

Educação profissional e linguagens: ensino de línguas para fins específicos

Professional education and languages: teaching languages for specific purposes

Celi Langhi¹

Senira Anie Ferraz Fernandes²

Helena Gemignani Peterossi³

Regina Rogick Lopes⁴

Resumo - Este artigo tem o objetivo de investigar a relação entre a abordagem instrumental no ensino de inglês nos cursos técnicos de nível médio nas escolas técnicas estaduais do estado de São Paulo e as escolhas mais adequadas ao ensino por competências. Concentra-se no conceito de análise de necessidades por ser o diferencial dessa abordagem. Parte de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa exploratória por meio de observação direta, busca o entendimento das suas variantes, considerando por fim que os seus pressupostos podem extrapolar o campo do ensino de línguas para fins específicos.

Palavras-chave: Educação profissional. Ensino de Línguas. Abordagem Instrumental. Análise de Necessidades.

Abstract - This article aims to investigate the relationship between the language for specific purposes (LSP) approach to English teaching in high school vocational programs at vocational schools run by the São Paulo State government and the most appropriate choices for skill-based teaching. It focuses on the concept of needs analysis, as this is the differential of this approach. Part of a literature review and exploratory research through direct observation, it seeks to understand its variants, finally considering that its assumptions can go beyond LSP teaching.

Keywords: Professional education. Language Teaching. LSP Approach. Needs Analysis.

¹ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. E-mail: celi.langhi@cpspos.sp.gov.br

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional - Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. E-mail: sferrazfernandez@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional - Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. E-mail: hgemig@bol.com.br

⁴ Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Professora do Ensino Técnico - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. E-mail: regina.lopes@cpspos.sp.gov.br

Introdução

Ao estudarmos as principais abordagens de ensino-aprendizagem e as mudanças de paradigmas essenciais que foram influenciados pelos estudos não somente na área da educação, mas também na psicologia, neurociência, sociologia, linguística e outras ciências que exploram o conhecimento humano, podemos perceber que existe uma evolução no desenvolvimento de métodos de ensino conforme compreendemos um pouco mais sobre como aprendemos. Os avanços tecnológicos das últimas décadas nos permitiram um acesso à informação de formas variadas e nem sempre organizadas em prol de um desenvolvimento adequado de habilidades específicas no que diz respeito ao aprendizado de línguas estrangeiras modernas. O conhecimento sistematizado dos agentes promotores da aprendizagem pode facilitar a reflexão sobre como ensinamos, o que ensinamos e para quem o nosso trabalho é dirigido.

A pesquisa sobre os possíveis pontos de convergência entre os fundamentos da abordagem instrumental e a educação profissional surge num momento de busca dessa pesquisadora por um melhor entendimento sobre as escolhas que fazemos na nossa prática didática. Como uma das pesquisadoras é professora participante e multiplicadora do projeto de Inglês Instrumental em escolas técnicas estaduais paulistanas, foi possível vivenciar aspectos comuns entre as propostas institucionais e as demandas de aprendizagem em constante mudança. As perguntas das salas de aula precisavam encontrar as perguntas das salas dos professores. Justifica-se, pois, esse estudo ao realizar essa reflexão sobre o que o universo do ensino de línguas para fins específicos teria a dizer nessa conversa, que contribuições poderiam existir embebidas das novas tecnologias, recursos, teorias e processos educacionais voltados ao ensino profissional.

Referencial teórico

Sem entrar nas especificidades das principais abordagens de ensino de línguas estrangeiras, por não ser o objetivo deste artigo, resumindo apenas a evolução entre as abordagens Tradicional, Estrutural e Comunicativa, é importante saber que, segundo Brown (1994), a abordagem Tradicional foi uma das primeiras a ser conhecida no ensino de línguas estrangeiras onde a ênfase era no método clássico baseado no ensino do Latim e do Grego, com foco nas regras gramaticais, na memorização do vocabulário, nas conjugações verbais, na tradução sistemática, na leitura de textos e na repetição de exercícios na forma escrita. Esse método clássico com o uso da língua materna nas aulas, com pouco uso da língua estrangeira e com didática baseada em exercícios gramaticais sem práticas de pronúncia, foi denominado no século XIX de “método da gramática e tradução”. Ainda segundo Brown (2007), esse é um método

sem ligações muito claras na literatura acadêmica com teorias nas áreas da linguística, psicologia ou educação. Os primórdios da abordagem Estrutural remontam à segunda guerra mundial, quando foram criados treinamentos intensivos especiais nos campos da engenharia, medicina e línguas estrangeiras para jovens oficiais e soldados americanos com habilidades técnicas, denominados “Army Specialized Training Program (ASTP)”. Essa abordagem essencialmente behaviorista, baseada em repetições e substituições (drills) com ênfase nas estruturas gramaticais sem o uso da língua materna no ensino, foi conhecida também como “Army Method” ou “Método Audiolingual”. Aprender as estruturas gramaticais por meio de automatismos linguísticos como um treinamento com planejamento didático e passos controlados sem muitas explicações gramaticais tinha como objetivo reforçar os acertos por repetição e evitar erros, ou seja, o foco era na assertividade e não na fluência; mesmo quando havia situações de interações linguísticas, essas situações eram pré-determinadas para um uso dentro de estruturas gramaticais. Já a abordagem Comunicativa introduziu o ensino das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever de forma integrada, com tarefas significativas, simulações da realidade, uso de textos autênticos, com foco na interação como meio e como finalidade comunicativa na língua alvo. Foi justamente das bases dessa abordagem que surgiu o “English for Specific Purposes (ESP)”, ou Inglês para Fins Específicos, conhecido no Brasil como Inglês Instrumental.

Uma das principais características dessa abordagem é a análise de necessidades que, apesar de não ser novidade, traz para o centro de atenção o sujeito e a situação alvo de uso da língua, não mais o objeto, o próprio idioma somente ou o professor. A análise de elementos linguísticos em discursos autênticos nas áreas da ciência e de tecnologia diferencia o uso específico do inglês como instrumento de comunicação quando comparado ao uso geral, mas não somente isso. Ao falarmos das diferenças entre o Inglês Geral (General English) e o Inglês para Fins Específicos (English for Specific Purposes), segundo Tom Hutchinson e Alan Waters (1987, p.19), “o que distingue a ESP do inglês geral não é a existência de uma necessidade como tal, mas sim uma consciência da necessidade”.

Richards e Rodgers (2001) afirmam que a história do ensino de línguas nos últimos cem anos tem sido caracterizada por uma busca por formas mais eficazes de ensinar línguas secundárias ou estrangeiras, sendo a mais comum para o “problema do ensino de línguas” a adoção de uma nova abordagem ou método de ensino. Um resultado dessa tendência foi a era dos chamados métodos de *designer* ou de marca, ou seja, soluções em pacotes prontos que podem ser descritas e comercializadas para uso em qualquer lugar do mundo. Dessa maneira o Método Direto foi adotado com entusiasmo no início do século XX como uma melhoria em relação ao Método da Gramática. O Método Audiolingual na década de 1950 foi pensado para apresentar um caminho a seguir, incorporando os últimos insights da linguística e da psicologia e, conforme foi perdendo força na década de 1970, outros tantos métodos surgiram

principalmente nos Estados Unidos para preencher o vazio, como o Caminho Silencioso, Resposta Física Total e Suggestopedia. Na década de 1990 essas novas propostas já não surgiam com tanta frequência, mas ainda tivemos algumas com bastante sucesso, como a Instrução Baseada em Tarefa, a Programação Neurolinguística e as Inteligências Múltiplas, atraindo as mais variadas correntes de pensamento.

A combinação de várias abordagens e metodologias para ensinar a língua, dependendo dos objetivos da lição e das habilidades dos alunos, seria assim, o mais adequado para atender às necessidades dos alunos. Segundo Mizukami (1986, p.109), “dentro de um mesmo referencial, é possível haver abordagens diversas, tendo em comum apenas os diferentes primados: ora do objeto, ora do sujeito, ora da interação de ambos”. Para diferentes situações de aprendizagem, deveriam ser elaboradas diferentes ações educativas, de acordo com as necessidades envolvidas. Nesse sentido, a abordagem instrumental inclui-se como uma forma de pensar para além do método e dos procedimentos, incluindo conceitualmente várias teorias, estilos e ideias, a fim de se ter uma visão mais ampla sobre o assunto. Poderia perfeitamente acompanhar o movimento do Ecletismo, ou Pós-Método, que se tornou comum em muitos campos de estudo, como psicologia, artes marciais, filosofia, ensino, religião e teatro. É nesse ponto que faz diferença um distanciamento da área linguística e educacional para se enxergar a mudança de paradigma que vai movendo o centro, o foco do processo de ensino e aprendizagem primariamente centrado no professor, depois centrado na língua ou situação alvo e mais atualmente centrado no aprendiz. Essas mudanças não poderiam ser entendidas como fases estanques, mas como ciclos interligados de evolução histórica e social do conhecimento sobre o conhecimento humano, para além do aprendizado de línguas estrangeiras, transbordando para teorias da administração, psicologia, economia, etc.

O termo abordagem está aqui sendo empregado como equivalente ao conjunto de crenças e posições com embasamento teórico a respeito da natureza da língua, da natureza da aprendizagem da língua e da aplicabilidade de ambas no cenário pedagógico, ou originalmente “*approach*”, segundo Richards e Rodgers (2001), e o termo *linguagem* aqui adotado acompanha a noção de um processo dinâmico, contraditório e complexo, conforme Bakhtin (1999).

Apesar de ser essencial a compreensão dos conceitos teóricos que servem de base para cada abordagem no seu tempo, o afastamento da ideia de se chegar a um método ideal ou perfeito, para Prabhu (1990), é o que pode romper com a rigidez imposta por muitos métodos e trazer mais valorização para a processo de construção do conhecimento e para todos os envolvidos. O pensamento acerca do ecletismo no ensino de línguas estrangeiras como forma de liberdade e flexibilidade metodológicas tem como principal objetivo tornar possível que os professores façam escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista cada contexto

específico, corajosamente rompendo com procedimentos metodológicos, materiais e aulas padronizadas que não levam em consideração as diferenças de diversas naturezas. Não é a ausência de princípios, é o conhecimento mais aprofundado desses princípios por parte do professor que, munido dessas opções, pode fazer escolhas que atendam às necessidades do seu contexto educacional. Segundo Kumaravadivelu (2001), essas escolhas precisam levar em consideração as particularidades de cada elemento do programa de aprendizagem, o relacionamento entre as teorias e a prática, e as possibilidades de aplicação autônoma por parte dos estudantes, numa busca por uma pedagogia pós-método, para encontrar alternativas aos métodos e não mais um método alternativo, muitas vezes descolado na realidade da sala de aula.

Dudley-Evans e St. John (1998) já apresentavam uma proposta de modelo de análise de necessidades que todo professor de Instrumental deve considerar, como designer do seu próprio curso, permitindo-lhe determinar:

1. informação profissional sobre os aprendizes: tarefas e atividades em que os aprendizes usarão a língua inglesa – análise da situação-alvo e necessidades objetivas;
2. informação pessoal sobre os aprendizes: fatores que podem afetar a aprendizagem, como, por exemplo, experiência prévia de aprendizagem, informação cultural, razões para frequentar o curso, suas expectativas e atitudes em relação à língua – desejos, ambiente de aprendizagem e necessidades subjetivas;
3. informação sobre a língua dos aprendizes: quais as habilidades e o uso corrente da língua que serão avaliados – análise da situação atual;
4. informações sobre as lacunas apresentadas pelos aprendizes: análise da situação atual e da situação-alvo – lacunas;
5. informação sobre a aprendizagem da língua: formas efetivas de aprendizagem das habilidades e da língua na análise da situação atual – necessidades de aprendizagem;
6. informação sobre a comunicação profissional na situação-alvo: conhecimento de como a língua e as habilidades são usadas na situação-alvo – análise linguística, análise do discurso e análise do gênero;
7. informação sobre o que se deseja do curso;
8. informação sobre o ambiente onde o curso será ministrado – análise do contexto.

Esse levantamento e análise de necessidades, se feita com a participação ativa e constante do aluno, faz parte da conscientização e da autonomia desse aluno, que pode refletir a respeito da sua aprendizagem e assumir a responsabilidade por ela. Paulo Freire afirma que:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.

Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p.41).

Considerando principalmente o aluno adulto e jovem adulto, o exercício dessa autonomia no aprendizado de uma língua estrangeira pode representar um fomento a outras aprendizagens.

Além dos conhecimentos linguísticos, o professor de inglês instrumental deve ter uma postura de reflexão diante de tudo que acontece em sala de aula, vendo os seus alunos como seres humanos em construção, inseridos numa coletividade e numa realidade em constante mudança. O profissional tem que estar atento aos aspectos históricos, sociais, políticos e tecnológicos, o que não é sempre fácil, mas traz a necessária flexibilidade e permite a inovação. Segundo Celani (2005), o professor assume o papel de pesquisador, elaborador de programas, autor de matérias, examinador, avaliador, professor de estratégias, “empatizador”, analista, observador de sua prática, explorador da realidade e experimentador da realidade. E, “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Ao trazer para essa fundamentação teórica o olhar freireano sobre a autonomia, busca-se também provocar uma contraposição ao pensamento possível do inglês instrumental como grilheta comunicativa, uma vez que serve primordialmente ao exercício profissional; contudo, pode permitir o acesso a fontes autênticas de conhecimento. É nesse ponto que faz diferença um distanciamento da área linguística e educacional para se enxergar a mudança de paradigma de vai movendo o centro, o foco do processo de ensino e aprendizagem primariamente centrado do professor, depois centrado da língua e mais atualmente centrado no aprendiz. Essas mudanças não poderiam ser entendidas como fases estanques, mas como ciclos interligados de evolução histórica e social do conhecimento sobre o conhecimento humano, para além do aprendizado de línguas estrangeiras.

Os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais em vigor na sociedade em cada época influenciam os modelos educacionais e as suas práticas. O ensino de línguas estrangeiras faz parte desse contexto pois é parte integrante do conhecimento comunicativo da humanidade, estando ancorado em teorias, abordagens, técnicas e métodos de ensino que foram criados e desenvolvidos com base em estruturas linguísticas e pressupostos comunicativos que quase sempre procuraram adaptar métodos anteriores nos seus aspectos mais positivos, dando origem a essas novas abordagens. O professor de Línguas para Fins Específicos é então esse pesquisador capaz de identificar elementos que auxiliam a sua prática, livre de amarras conceituais metodológicas, podendo fazer adaptações e incluir as novas tecnologias.

Método

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica a respeito dos conceitos mais atuais relacionados à abordagem instrumental no ensino de Línguas para Fins Específicos, uma análise dos planos de cursos técnicos em Administração e Informática e uma pesquisa exploratória por meio de observação direta que englobou aspectos pedagógicos e atitudinais de 144 alunos dos turnos vespertino e noturno, com faixa etária entre 17 e 56 anos, sendo 91 homens e 53 mulheres durante o primeiro semestre de 2018. Para o desdobramento da pesquisa sobre o uso das TICs, um estudo inicial por meio de questionário foi realizado no primeiro semestre de 2018 para conhecer detalhes do acesso e utilização de recursos tecnológicos dos estudantes. Esse levantamento de dados foi feito em sala de aula, no mês de fevereiro de 2018 pela professora de Inglês Instrumental, uma das autoras desse artigo.

Resultados e discussão

Quanto à análise curricular, a escolha da abordagem instrumental nos planos de curso da instituição traz consigo o aporte teórico e prático da análise de necessidades, podendo extrapolar os modelos anteriormente citados para o conhecimento de recursos e interesses tecnológicos dos aprendizes e professores.

As competências do Componente Curricular Inglês Instrumental, para Administração e Informática previstas nos planos de curso são:

1. Apropriar-se da língua inglesa como instrumento de acesso à informação e à comunicação profissional.
2. Analisar e produzir textos da área profissional de atuação, em língua inglesa, de acordo com normas e convenções específicas.
3. Interpretar a terminologia técnico-científica da área profissional, identificando equivalências entre português e inglês (formas equivalentes do termo técnico).

Para o desenvolvimento dessas três competências, estão previstas habilidades e bases tecnológicas coerentes tanto com o trabalho voltado à escrita, leitura, fala e audição em língua inglesa quanto com a inserção de elementos autênticos de cada campo de atuação, de acordo com o perfil e interesse dos estudantes. O diagnóstico cuidadoso dos pontos de partida, recursos e possibilidades metodológicas mostrou-se eficiente na escolha de atividades como os estudos de caso, aulas práticas em laboratórios, trabalhos em grupos, simulações, mapas conceituais, aprendizagem baseada em projetos, pesquisar online, para citar algumas.

Segundo Bloch (2012), a tecnologia tem desempenhado um papel importante no ensino do inglês para propósitos específicos (ESP) de duas maneiras distintas. Primeiro, como uma ferramenta para ajudar nos tipos tradicionais de aprendizagem de

línguas e, segundo, como um espaço para criar formas de comunicação. Todas as áreas da pedagogia foram impactadas pelo desenvolvimento contínuo de novas tecnologias. Os professores de inglês, por exemplo, podem usar programas, plataformas, dicionários online e com realidade aumentada (RA) como recursos adicionais facilitadores do aprendizado.

O acesso à informação nunca foi tão debatido e questionado como nos dias de hoje. Por um lado, os avanços científicos e tecnológicos permitiram que muito mais pessoas tivessem acesso a meios de informação diversos e criassem formas de trabalho em configurações diferentes das conhecidas no século passado. Por outro, não sabemos se as condições de aprendizado para a vida profissional estão melhores para todas essas pessoas. Mesmo sem saber as respostas, é preciso traçar caminhos para fazer as perguntas iniciais nos pequenos grupos de alunos, individualmente, para se ter um panorama de possibilidades reais no planejamento e replanejamento das aulas.

Quanto à pesquisa exploratória, observou-se que dos 144 estudantes, 102 tinham acesso à internet em casa, no trabalho ou no celular; 42 só tinham acesso à internet na escola; 16 não possuem computador pessoal ou smartphone. Do total de participantes, 139 utilizam alguma rede social ou aplicativo de troca de mensagens; 108 utilizam e-mail. A utilização do tempo online distribuía-se em 70% em redes sociais, jogos online, streaming de música e vídeo, compras, banking, sites de buscas e outros fins sem ligação direta aos estudos, aplicativos Google, vídeos no YouTube e grupos de mensagens no WhatsApp. A partir desses dados foi possível planejar interações baseadas nas tecnologias disponíveis e prever alternativas práticas para os casos de dificuldade ou impossibilidade de uso das mesmas pelos estudantes.

Considerações Finais

Ainda dentro da ideia de autonomia nos processos de aprendizagem, os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui e passam por um processo de apropriação quando esse estudante se sente o agente ativo do seu aprendizado e não apenas o sujeito passivo da mera transmissão de conhecimentos, como nos modelos tradicionais de ensino. Com a atual velocidade na produção de conhecimento e a democratização do acesso à informação através da internet, o professor não sustenta mais o papel de único detentor do saber, cabendo a ele mais a responsabilidade de promover a integração de todos os atores inseridos na realidade educacional local e global e a promoção de ambientes de forte estímulo ao reconhecimento dos problemas do mundo moderno, possibilitando propostas de intervenções, resoluções e transformações sociais por meio de práticas mais inclusivas e críticas.

Nesse contexto, o objetivo desse estudo foi refletir a respeito do alcance da análise de necessidades no Ensino de Línguas Para Fins Específicos no contexto da educação profissional. Dessa reflexão, conclui-se que o conhecimento a respeito dos elementos de cada cenário de aprendizagem extrapola a abordagem instrumental e alcança outros componentes curriculares dos cursos técnicos, porque abre a possibilidade de inserção de novos recursos metodológicos, didáticos e tecnológicos no planejamento das aulas. Competências e habilidades podem ser melhor desenvolvidas quando apoiadas em bases tecnológicas e científicas adaptadas para o melhor entendimento dos estudantes.

De forma mais objetiva, os recursos didáticos propostos pelas metodologias ativas de ensino modernamente pressupõem a formação crítica e autônoma do indivíduo em ambientes colaborativos de aprendizagem. Isso corrobora com a ideia de estimular a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas para promover o desenvolvimento de diversas habilidades de pensamento como interpretar, analisar, sintetizar, classificar, relacionar e comparar, partilhando o trabalho com os seus pares e exigindo uma atuação diferenciada do professor em sala de aula. Entre os diversos modelos de metodologias ativas que estão sendo atualmente tão comentadas, estão os estudos de caso, aulas práticas em laboratórios, trabalhos em grupos, simulações, mapas conceituais, aprendizagem baseada em problemas ou projetos (PBL), para citar algumas. A pesquisa e desenvolvimento de ferramentas tecnológicas que possam ser utilizadas no ambiente educacional em conjunto com as metodologias ativas pode ser de crucial importância para o promover o aprendizado do inglês para fins específicos dentro do contexto do ensino técnico brasileiro e também para avaliar o impacto desse aprendizado nos alunos. No caso específico citado nesse artigo, a ampliação dos recursos didáticos só foi possível a partir da pesquisa inicial sobre o acesso a esses recursos de forma independente pelos alunos. Aliada à pesquisa sobre o nível médio de conhecimento linguístico prévio de cada agrupamento de alunos, o levantamento de necessidades relacionadas às TICs foi incluído de forma a construir pontes de acesso a outros materiais escolhidos colaborativamente pelos estudantes e a professora, aumentando o envolvimento e responsabilidade deles com o seu próprio aprendizado.

Não obstante, a análise de necessidades passa a ter um caráter de pesquisa de natureza teórica, empírica e pedagógica, essencial para o desenho de curso de qualquer componente curricular na educação profissional.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BLOCH, J. Technology and ESP. In **The Handbook of English for Specific Purposes**. Boston, MA: Wiley-Blackwell, 2013.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

BROWN, H. Douglas. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice** (Approaches and Methods in Language Teaching, pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press. 2002.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. White Plains, NY: Pearson Education, 2007.

CELANI, Maria Antonieta Alba [et al]. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, vol. 35, no. 4, 2001, pp. 537–560. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>> Acesso em: 04 jul.2018.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching language: From grammar to grammaring**. Boston, MA: Cengage, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PRABHU, N.S. There is no best method - Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n°2. p. 161-176. 1990

RICHARDS, J., & RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge University Press. 2001.

Recebido em: nov.2020

Aceito em: dez.2020