1996) acrescenta a essa concepção de leitura o aspecto social do discurso. Desta forma, ele concebe a leitura como um processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado do texto em que tanto o leitor, escritor e texto se encontram inseridos social, histórica, política e culturalmente. Entretanto, esta concepção ainda está centrada na busca dos significados do texto, como se estes fossem possíveis de serem agarrados.

A inclusão de um olhar discursivo sobre a leitura implica encará-la como acontecimento discursivo em que tanto o leitor quanto o autor são considerados produtores de sentido, sendo vistos como sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos (CORACINI, 1995). A leitura, a escrita e a produção de sentidos estão diretamente relacionados ao momento histórico-social e à incidência do inconsciente, que também constitui os sujeitos envolvidos no processo. Um mesmo texto sempre suscitará diferentes leituras, o que nos leva a questionar a possibilidade de interpretação de significados do texto e preferir adotar a postura de produção de sentidos nas várias interpretações possíveis a um texto.

A visão estruturalista de linguagem a concebe como uma estrutura formada por sistemas de signos, e a língua enquanto a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la. Dentro do funcionalismo, a língua assume um caráter multifuncional, há uma relação entre a organização cultural e seu reflexo na estrutura de uma língua. Desse modo, ela é um fato social, pois surge a partir de uma contínua troca de significados e sentidos, resultado da interação e da interpretação intersubjetiva da mesma. Entretanto, a língua não pode ser considerada apenas sob o ponto de vista da estrutura ou de sua função. Afinal, ela é um dos diferenciais dos seres humanos. Na perspectiva discursiva, a língua é muito mais que uma estrutura fechada em si mesma, há uma opacidade inerente a ela; o discurso veiculado por ela torna os sentidos não transparentes, não únicos; o caráter heterogêneo do discurso constituído por diversas vozes e por outros discursos acarreta uma constante tentativa de homogeneizar os discursos.

Ademais, se pensarmos no sujeito da língua, veremos não um sujeito social, que detém o controle, mas um sujeito incompleto, perpassado por algo que o cinde quando ele menos espera e essa cisão vem pela

língua(gem), nos atos falhos, nas ambiguidades, nos equívocos, nas brechas do dizer, no interdiscurso. Por interdiscurso, entende-se uma instância do dizer que se remete ao não linear do dizer, às diversas formações discursivas em que todo o dizer está inserido. Refere-se ao pré-construído, ao já-dito, ao sempre-já-ai histórico-social que “fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’; é o que fornece a matéria prima na qual o sujeito se constitui em relação a suas formações discursivas preponderantes” (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 235). Quanto ao intradiscurso, resumidamente, pode-se afirmar que é o fio do dizer, a dimensão horizontal do discurso, a linearidade da linguagem. O intradiscurso traz para o dizer as relações de representações.

Segundo Guilherme e Tavares (2006), cabe pensar também a noção de memória como algo que irrompe na língua e tem como consequência ilusória reconstituir os *sempre-já-ditos*, conferindo-lhes status de universalidade. É na relação do interdiscurso com o intradiscurso, do enunciado com a enunciação que se dá o efeito de memória discursiva. A memória discursiva como sendo a memória social inscrita no seio das práticas discursivas (INDURSKY, 1992).

Como então analisar os sentidos em um texto? Considerando a incompletude inerente aos discursos, pode-se pensar que os sentidos não são evidentes e não se fecham em si mesmos. Há espaço para a interpretação justamente porque o simbólico representado pelos textos - que são em essência discursos - é fundamentalmente marcado pela ausência, pela incompletude da linguagem (GRANTHAM, 2001). Interpretar um texto, portanto, remete-se às relações de sentido que determinado texto possui com outros textos. A repetição, neste caso, ocupa papel relevante, visto que é nas retomadas dos dizeres, nas paráfrases e comentários, que se pode verificar a matriz do sentido. As relações de sentido se estabelecem justamente devido à possibilidade de retornos de ideias e temas inseridos na memória discursiva e que são compartilhadas pelos sujeitos enunciadorees. Os sentidos, portanto, não são transparentes, pois se encontram em relações de interdiscursividade e são atravessados por um exterior que lhes é constitutivo. O discurso só se constrói em um espaço de memória, de interdiscursos, de formulações que marcam enunciações que se repetem, se parafraseiam, se opõem e se transformam. É a esse domínio de memória que o sujeito enunciador recorre e se apropria para enunciar (GREGOLIN, 2003).

A interpretação dos sentidos, portanto, está intimamente relacionada à memória, entendida neste artigo como algo da ordem do repetível e ao mesmo tempo da desregulação (PÊCHEUX, 1999). Deste modo, um texto se dá a ler como um acontecimento em que a memória é que vai restabelecer tanto os explícitos quanto os implícitos, os quais apontam para o pré-construído e para os discursos transversos. Esses não-ditos que podem ser recuperados através da análise da materialidade linguística dos textos marcam uma certa regularização, como por exemplo as retomadas, as paráfrases, as remissões.

Pode-se perceber que no processo de enunciação convive um universo aparentemente estabilizado – graças às relações entre as redes de memória e o repetível que conferem ao discurso uma certa homogeneidade – e a impossibilidade da univocidade, fruto do não-todo do real e do simbólico e ainda das rupturas do dizer que está permanentemente perpassado pelo sujeito do desejo, e por conseguinte, alheio às intenções do sujeito-enunciador. É neste sentido que Pêcheux (1990, p. 53) entende a interpretação:

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.

Isso significa que o sujeito-leitor deva ser capaz de perceber a relação opaca existente entre sintaxe, léxico e os interdiscursos, não visando a estabelecer leituras plurais, mas a constituir-se responsável e ao mesmo tempo desconhecedor dos sentidos do que lê (TEIXEIRA, 2000).

Ver a leitura como um acontecimento discursivo implica encarar tanto a leitura quanto a escrita como parte do processo de produção de sentidos, pois autor e leitor são sujeitos no processo e se intercambiam na função de articularem sentidos. Para Foucault (1996), o autor é uma função que tem como finalidade agrupar o discurso como unidade e origem de suas significações e foco de sua coerência. Na leitura estão convocados a memória discursiva e os sujeitos-autor e leitor, estes constituídos pelo desejo e pela incompletude fundante de todo e qualquer sujeito. Sujeito-leitor e sujeito-autor possuem suas especificidades e estão inseridos em um contexto sócio-histórico, o que acarreta a impossibilidade de pensarmos que um texto produza uma única leitura dissociada das condições em que foi produzido e lido.

Nesse sentido, Guilherme e Tavares (2006) compreendem que cabe ao professor, também sujeito do processo de leitura no contexto de aprendizagem de LE via leitura, conceber o texto não como algo a ser decifrado, “traduzido” ou simplesmente decodificado, mas que nele existem sentidos que se tornam possíveis, mediante as relações que seus leitores conseguem estabelecer entre as memórias discursivas e as famílias parafrásticas.

Coracini aponta algumas ilusões constitutivas como problemáticas para os professores de LEs em aulas de leitura. Primeiramente, porque alguns professores pensam serem “donos” de sua prática, do que dizem, das explicações que dão. Parecem acreditar que seus conselhos e sugestões lhe são originais. Além disso, acreditam que o que dizem reflete sua intenção. Para eles, seu dizer veicula um único sentido que será compreendido pelos alunos da mesma forma e independentemente das circunstâncias em que é enunciado.

Percebe-se de antemão que tal postura diante da enunciação adquire impactos no processo de ensino-aprendizagem, além de perpetuar a visão de que o texto é a única fonte de sentidos. Já que o professor detém tamanho poder e autoridade, poderíamos questionar se o texto, instrumento didático do qual o professor lança mão para promover a aprendizagem, também não se reveste de tamanho poder e autoridade?

Coracini (1995) destaca que, normalmente, os enunciados dos professores são assertivos e que não reconhecem o outro a que se remetem. Raramente foi observado, em algumas pesquisas realizadas pela autora, que os professores citavam a origem de seus conselhos ou sugestões. Ou seja, o professor assume integralmente o que diz, sem questionar ou permitir ser questionado.

Isso faz parte do estabelecimento do controle em sala de aula, em que mesmo as perguntas são formuladas de modo a apenas deixar lacunas para serem preenchidas ou alternativas para serem selecionadas. O sujeito-aluno-leitor pouco pode inferir ou produzir, pois suas escolhas são limitadas. O controle ainda estabelece uma realidade cerceadora que parece objetivar uma homogeneização e simplificação da aprendizagem de línguas, evento por si só extremamente complexo e multifacetado. Como então os sujeitos podem se tornar responsáveis pelos sentidos que produzem? Portanto, o texto, comumente o principal recurso didático em sala de aula, não cumpre seu objetivo principal, que deveria ser o de produzir sentidos. Antes, é tomado apenas enquanto materialidade linguística em que itens gramaticais e lexicais são aferidos com a única finalidade de decodificação. Tal postura denega o fato de que leitor, escritor e professor estão inseridos em um momento sócio-histórico, constituídos ideologicamente e pelo desejo que lhes funda enquanto sujeitos, pois dissocia o texto de seu contexto, de suas relações com a rede de memórias discursivas e dos possíveis devires que os sentidos poderiam provocar nos sujeitos leitores.

Coracini (1995) prossegue aferindo os desdobramentos da segunda ilusão constitutiva dos professores. Normalmente, ignora-se que os textos são produzidos sob determinadas condições de produção e que sua leitura se dará por sujeitos-leitores que se encontram em outras condições e que possuem suas próprias idiossincrasias e singularidades. Isso pode ser verificado na tentativa de se apontar uma leitura literal e única do texto que pode ser a do professor e/ou a do livro didático, ou na insistência em se determinar a ideia principal do texto. A recorrente atividade de tradução dos textos aponta para o peso que a decodificação e que o estudo dos itens linguísticos assume em detrimento da produção de sentido, como se a significação fosse possível fora do contexto sócio-histórico em que o texto é lido. Há pouca ou nenhuma inferência sobre em que condições o texto foi produzido ou a ideologia que é veiculada por ele. Há ainda o fato de que, dentro desta forma de trabalhar o texto, a leitura não se encaixa nos moldes das abordagens comunicativas sugeridas nos PCNs, pois as atividades propostas para os textos geralmente se resumem a exercícios estruturais, de tradução ou de múltipla escolha.

Finalmente, as autoras afirmam que a inclusão de um olhar discursivo na aula de leitura em inglês aponta para a necessidade de se pensar o aluno como um sujeito crítico, de se pensar a sala de aula como um espaço em que haja uma relação dialógica com as metodologias e que estas devam ser menos diretivas. A escolha dos textos deve propiciar a compreensão das diferenças linguísticas, formais, culturais bem como a construção de sentidos múltiplos, indicando-se que os textos resultam de outros textos, ou assim como os sujeitos se constituem a partir de outros sujeitos. A leitura deve, portanto, apontar para a pluralidade de sentidos e para a pluralidade de leituras, deve questionar o que se coloca como inquestionável e incidir nos processos de subjetivação dos sujeitos ao colocá-los frente a frente com as diferenças e com outras possibilidades de produzir sentido.



Coracini (2005) aponta diferentes noções de leitura e tece considerações sobre o texto virtual e as possíveis mudanças trazidas pelas novas tecnologias para a prática dessa habilidade.

Dentro do contexto da modernidade¹, em que predominam os ideais iluministas de racionalidade, ciência, progresso e uma concepção cartesiana de sujeito, a autora apresenta duas principais concepções, a saber, leitura como:

1. Decodificação: centrada, pois, na descoberta do sentido, o qual se encontraria de forma imanente no texto. Trata-se de uma visão essencialista da leitura em que o leitor desempenha a função de resgatar o significado impresso nos sinais gráficos ou pictóricos.
2. Interação: uma das visões mais comuns nos meios acadêmicos, que leva em conta, de modo explícito, a existência do autor e do leitor e se baseia na construção do sentido. Isto é, parte-se do pressuposto de que o autor deixaria marcas de suas intenções – determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) – e o leitor com ele interagiria para construir esse(s) sentido(s). Considera-se a possibilidade de algumas leituras, mas sempre dependentes prioritariamente do texto e, de modo indireto, do autor. Essa concepção se fundamenta na distinção entre decodificação, compreensão e interpretação, como se estas fossem fases lineares no ato de ler.

Por outro lado, na perspectiva da (pós)-modernidade, Coracini aponta a seguinte concepção, na qual se inscreve:

Leitura como processo discursivo: assume-se aqui que o olhar do leitor vem de dentro do sujeito, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade. Em outras palavras, ainda que o texto siga convenções, compreende-se que não seja possível controlar os sentidos, já que ler é, em primeira e em última instância, interpretar. Todavia, não lemos o que queremos (de forma independente) a qualquer momento e em qualquer lugar, uma vez que as regras e as leis de um determinado contexto histórico-social são responsáveis por autorizar a produção de certos sentidos e não de outros. Tal perspectiva adota uma concepção psicanalítica de sujeito, sendo este, pois, perpassado pelo inconsciente, e, portanto, cindido, disperso, em cujo dizer resvalam sentidos indesejados, incontrolados. Sujeito que se constitui na relação com o(s) outro(s)/Outro.

A partir das considerações feitas, Coracini discute a relação entre a leitura e as novas tecnologias, problematizando, por exemplo, a noção de hipertexto. Ela aponta que, conforme alguns especialistas, a “nova” atividade propiciaria a interatividade do leitor com a máquina e com o texto e que os multimeios permitiriam o uso de todos os sentidos ao mesmo tempo.

A crítica da autora recai no fato de que, apesar do veículo permitir a transformação do texto, a função do leitor como aquele que constrói sentidos permanece. Ou seja, o que muda é a relação do sujeito com o texto (na atividade de produção e na atividade de leitura). Além disso, observa-se, no discurso do professor, a emergência do mito da internet, do novo, da globalização, ilusão de que o novo é sempre estranho, sempre ruptura total com o conhecido. Ilusão de que a tecnologia seria, finalmente, o espaço da democratização da informação (e da redução, por exemplo, da presença autoritária do professor).



Task 21: Reflecting...

Before continuing with your studies, write down the most important aspects you have read in this module. Try to cover the following questions:

- ✓ How can reading be defined?
- ✓ What kind of reading strategies do some authors suggest we focus on ESP courses?
- ✓ What is meaning?
- ✓ Which concept of reading appeals more to you? Why?

¹ Coracini (2005) discute as noções de modernidade e pós-modernidade, chamando a atenção para o fato de que não se constituem de forma dicotômica ou polarizada.



Day and Park (2005) present six types of comprehension and five forms of questions in order to help students become interactive readers. Let us take a look:

Type of comprehension	Description
1. <i>Literal comprehension</i>	Focus on the understanding of the basic or surface meaning of the text such as facts, vocabulary, dates, times, and locations. They are usually expressed by questions answered directly and explicitly from the text.
2. <i>Reorganization</i>	Teach students to examine the text in its entirety; more global view. The students have to put together two pieces of information that are from different parts of the text.
3. <i>Inference</i>	An inference involves students combining their literal understanding of the text with their own knowledge and intuitions.
4. <i>Prediction</i>	Involves the understanding of the passage, their own knowledge of the topic and related matters to determine what might happen next or after a story ends. - <i>While-reading</i>: students can immediately learn the accuracy of their predictions by continuing to read the passage. - <i>Post-reading</i>: generally have no right answers because students cannot continue to read to confirm their predictions. - <i>Pre-reading activity</i>: it's not considered a type of prediction as a type of comprehension, but it is an activity that allows students to realize how much they know the topic of the text.
5. <i>Evaluation</i>	It requires the learner to give a global or comprehensive judgment about some aspect of the text. Students must use both literal understanding and their own knowledge and related issues
6. <i>Personal Response</i>	It requires readers to respond with their feelings for the text and the subject. The responses must relate to the content of the text and reflect a literal understanding of the material.

Type of question	Description
1. <i>Yes/no questions</i>	- Simple questions that can be answered with <i>yes</i> or <i>no</i>. - <i>Yes/no questions</i> can be used to prompt all six types of comprehension.
2. <i>Alternative questions</i>	- Two or more <i>yes/no questions</i> connected with <u>or</u> - Best works with literal, reorganization, inference, and prediction types of comprehension.
3. <i>True or false questions</i>	- <i>True or false</i> questions are difficult to prepare. The false answers must be carefully designed so as to exploit potential misunderstanding of the text. - Can be used to prompt all six types of comprehension
4. <i>Wh-questions</i>	- Excellent in helping students with a literal understanding of the text, with reorganizing information in the text, and making evaluations, personal responses and predictions. - Can be very helpful in aiding students to become interactive readers.
5. <i>Evaluation</i>	- <i>Multiple-choice questions</i> are based on other forms of questions. They can be, for example, a wh-question with a choice. - Most effectively with literal comprehension, prediction and evaluation.

Day and Park (2005) claim that we should make sure that the questions are used to help students interact with the text. So, it is important to allow students to keep the text in front of them while answering questions on the text. Besides, we should avoid 'tricky questions' as the purpose is to promote understanding.

These authors' ideas may help you develop the next task.

Task 22: Fórum de discussão - A reading ESP activity

Developing a practical reading ESP activity

Nesta tarefa, você terá a oportunidade de elaborar uma atividade didática para o ensino de inglês para fins específicos. O seu foco será o ensino de leitura e sua aula se destinará a estudantes do Ensino Médio, que estão se preparando para os exames de Vestibular.

Em duplas, selecione um ou mais textos autênticos (isto é, que não tenha(m) sido produzido(s) para fins pedagógicos) e elabore um plano de aula em que fique claro:

- ✓ os objetivos da aula;
- ✓ os procedimentos a serem adotados no desenvolvimento da aula. Os procedimentos, em relação ao texto, devem contemplar:
 - uma *pre-activity*: a fim de ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema em questão (ex: *brainstorming*)
 - *while-activities*: isto é, atividades que o aluno deve fazer, ao ler o texto (por exemplo, perguntas de compreensão sobre o texto)
 - *post-activity*: atividades de encaminhamento a partir do texto lido (ex: uma produção textual, a partir do assunto discutido)
- ✓ as atividades propostas para trabalhar com o texto em questão.

Você deverá postar o seu plano no Fórum, em arquivo Word e interagir com os colegas.

Critérios de avaliação para esta tarefa:

- pertinência das atividades apresentadas;
- organização do plano de aula (clareza na exposição, uso de escrita acadêmica);
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.
- interação no fórum;



To go deeper in your studies concerning the teaching of reading in ESP, we suggest you read the following texts:

✓ **Trabalhando com o Inglês Instrumental para leitura**

Guilherme Fromm

<http://www.ileel.ufu.br/guifromm/upload/trabalhandocomoinglesinstrumentalpara leitura.pdf>

✓ **ESP reading in the context of learning**

Rolando Edgardo Coronel, Nelly Tapia de Liendo e Norka Yolanda Diaz

<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9407/6975>



For examples of activities proposed to the teaching of reading in ESP, check the following sites:

- ✓ <http://pt.scribd.com/doc/43932473/Exercicio-Ingles-Instrumental-2>
- ✓ https://docs.google.com/document/d/1yhUIo8Z0SUFW_AIzUzxN14zOJJO7vGV1sa0zuZrs2mo/edit?hl=pt
- ✓ <http://pt.scribd.com/doc/50980509/Apostila-de-Ingles-Instrumental-com-textos-complementares>



Task 23: Video Class - (Re)thinking the teaching of ESP

Rethinking the teaching of ESP

Watch the video class with professor Cristiane, available on AVA *Moodle*, in which she discusses some different perspectives in the teaching of ESP and take notes, in your textbook, of the most important aspects she mentions.



Task 24 : Fórum de discussão - ESP e criticidade

Neste fórum, iremos refletir sobre algumas perspectivas críticas no ESP. Para isso, siga os seguintes passos:

1º Leia o artigo Brito, C. C. de P., Borges, J. S., & Martins, L. F. (2021). Critical perspectives in English for academic purposes: experiences in the language without borders program. *Raído*, 15(37), 316–334. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/14547>

2º Assista à apresentação “Ensino aprendizagem de língua inglesa, (de)colonialidade e Justiça social: experiências no NucLi-IsF/UFU” das professoras Cristiane Brito e Maíra Córdula, produzida por ocasião do Encontro Nacional RedeAndifes 2024, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EM5whFmBxN0>

3º Escreva um texto, posicionando-se sobre os aspectos que lhe chamaram atenção nos materiais analisados. Em que medida uma visão crítica de ESP se distancia de uma considerada mais tradicional? Que conceitos ou noções permeiam uma abordagem crítica no ensino de línguas para fins específicos? Que desafios pode o professor de línguas enfrentar ao propor abordagens mais críticas? Pautar-se nesses e em outros questionamentos para produzir seu texto e interagir com os colegas!

CrITÉrios de avaliação:

- pertinência das respostas apresentadas;
- interação no fórum;
- observação quanto à data estipulada para a finalização da atividade.



Task 25: Fórum de discussão - Sobre o Curso

Sobre o curso

Chegamos ao final de nossa disciplina e gostaríamos de convidar-lhe para fazer uma avaliação do curso. Para orientar a discussão, sugerimos que você reflita sobre os seguintes aspectos: qual a relevância do curso para sua formação? Quais foram os pontos positivos e negativos do curso? Você tem sugestões e críticas ao curso? Que tipo de dificuldades você encontrou no decorrer do curso? Poste seu posicionamento no Fórum e interaja com seus colegas.



REFERENCES

- CORACINI, M. J. R. F. **Concepções de leitura na (pós-)modernidade**. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Pachcoal. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005. p. 15-44.
- CORONEL, R. E.; LIENDO, N. T.; DIAZ, N. Y. *ESP READING IN THE CONTEXT OF LEARNING*. *The ESspecialist*, São Paulo, vol. 23, n. 2, p. 123-138. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9407/6975>. Acesso em 23/07/2013.
- COSTA, S. G. Estratégias facilitadoras da leitura de textos acadêmicos em inglês como língua estrangeira (ILE). *SOLETRAS*, Ano III, Ns. 05 e 06. São Gonçalo: UERJ, 2003, p. 82-85. Disponível em <http://www.filologia.org.br/soletras/5e6/06.pdf>. Acesso em 23/07/2013.
- DAY, R. R. & PARK, J. Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, vol. 17, n.1, April, 2005. p. 60-73. Disponível em <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2005/day/day.pdf>. Acesso em 23/07/2013.
- FROMM, G. *Trabalhando com o Inglês Instrumental para leitura*. In: Maria Célia LIMA-HERNANDES, M. C. (Org.). *Domínios de Linguagem: práticas pedagógicas*. São Paulo, 2002, v. 1, p. 23-32. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/guifromm/upload/trabalhandocomoinglesinstrumentalpara leitura.pdf>. Acesso 10/07/2013.
- GUILHERME, M. F. F. & TAVARES, C. N. V. O ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa no ensino médio: a inclusão de um olhar discursivo no processo. In: TRAVAGLIA, L. C.; Bertoldo, E. S.; MUSSALIM, F.; ARAÚJO, M. V.; ROCHA, M. A. F. (Orgs.). *Linguística: caminhos e descaminhos em perspectiva*. Uberlândia: EDUFU, 2006, v. 01, p. 157-167. Disponível em http://www.ileel.ufu.br/lep/arquivos/membros_textos/textos_maria_de_fatima/ensino_aprendizagem_de_leitura.pdf. Acesso em 23/07/2013.
- NUTTAL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books, 1982. p. 01-18.
- RIBEIRO, E. B. *Um estudo comparativo de estratégias de leitura em língua materna e em língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP. 1989.