

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.054

FORMAÇÃO PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS (LINFÉ) NA PARCERIA IFRJ – UFRJ DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

ELZA MARIA DUARTE ALVARENGA DE MELLO RIBEIRO

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, elza.ribeiro@ifrj.edu.br;

RESUMO

O trabalho tem por objetivo destacar a importância da abordagem LinFE– línguas para fins específicos – no trabalho com ensino de línguas, uma vez que esse tipo de processo de aprendizagem de idiomas apresenta grande procura no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, escassez de mão-de-obra capacitada para executá-lo. A teoria que embasa o referido trabalho deveria estar em destaque nas discussões da licenciatura acerca de métodos e abordagens para o ensino de línguas, uma vez que une desejos, necessidades e lacunas linguísticas dos alunos no desenvolvimento de cursos específicos para atender demandas particulares. Porém, muito pouco é estudado sobre isso na graduação. A concretização disso só é possível a partir de um docente capacitado para tal, pois dele serão exigidas habilidades muito específicas, tais como análise de necessidades, seleção e produção de material didático, avaliação, dentre outras. O professor LinFE não se forma nos bancos universitários, mas, sobretudo em formação continuada pós-licenciatura. Dessa forma, o estágio supervisionado é uma excelente oportunidade para que ele tenha contato com a abordagem na prática de sala de aula ainda dentro da universidade, conforme demonstram os resultados desse projeto que acontece numa parceria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), pois se entende que estar dentro de uma instituição que trabalha nesta perspectiva é uma forma de suprir a lacuna da formação LinFE desses futuros docentes.

Palavras-chave: Formação de Professores LinFE, Abordagem LinFE, Formação Docente, Estágio Supervisionado.

INTRODUÇÃO

A área da Educação no Brasil possui vários desafios. Dentre eles está aquele que se refere à formação de professores, pois dela derivam as visões de ensino-aprendizagem que passarão muitas gerações. Quando se trata da formação de professores de língua inglesa é imprescindível que se desenvolva um futuro profissional que tenha uma concepção crítico-reflexiva do idioma, a fim de combater sentimentos de superioridade linguística-cultural do idioma, pois a equidade entre línguas é uma forma de trabalhar a democracia no contexto linguístico.

Essa perspectiva também deve valer para as metodologias de ensino, pois não há uma melhor que a outra, e, sim, uma que melhor se adapte a determinado contexto do que outra. Para se desenvolver essa visão mais macro do todo, é muito importante que o professor em formação tenha acesso ao maior número possível de métodos para o ensino de uma língua adicional, a fim de que ele construa seu repertório teórico-metodológico que balizará suas práticas assim que ele deixe os bancos universitários. A construção do aparato teórico individual de cada docente, com uma visão crítico-reflexiva do mesmo, é fundamental para que ele consiga adaptar cada trabalho a ser desenvolvido ao contexto em questão. Muito do que se tem visto nas licenciaturas é a escolha de uns métodos a serem privilegiados e estudados em detalhe em detrimento de outros, o que causa uma defasagem de teoria a ser colocada em prática na carreira.

Tal vazio na formação impacta enormemente na formação dos professores de línguas para fins específicos, pois o trabalho nesta perspectiva precisa de um conhecimento prévio dos métodos existentes, a fim de que você atenda as especificidades do público-alvo. Para tentar amenizar tal situação - falta de preparação dos futuros professores da língua para atuar com a abordagem de línguas para fins específicos - é que surgiu a justificativa desse trabalho no âmbito do estágio supervisionado que culminou com a parceria do IFRJ com a UFRJ. Além do acima exposto, há carência de uma disciplina, cuja ementa dê conta não só dos preceitos teóricos da abordagem e do perfil do profissional para trabalhar nessa perspectiva, como também das novas funções que esse professor tem que assumir.

Dessa forma, verifica-se que a exclusão dessa preparação tem como resultado a formação de docentes incapacitados para o exercício do magistério na perspectiva LinFE, o que reflete a dificuldade de se perceber as possibilidades do trabalho com o ensino de línguas e toda a riqueza que as práticas de sala de

aula para fins específicos oferece. Por conta desse panorama, os professores que atuam no IFRJ e que são regentes dos estagiários oriundos da UFRJ veem, ao regê-los, uma oportunidade de contribuir para a sua formação acadêmico-profissional. Sendo assim, os docentes buscam implementar não só um modelo de estágio mais participativo, ativo, significativo e relevante para a formação dos licenciandos, mas também que possibilite uma introdução deles à teoria e à prática, ou seja, experimentar a práxis do ensino de línguas no viés da abordagem LinFE.

O presente artigo tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, a teoria de LinFE, as características do praticante de LinFE e a concepção de estágio desenvolvido no IFRJ.

REFERENCIAL TEÓRICO

ABORDAGEM LINFE

Em geral, na academia, tem havido a desvalorização da abordagem LinFE as ementas das licenciaturas de Letras. Haja vista não se ter uma disciplina dessa natureza obrigatória, que componha a grade curricular em boa parte das universidades, mesmo com mercado de trabalho em franca expansão e cuja demanda para a área é bastante expressiva. Com consequência disso, temos bem mais de noventa por cento dos estagiários que temos recebido nos últimos anos nas salas do IFRJ, sequer ouviram falar nessa abordagem para o ensino-aprendizagem de língua adicional. Isso prova que a abordagem sequer é mencionada /contemplada nas disciplinas voltadas às metodologias de ensino-aprendizagem.

Quando é abordada, isso se dá de forma superficial. Muitas das vezes, vem com resquícios de preconceito, frente às demais metodologias. Tal percepção relativa à abordagem linFE é fruto da ignorância e da falta de aprofundamento das bases teóricas da mesma. Pior ainda é o caso desse discurso, reproduzido nas licenciaturas, ser baseado, na maioria das vezes, em mitos relacionados a ela que nada tem a ver com a realidade.

A grande diferença da abordagem LinFE em relação às demais é o fato do trabalho nessa perspectiva ser focado em atender uma necessidade trazida pelo aprendiz, que, nesse caso, é o protagonista do processo de ensino aprendizagem da língua adicional. Para cumprir tal missão, o curso de LinFE está pautado em três pilares: necessidades, lacunas e desejos. Dentre esses pilares, a análise de

necessidades é o que tem maior importância, pois é por meio dela que todas as demais decisões a serem tomadas, referentes ao curso de LinFE, serão definidas: metodologia a ser implementada, materiais a serem produzidos, atividades a serem realizadas, avaliações a serem feitas.

Essa tríade previamente mencionada é o primeiro contato do professor LinFE com as demandas do seu contexto imediato de atuação que ora se constitui. Quando ele executa uma análise de necessidades bem detalhada, ele consegue detectar o que o aluno precisa do idioma, para que ele está aprendendo a língua, que tipo de aluno ele é, qual estilo de aprendizagem ele tem, o que ele deseja do curso em termos de expectativas. Esse é o motivo do pilar necessidades se sobressair ao demais, na verdade, em sendo bem feita, a análise de necessidades abarcará todos os demais pilares. Além disso, é importante que o professor dê atenção também às lacunas linguísticas que o aluno traz. Para isso, a aplicação de um teste de nivelamento mostra exatamente onde ele se encontra quanto ao aprendizado da língua, para onde ele deseja ir e o que ele precisa suprir entre um ponto e outro.

Serão esses três pilares que definirão o curso de LinFE, darão a ele a ineditariedade própria da prática e definirão as especificidades do mesmo, o método, o material, as atividades, em quais gêneros focar, quais habilidades desenvolver, dentre outras características. Criar um curso LinFE, como pode ser visto, demanda muito do praticante de LinFE, que é como os teóricos da área denominam o professor de LinFE. (Hutchinson; Waters, 1987; Dudley-Evans; St John, 1998).

O PRATICANTE DE LINFE

Nesse texto o professor de LinFE será denominado praticante de LinFE, pois um professor de línguas nos moldes que estamos acostumados a ver nos demais métodos de ensino-aprendizagem de línguas não é suficiente para trabalhar com fins específicos. Neste caso, é preciso ser mais do que um professor, necessário se faz que o docente se encare como um praticante de LinFE, pois as funções que serão a ele atribuídas serão muitas outras, que não somente a de um professor.

A expressão praticante de LinFE foi cunhada, trago Hutchinson e Waters (1987), para quem “o papel do professor de ESP é multifacetado”. Tendo essa percepção em mente, Swales (1985) chega a ressignificar a função e denomina tal profissional como ESP *practitioner*, ou seja, praticante. Tal ressignificação do termo tem por objetivo tentar abarcar, minimamente, as múltiplas habilidades e atividades

a serem desempenhadas pelo professor, que vão muito além das funções ordinárias de sala de aula de fins gerais, como o próprio Swales (1985) reforça. Hutchinson e Waters (1987, p. 157), na tentativa de elencar as atribuições relacionadas ao docente em questão, afirmam que “o professor de ESP terá que lidar com análises de necessidades, desenvolvimento de currículo, materiais escritos ou adaptação e avaliação.” É claro que essas características estão longe de condizer com a totalidade do que é esperado do professor, cuja função é mais complexa.

Para dar conta de todas essas novas responsabilidades, é preciso que o praticante de LinFE tenha em mente as premissas básicas do trabalho em LinFE parafraseados a seguir (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.160-164):

- Ter o conhecimento fundamental dos princípios da área.
- Não cabe ao professor tornar-se um especialista na área dos alunos, porém deve ter em mente que executará um trabalho em parceria com os estudantes que, em determinados casos, serão os pares mais competentes em um processo educativo que se caracteriza como colaborativo e interativo, baseado em preceitos de coconstrução de conhecimento em uma via de mão dupla (Ramos, 2009).
- Ter em mente que o conhecimento e a língua não são estáticos, ou seja, estão em constante mutação. Termos surgem, outros desaparecem; gêneros “nascem”, enquanto outros “morrem”. Por essa razão, é imprescindível que o docente invista em capacitação constante e formação contínua.
- Ser um negociador: esse aspecto tem a ver com a capacidade de trabalhar em parceria com colegas especialistas em determinadas áreas, assim como com seu aluno. Desse modo, evidencia-se a natureza multi-, trans- e interdisciplinar na produção de materiais que sejam de fato relevantes.

Conclui-se, dessa forma, que o professor LinFE tem que ser polivalente, uma vez que se exige dele o domínio de uma multiplicidade de funções, que vão muito além da aula propriamente dita. Dentre elas, cita-se: constante e contínua produção, adaptação e avaliação de materiais, por exemplo, que, às vezes, não poderão ser reaproveitados em semestres/módulos posteriores. Por isso, esse profissional está sempre na zona de desconforto, com desafios novos a serem superados a cada semestre ou turma.

Em consequência disso, Vian Jr (2015) conceitua com propriedade que o professor LinFE é aquele que foi formado como Professor de Línguas para Fins Gerais que se se vê na iminência do exercício LinFE.

A VISÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO IFRJ

Ser professor regente é uma enorme responsabilidade, já que se entende que a melhora na Educação do país passa por uma formação docente de qualidade. Como consequência, não haverá uma formação eficiente e eficaz enquanto o estágio não for um momento de significância com moldes mais contemporâneos de atividades, de ações, de percepções, de reflexões, de posicionamentos, etc. A partir do previamente exposto, é conveniente que seja aberta uma seção onde se explicita a visão de estágio que a equipe de Línguas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - **Campus** Rio de Janeiro compartilha.

Antigamente e, infelizmente ainda hoje em determinados contextos educacionais, a visão de estágio supervisionado tem ligação com ideias de: observação pela mera observação; passividade frente a alunos e práticas de sala de aula; sentimento de reverência ao professor regente; ausência de reflexão sobre práticas, atitudes e postura do mesmo; aceitação de práticas observadas como exemplos a serem seguidos, sem considerações sobre a peculiaridade de contextos, de alunos, de identidades, da diversidade; falta de problematização sobre questões cotidianas de sala de aula compartilhada entre os pares; pouco diálogo aberto para discussões, críticas e sugestões.

A figura do estagiário era quase nula dentro de sala em seu próprio processo de formação. O estágio pouco contribuía para a criação da identidade pessoal e individual dos licenciandos, que, em geral, se encontrava em um local bastante desconfortável, nem aluno, nem professor, sem voz, nem vez, sentado em um canto, geralmente, localizado no fundo da sala.

Hoje em dia, a equipe de Línguas passou a se debruçar em textos teóricos sobre problematizações do estágio como forma de se preparar e de se capacitar para serem regentes em um formato de estágio em diálogo com uma teoria que defende a práxis em um local de destaque do entendimento de todas as relações que acontecem no contexto de sala de aula de línguas para fins específicos. Por conta disso, o estágio apresenta características bem diferenciadas e específicas nas aulas de línguas no IFRJ. A primeira delas, que demanda maior cuidado dos

professores regentes de cada um dos licenciandos, isto é, o cuidado para que a práxis efetivamente se concretize, ou seja, que a aproximação da teoria com a prática atinja o ponto em que não haja separação possível entre ambas. Urge que se desperte nos estagiários a percepção de que não há teoria sem que uma prática a preceda, ao passo que uma prática sem uma teoria que a embase torna-se vazia e muito intuitiva.

Nesse caso, a participação passa a ter papel de destaque. Há o abandono do papel passivo e apagado de um docente em formação inicial e se busca o desenvolvimento de práticas reflexivas sobre aulas, troca de experiências prévias sobre determinado assunto e/ou situação. Propõe-se momentos de críticas, avaliações, juízo de valor, sugestões e compartilhamento de angústias mútuas frente a problemas de alunos e turmas.

Estabelece-se uma visão de estágio baseada na troca mútua, na formação contínua e permanente, não apenas dos licenciandos, mas também de todos os envolvidos no processo, na discussão de textos teóricos sobre a abordagem. O estágio como momento significativo, pertinente e relevante na formação que contribua para a construção das identidades de todos e cada um deles a partir de acertos e de erros em sala de aula, pois são essas experiências que colaborarão para que eles, os estagiários, decidam o que fazer e o que não fazer no seu agir pedagógico pós-conclusão de curso, traçando sua própria identidade como docente.

O papel do regente, nesses termos, é crucial. Ele assume o papel de formador, aquele que precisa oferecer o aparato teórico e propor discussões sobre a teoria, além de desmitificar o discurso trazido na universidade, alargando a concepção da abordagem LinFE. Enfim, nesse modelo de estágio aqui concebido, ser regente é ser apaixonado por sua prática pedagógica e despertar a mesma paixão nos colegas de trabalho temporários, que ao se despedirem, deixam mais marcas no regente do que levam deles.

METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista, visto que sua proposta é obter informações aprofundadas e subjetivas dos participantes.

Para Yin (2016), a pesquisa qualitativa se tornou uma forma aceitável, se não dominante, em muitas áreas acadêmicas e profissionais diferentes. Por exemplo, apresenta características mais apropriadas para quem está trabalhando na área

das Ciências Humanas ou Sociais e, por isso, apresenta um caráter interdisciplinar. O mesmo autor aponta para o fato de que tal metodologia permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos. (YIN, 2016, p. 5-6)

Yin (2016) entalza, no entanto, que se devem respeitar as características próprias desse jeito de pesquisar. Assim, ele apresenta cinco características que delimitam uma pesquisa dessa natureza: (a) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; (b) representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; (c) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; (d) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p.7)

Em consonância com as ideias acima apresentadas, Denzin e Lincoln (2006, p.17) defendem que “a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais.” Assim também Flick (2009) apresenta a pesquisa qualitativa como aquela que possibilita a investigação dirigida à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. (FLICK, 2009, p.37)

Os participantes foram dois estagiários do IFRJ durante o ano de 2021. Os dados foram gerados em dois dos encontros realizados para discussões de aprofundamento teórico quanto à abordagem, motivados pela leitura de artigo de um e-book da autoria de Ribeiro (2020), composto por dez de seus últimos artigos publicados em anais de eventos sobre as seguintes temáticas: abordagem LinFE, formação de professores LinFE, produção de material LinFE, estágio supervisionado, dentre outros temas relevantes à área.

Os encontros aconteceram quinzenalmente e foram vídeos gravados pela plataforma **GoogleMeet** com autorização dos mesmos para uso das informações como dados de pesquisa. Para cada um dos artigos, a leitura foi guiada por um tipo de atividade. No caso dos dois encontros que compõem o escopo dessa pesquisa-extensionista, o foco era comentar sobre os maiores aprendizados no estágio supervisionado.

Essa prática oferece ao professor-regente dados para refletir e repensar sua prática pedagógica e, conseqüentemente, produzir conhecimento a ela relevante. Quanto à categorização dos dados, foi criado um quadro, onde elenquei dentre as

falas, alguns excertos com os maiores aprendizados vividos por eles durante o estágio no IFRJ, seguido de algumas considerações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção do artigo, os dados se referem aos grandes aprendizados relatados pelos estagiários quanto ao arcabouço teórico da área discutido durante o período do estágio.

Quadro 1 – Grandes aprendizados do estágio

GRANDES APRENDIZADOS DO ESTÁGIO
1. <i>“O uso do Português não é obrigatório em sala, assim como o do Inglês.”</i>
2. <i>“Eu também imaginava que tinha relação com outras disciplinas, mas não tanto assim”.</i>
3. <i>“Eu não achei a aula nesse estilo, monótona, com diz um dos mitos. Mesmo sendo on-line, com câmera desligada, sem a mesma interação da sala de aula, eles contribuem bastante. Não ficam só adquirindo conhecimento.”</i>
4. <i>“Quando a gente vê a turma e vê as necessidades daquela turma e cria um material mais especificamente para os alunos, eles aprendem mais rápido e com mais interesse e de forma mais duradoura.”</i>
5. <i>“O foco é a disciplina da área deles, não é só língua é aprender a língua fazendo outra coisa que faça sentido para eles com ela.”</i>
6. <i>“O aluno tem esse papel quase pedagógico com o professor. Ele ensina muita coisa ao professor que muito aprende.”</i>
7. <i>“É uma troca, realmente faz a gente pensar no ensino como troca.”</i>
8. <i>“A gente vê que não é nada disso, não é só leitura, eles trabalham outras formas de aprender a língua.”</i>

A primeira das falas dos estagiários rompe com um dos mitos que caracterizam essa prática de ensino de línguas, a de que o português tem que ser usado exaustivamente na sala de aula para que os alunos possam compreender o professor e acompanhar as aulas. A escolha da língua que regerá as interações de sala vai depender das características dos aprendizes, não há uma fórmula a ser seguida para uso de um ou outro idioma, ou dos dois ao mesmo tempo.

Um aspecto da abordagem LinFE apontado pelos estagiários foi o teor interdisciplinar que a disciplina carrega, como aparece nas falas 2 e 5. Essa característica é interessante, pois dialoga com a necessidade do professor ser um “negociador”, ou seja, estar em contato com outros professores da instituição de ensino a fim de

saber quais conteúdos devem ser trabalhados com os estudantes com o objetivo de tornar as aulas significativas para os mesmos nas áreas escolhidas.

Já na fala 3 trata do de um dos mitos apresentados num dos artigos sobre a aula para fins específicos ser monótona e chata. Pelo contrário, a percepção deles é que por ser uma aula muito focada nas necessidades deles, o aprendiz é mais participativo, ativo e engajado nas atividades propostas.

A fala 4 reforça a ideia de que um praticante de LinFE, ao focar no que o aluno precisa, consegue produzir materiais mais relevantes e, com isso, mais eficazes no aprendizado da língua, que acontece num prazo menor e de forma mais significativa.

Os excertos 6 e 7 mostram a flexibilidade que precisa ser característica de um professor de LinFE. É crucial que ele dê voz e vez ao aluno em sala, e tenha consciência de que em dado momento o par mais competente é o aluno e que é através da mediação dele que o professor conseguirá o aprofundamento do conteúdo mais específico.

Todas essas características acima mencionadas tornam o professor LinFE um profissional qualificado, pois sem a preocupação de atualização constante e contínua formação, ele não será capaz de desenvolver todos os papéis que a ele cabem.

Finalmente, na fala 8, concebe-se um ensino no qual se pensa, erroneamente, que não há espaço para o desenvolvimento de outras habilidades que não a leitura e que não há possibilidade de trabalhar outras propostas. A concepção de que esse mito foi quebrando é uma vitória para esse grupo de alunos que fazem o estágio no IFRJ, pois serão eles que darão voz à desmistificação dessa ideia nas suas turmas e com seus outros colegas que não tiveram tal oportunidade.

Finalmente, quando se vê significado no que é aprendido e aplicabilidade em um futuro em curto prazo faz toda a diferença na disposição para aprender o idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado ao longo desse artigo, evidencia-se que o estágio no IFRJ é uma experiência ímpar, uma vez que proporciona o contato com uma perspectiva de ensino de línguas que muitos licenciandos não tiveram experiência até então, nem mesmo durante a graduação.

Complementarmente, esse contato colabora para a quebra de muitos mitos e paradigmas que giram em torno da abordagem LinFE. Por certo, ficou claro também a necessidade de uma nova configuração na relação professor-aluno baseada na coautoria e parceria a fim de garantir uma aula produtiva e significativa.

Reiterando as palavras de Hutchinson e Waters (1987) é função do professor tornar-se “um aluno interessado no conteúdo/assunto trabalhado em sala de aula.” Essa construção, no entanto, não deve ocorrer isoladamente, a troca de conhecimento professor-aluno é essencial para o sucesso de ambos.

Enriquecedora seria a melhor palavra para definir a experiência de estágio dos licenciandos. No geral, é possível perceber uma posição satisfatória em relação ao estágio supervisionado de inglês no IFRJ. Os estagiários elencam uma multiplicidade de fatores que colaboram para essa postura.

É interessante perceber que um desses fatores é a maneira receptiva com que os professores recebem os licenciandos na Instituição de ensino, proporcionando e criando, espaços para o desenvolvimento de materiais, discussões, reflexões e participações ativas durante as aulas, tornando, assim, as experiências do estágio, de fato, relevante para a formação acadêmico-profissional dos licenciandos.

REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J. Ideologias linguísticas e poder. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (Org.). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 67-77.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas: Pontes, 2014, p. 21-47.

CAMERON, D. The commodification of language: English as a global language. In: NEVALAINEN, T. & TRAUGOTT, E. C. *The Oxford Handbook of the History of English*. OUP, 2012.

FLICK, U. *Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz & Terra, 2014. 38ª ed. HOOKS, B. Pedagogia engajada. In: _____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 223-233.

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

RAMOS, R. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

_____. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005.

_____.; FREIRE, M. ESPTEC: Formação de Professores e Multiplicadores de Ensino Aprendizagem de Inglês Instrumental para o Sistema de Educação Profissional de Nível Técnico. In: TELLES, J. (Org.) *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e Ações na Pesquisa e na Prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

RUBDY, R. & TAN, P. *Language as commodity: Trading languages, global structures, local marketplaces*. Bloomsbury Publishing, 2008.

SWALES, J. *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

VIAN JR., O. *A formação inicial do professor de inglês para fins específicos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

YIN, Robert. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.