



Diálogos Latinoamericanos

ISSN: 1600-0110

au@au.dk

Aarhus Universitet

Dinamarca

DE LIMA PICAÑO, DEISE CRISTINA

Formación en español con objetivos académicos: aspectos teóricos y metodológicos de la interculturalidad y la intersubjetividad en la enseñanza de lenguas

Diálogos Latinoamericanos, núm. 22, junio-enero, 2014, pp. 46-57

Aarhus Universitet

Aarhus, Dinamarca

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16230854005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Formación en español con objetivos académicos: aspectos teóricos y metodológicos de la interculturalidad y la intersubjetividad en la enseñanza de lenguas

DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO

1. Introducción: contextos del surgimiento de la enseñanza de LE con objetivos específicos

La Enseñanza de Lengua Extranjera para Fines Específicos (ELEPFE) surgió en la década de 1960 y se consolidó en las décadas siguientes con distintos nombres. De acuerdo con algunos autores (Chaves 2006, Ferreira y Rosa 2008, Celani 1997), el contexto de su nacimiento está relacionado al contexto de surgimiento del abordaje comunicativo, pero no se confunde totalmente con él.

Así como el abordaje comunicativo, la ELEPFE surgió a causa de grandes hechos sociales e históricos, además de los cambios teóricos y metodológicos producidos dentro del campo del estudio de la lengua. El primero de ellos fue el desplazamiento del eje económico hacia los EEUU durante las décadas de 1950 y 1960, como consecuencia del apoyo económico dado a los países europeos que sufrieron la destrucción de su parque industrial y la pérdida de una parte significativa de trabajadores durante la Segunda Guerra Mundial. El segundo fue el desarrollo de investigaciones en el área de la lingüística y adquisición de lenguas. El tercero fue la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en la década de 1970.

El primer aspecto a ser analizado es que, según Hobsbawm (1995: 44), la Segunda Guerra Mundial estableció entre los países participantes, rehenes o aliados de cada uno de los bloques, un vínculo económico y político. De acuerdo con el autor, los países involucrados en este conflicto mundial pueden ser clasificados en dos grupos: al primero pertenecen aquellos países europeos que fueron el escenario de la guerra y que por eso sufrieron pérdidas devastadoras en sus poblaciones, principalmente de trabajadores. Además de eso, sufrieron pérdidas en su infraestructura, creando una momentánea incapacidad económica. Del otro lado, en el segundo grupo, tenemos los países que participaron en la

guerra a través del incentivo a los países europeos que han servido de escenario en las batallas. Este incentivo, armamentista y económico, fue lo que posicionó a las dos grandes potencias, URSS y EEUU (Hobsbawn, 1995). Por esa razón, en el mundo occidental, en las décadas siguientes a la Segunda Guerra, especialmente en los años de 1950 y 1960, los EEUU se han elevado como referencia en desarrollo tecnológico y económico. Si el intercambio comercial ocurría desde períodos coloniales entre Inglaterra y los países latinoamericanos, en el inicio del siglo XX estos intercambios se harán entre estos países y EEUU. Eso hizo que la lengua inglesa pasase a ser la lengua de uso en contextos específicos, incentivando la búsqueda del aprendizaje del idioma por parte de estudiantes y profesionales. Sin embargo, esta búsqueda estaba pautada por la urgencia del aprendizaje, pues el público necesitaba cursos que atendieran a sus necesidades y objetivos de forma rápida, surgiendo así algunas modalidades de enseñanza para fines específicos.

Además de este contexto social e histórico, en los ámbitos teórico y metodológico, los profesores experimentaban una frustración acumulada por la aplicación del abordaje estructuralista y del método audio-oral. Por esta razón, se fomentó la búsqueda de otras modalidades de enseñanza de LE, y fue la perspectiva sociointeraccionista, también en este caso, que ofreció las mejores alternativas de innovación (Picanço, 2003). Eso porque la perspectiva generativista (Llobera, 1995) tardó en aproximarse a los problemas del aula, ya que su preocupación epistemológica estaba en describir y justificar teóricamente los conceptos de gramática universal y competencia lingüística. Sin embargo, la noción de competencia comunicativa, elaborada por Dell Hymes en el inicio de los años 1970, será discutida y adaptada al aula desde la perspectiva comunicativa de enseñanza.

De la misma manera, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas también será importante para la ELEPFE. En el año 1949, luego del reconocimiento público del fin de la guerra, fue instaurado el Consejo de Europa. Esta entidad de carácter jurídico, de derecho internacional, es, todavía, una organización que se propone propiciar un espacio democrático y jurídico común en Europa, y está organizada alrededor de la Convención Europea de los Derechos del Hombre y otros textos jurídicos de protección al individuo europeo. Bajo tales objetivos, el Consejo de Europa, en 1971, durante el Simposio de Zúrich, definió las bases para el Proyecto n°4, sobre la elaboración de un sistema común para aprendizaje de lenguas, que dio origen al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Este proyecto surgió de la necesidad de fomentar la inmigración hacia los países europeos (Diniz y Marchesan, 2010) en los años finales de la década de 1960 y 1970. Este público adulto y monolingüe tenía la necesidad de adquirir una segunda lengua vinculada a las necesidades laborales. Según Gajewska y Sowa (2007: 229), este hecho motivó la creación de políticas específicas para la enseñanza de lenguas. Así, este proyecto fue una respuesta del Consejo a las necesidades concretas e inmediatas de estos individuos que ya habían terminado sus estudios en la escuela básica y que necesitaban con urgencia este conocimiento lingüístico.

Para la ELEPFE, algunos avances significativos surgieron en los años siguientes. Uno de ellos se refiere a la propia denominación, que indica necesariamente un reconocimiento por parte de la comunidad académica y docente de una modalidad distinta de enseñanza de lenguas. La terminología '*languages for special purposes*' fue el nombre dado a una conferencia realizada en el año 1969, y que también se constituyó en el marco inicial para el *English for Specific Purposes*.

Según Hutchinson y Waters (1987: 7), el pensamiento corriente en la época era que '*If language varies from one situation to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learner's course*'⁵.

Durante las décadas siguientes, se nota, todavía, que existe una preocupación por la individualización del alumno y por sus necesidades particulares (Celani, 1997), a la vez que nace la preocupación resultante del abordaje comunicativo de mantener, con relación al aprendiz, un enfoque en el *sentido* –en el significado– y en la interacción motivada entre los individuos que estén aprendiendo la segunda lengua. Consecuentemente, surge una de las primeras *subclases* de la modalidad de ELEPFE, a saber, la enseñanza de lengua *funcional o instrumental*.

Al mismo tiempo, se intensifica el desplazamiento que empezó en las primeras décadas del siglo veinte en la orientación de los estudios hacia las áreas de ciencia y tecnología, poniéndose menor atención en las áreas artísticas y culturales y contribuyendo, así, a la hegemonía de la lengua inglesa en el mundo.

En Brasil, la construcción física y la consolidación académica de una parte significativa de las universidades brasileñas se dio en la década de 1960 y está relacionada con la historia de la *Sociedade Brasileira para o Progresso da*

⁵ 'Si el lenguaje varía de una situación a otra, debería ser posible, de la misma manera, determinar las estructuras/formas de situaciones específicas y entonces hacer de esas estructuras y formas las bases del curso (de LEM)'. [traducción nuestra]

Ciência, SBPC, fundada en la década de 1940. Antes, la referencia era la *Academia Brasileira de Ciências*, fundada en 1916. En los años 1950 se crearon varios órganos de incentivo a la innovación científica, tales como CAPES, CNPQ y FAPESP. La CAPES (que hoy sería equivalente al CONICET, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en Argentina) tenía como objetivo, ‘asegurar la existencia de especialistas en cantidad y calidad suficientes para atender a la necesidades de los emprendimientos públicos y privados que fomentan el desarrollo del país’⁶.

En el año 1953, la implantación del *Programa Universitario* estimula un gran número de proyectos de intercambio en un movimiento de entrada de profesores extranjeros a Brasil y de salida de profesores brasileños al exterior. Los académicos que se perfeccionaron en el exterior en el final de la década de 1950 e inicio de la década de 1960 trajeron un amplio número de referencias científicas en lengua extranjera, incidiendo directamente en los programas y en la bibliografía utilizados en los cursos de grado. De esta forma, las universidades brasileñas intensificaron su producción intelectual con referencias europeas y estadounidenses. A este panorama debe sumarse también la falta de traducciones al portugués de las obras de referencia de estos profesores. Así, a causa de que muchas de esas referencias pasaron a formar parte de la bibliografía de formación de los estudiantes de grado, creció mucho la necesidad de una segunda LE. A partir de este período, surgieron otras modalidades de ELEPFE, como los cursos de Formación en Lengua Extranjera para Fines Académicos, que es el tema de la próxima sección.

2. Modalidades de la ELEPFE

Aunque la ELEPFE haya recibido denominaciones distintas de acuerdo con el contexto de desarrollo, actualmente la comunidad académica ha discutido muchísimo sobre la cuestión de la terminología empleada para esta modalidad de enseñanza.

Existen, según indica Ramos,⁷ dos corrientes teóricas muy distintas que se distinguen por la definición del término ‘objetivos específicos’ o ‘fines

⁶ Traducción nuestra.

⁷ Conferencia de clausura de la profesora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos (PUC-SP) en el I Simposio sobre Enseñanza de Lenguas Extranjeras – CEFET/RJ. Diciembre, 2011.

específicos’ y su amplitud con relación a los tipos de curso que pueden incluir estas modalidades de enseñanza.

Para los teóricos de la primera corriente, la ELEPFE es una modalidad que se caracteriza por abarcar cualquier tipo de curso de lenguas que posea algún objetivo específico predeterminado por el estudiante, y que esté directamente relacionado a una situación que esté siendo o vaya a ser experimentada en los contextos de su vida profesional o académica. Para eso, se deben desarrollar las cuatro *habilidades comunicativas*. Es lo que ocurre, por ejemplo, en los cursos de lenguas para negocios, con objetivos universitarios o jurídicos.

Por otro lado, los teóricos de la segunda corriente creen que esta modalidad de enseñanza de LE abarca los tipos de curso que desarrollan solamente habilidades comunicativas predeterminadas, como en el caso de la LE instrumental, direccionada a la lectura, o todas las habilidades comunicativas para fines de uso específico, como en el caso de la LE para médicos o para abogados, etc.

Para Mangiante y Parpette (2004), que estudian el caso del francés, la modalidad ‘*con objetivos universitarios*’ es una modalidad derivada de aquella con ‘*objetivos específicos*’, que comprende el recorte situacional, temático y metodológico realizado para los estudiantes, desarrollando todas las habilidades o prácticas comunicativas.

A partir de esta y otras distinciones podemos identificar tres submodalidades de la ELEPFE:

- LE para Fines Específicos: modalidad de enseñanza de LE que pretende desarrollar genéricamente habilidades o prácticas específicas, sean estas habilidades comunicativas o de uso final de la lengua.
- LE con Objetivos Específicos: modalidad de enseñanza de LE que, basada en las necesidades y en las demandas de los alumnos, busca establecer un marco situacional, temático, metodológico, lingüístico y cultural, así como de *savoir-faire*, de comportamientos y situaciones que los alumnos encontrarán en la vida real y que, por lo tanto, se trabajarán en clase.
- LE con Objetivos Universitarios/ para Fines Académicos: modalidad de especialización que parte de la modalidad de LE con objetivos específicos, cuya meta es trabajar con los estudiantes que están a punto de iniciar sus intercambios académicos en un país extranjero. Es, por lo tanto, todavía más específica, ya que el objetivo es una ‘preintegración’ lingüística y cultural del estudiante.

A partir de esa clasificación podemos decir que el curso Formación en Español para Fines Académicos, ofrecido desde 2009 por la UFPR, se presenta como una modalidad intermedia entre el segundo y el tercer tipo, pues busca desarrollar todas las prácticas de lenguaje, sean orales o escritas, a partir de objetivos específicos, en este caso, la inserción del alumno en actividades académicas en que el uso de una segunda lengua es fundamental. Aunque no esté preparando a los estudiantes para un viaje de intercambio, el curso pretende preparar a estos estudiantes para situaciones y temas que probablemente encontrarían en esa situación.

Los principales objetivos del curso son:

- a) permitir que los estudiantes de grado con bajos recursos socioeconómicos participen en actividades académicas que exigen el dominio de una LE, como programas de movilidad académica internacional, ingreso a los programas de postgrado y acceso a obras importantes en sus áreas específicas.
- b) ampliar los espacios de formación de profesores de español como lengua extranjera (ELE) en el curso de Letras de la UFPR.

Así, algunas actividades son desarrolladas específicamente para este curso, como la preparación, discusión y retroalimentación de un programa de contenidos especialmente elaborado por los becarios del curso. Los becarios, además de elaborar y discutir constantemente el programa, adaptando sus contenidos a cada grupo de alumnos, son responsables de preparar el material didáctico a partir de documentos auténticos, impartir las clases y acompañar a los alumnos de Prácticas de Enseñanza en sus clases, juntamente con los profesores de estas asignaturas.

Los cursos están divididos en cuatro módulos de 44 horas, en un total de 176 horas de clases, realizadas todos los sábados por la mañana. Las clases son preparadas en equipos y discutidas por el grupo en reuniones presenciales o por medio de la Internet. Para preparar las clases, algunas bases teóricas se discuten con todos los alumnos al inicio de cada semestre. Como trabajamos a partir del marco del sociointeraccionismo, algunas nociones teóricas son fundamentales, como la de *intersubjetividad* (basada en los textos del Círculo de Bajtín), en que el aprendizaje es comprendido como respuesta motivada ideológicamente (no condicionada). Otro concepto importante es el de *enunciado concreto* que fundamenta el trabajo con documentos auténticos. Los autores del Círculo de Bajtín, en su discusión sobre la relación entre lo verbal y lo extraverbal, definen

el enunciado concreto como la unidad fundamental de la comunicación, compuesto por dos partes indisociables: la parte material o percibida en palabras, y la parte presupuesta o extraverbal.

Así, cada documento auténtico se trabaja como enunciado concreto, compuesto por estas dos partes. Los aspectos lingüísticos, funcionales e interculturales son explorados a partir de estos documentos, en tanto que lengua y cultura forman parte de la misma realidad social en que están involucrados los individuos. Por eso, entender que las relaciones entre lengua y cultura son de interdeterminación nos parece fundamental para que los alumnos/becarios comprendan que el trabajo con los aspectos lingüísticos no deja de ser un trabajo sobre la cultura y viceversa.

Añadimos, por lo tanto, en nuestras discusiones otra noción teórica fundamental para este trabajo que es el concepto de *interculturalidad*, tal como lo presentan Homi Bhabha y Stuart Hall. La comprensión de que cuando aprendemos otra lengua necesariamente pasamos por un proceso de *hibridismo cultural e identitario* es importante para realizar cambios, adaptaciones y evaluaciones del proceso de formación en lengua extranjera. Por eso, para nosotros, hablar de enseñanza de lengua, en cualquier contexto, es hablar de *formación subjetiva* (Coracini). Es decir, no se trata de una relación sociocognitiva (Vygotsky), sino de un desplazamiento emocional e ideológico realizado a través del estudio de una lengua.

Es importante comprender los procesos de significación también en su dimensión *sociodiscursiva* (Bourdieu, Foucault), pues lo que decimos y lo que se puede decir, cuándo, cómo, etc., son resultantes de un proceso de control y toma de posición constantes. Así, podemos decir que nuestras bases teóricas sugieren una combinación metodológica de los conocimientos que traen los alumnos, sean lingüísticos, valorativos, vivenciales, o emocionales, y los conocimientos que van adquiriendo durante el curso, sean lingüísticos, valorativos, vivenciales, o emocionales. Para que eso se realice, buscamos crear en las actividades lo que llamamos *zona de confort* para el alumno de lengua, es decir, partir de lo que se conoce para llegar a lo que se presenta como nuevo, que puede ser un tema, un aspecto lingüístico, una práctica sociocultural, un género discursivo, una realidad sociohistórica, etc.

Como resultante de este doble trabajo formativo, podemos decir que de los más de 120 alumnos de grado que pasaron por el curso, muchos sin concluir los cuatro módulos, unos 40 fueron capaces de: participar en actividades de intercambio, ingresar en cursos de postgrado y/o ampliar sus posibilidades de inserción en el mercado laboral. Para los estudiantes de Letras, los resultados son

muy positivos, pues lograron consolidar su práctica docente y establecer una mayor inserción en el mercado laboral y en los cursos de postgrado. Aunque parezca un resultado pequeño ante el gran número de alumnos que pasaron por el curso, es necesario tener en cuenta otras variables: muchos dejan el curso porque las clases coinciden con clases de sus asignaturas obligatorias; otros porque tienen que trabajar y la beca no les alcanza para vivir; y otros porque les cuesta sumar algo más a sus estudios y no logran tener una participación efectiva en las clases, que exigen una dedicación mínima en tareas para el hogar o preparación. Pero hay estudiantes que, aunque no hayan terminado el curso de 176 horas, logran aprobar las pruebas de selección para post-grado o intercambio.

Mientras participan de las discusiones e imparten sus clases, los becarios y estudiantes de Letras preparan una Unidad Temática, o sea, una secuencia didáctica, y una Memoria Reflexiva, que es un tipo de relato que tienen que presentar al final de las asignaturas de Prácticas de Enseñanza. Este relato está organizado en tres partes. En la primera, deben discutir el perfil sociocultural del grupo con que están trabajando. Para eso utilizan un formulario con preguntas objetivas. En la segunda parte deben discutir aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje observado en las clases. Para eso deben traer las contribuciones de los textos teóricos trabajados. En la tercera parte deben discutir su Unidad Temática, desde su elaboración y motivación para la selección de contenidos, hasta los aspectos metodológicos y didácticos que intervienen en el desarrollo de las actividades proyectadas.

Para dar una pequeña idea del trabajo desarrollado, hemos seleccionado algunos fragmentos de la Memoria Reflexiva de uno de los becarios, que será identificado desde ahora como D. Este becario realizó sus Prácticas en el curso y después ingresó como becario. Trabaja actualmente en la Enseñanza Básica del Estado de Paraná. Así describe D. una parte del programa del 3° Módulo:

Nas quatro Unidades do 3º módulo são trabalhadas, respectivamente, as seguintes temáticas: História e Memória, Infância e Juventude, Hábitos e Custo de vida e Biografia e Autobiografia. A Unidade Temática “Infância e Juventude” dá continuidade à Unidade “História e Memória”. Nesta, o ponto de partida das discussões corresponde ao conflito ditatorial na América Latina.

En esta unidad, además de trabajar aspectos históricos, D. trabajó con la relación entre infancia e historia a partir de una discusión sobre la película Machuca (Chile, 2004). La película narra la amistad entre Gonzalo y Machuca, dos niños de once años, de clases sociales distintas. La fecha es el año 1973, y

el principal escenario es el colegio llamado Saint Patrick's, un reconocido colegio religioso en el que estudian niños provenientes de las clases medias y altas de Santiago. Las dificultades de integración se ven intensificadas por el enfrentamiento social que viven, dentro de un contexto político, histórico, social e ideológico de conflicto. Después de trabajar la película, D. trae al aula una sinopsis hecha por el director Andrés Wood, en la que habla de las murallas que había en el contexto y que buscó derribar en la película.

O trabalho de leitura exigiu questões de compreensão de texto que possibilitassem ao aluno expor sua argumentação e conhecimento de mundo. Foram propostas as seguintes perguntas, que deveriam ser respondidas por escrito para que os alunos pudessem desenvolver, nesta atividade, a sua expressão escrita: 1- ¿En qué podría constituirse la 'gran muralla' invisible a que se refiere la sinopsis? 2- ¿Es posible la amistad de dos niños de clases sociales distintas, como Gonzalo y Machuca? ¿Por qué? 3- Ahora haz tú una sinopsis para esta película.

Pensou-se que a partir dessas perguntas, agora sim voltadas ao trabalho escrito o aluno deveria, necessariamente, refletir sobre aspectos sócio-ideológicos devido ao contexto em que se insere a sinopse trabalhada – em um período ditatorial, duas personagens de classes sociais diferentes se tornam amigas - e transpô-la para a sua realidade e suas vivências sociais. Percebeu-se que não foi simplesmente relendo partes do texto e sim recorrendo a conhecimentos externos a ele que o aluno conseguiu desenvolver a sua argumentação para as perguntas apresentadas.

Al confrontar lo que conocía de la película y del contexto histórico, cada alumno pudo dar su opinión sobre qué significaban las 'murallas invisibles' a las que se refiere Wood. En su texto, D. destaca algunas respuestas como ejemplo de cómo los documentos auténticos pueden promover un aprendizaje comprendido como respuesta motivada ideológicamente, pues cada uno, aunque coincidan en su comprensión de la naturaleza de las murallas, ubicó su respuesta en un aspecto distinto, reconocido en la película:

Aluno a: *Se refiere a las diferencias sociales que existen entre Gonzalo y Machuca mismo estudiando en el mismo colegio y conviviendo juntos tenían vidas distintas en la sociedad.*; **Aluno b:** *La gran muralla es la diferencia y la distancia que existe entre las personas pobres y las personas ricas. Es una muralla social;* **Aluno c:** *Gran Muralla se refiere a la dictadura, a la represión y las desigualdades sociales.*⁸

⁸ Los textos están reproducidos como lo han escrito los alumnos, o sea, sin corrección. El trabajo de corrección fue hecho con cada alumno, después de su presentación.

La primera respuesta parece ubicar la muralla en el ámbito de la narrativa ficcional, en la relación entre los dos personajes. La segunda respuesta amplía la forma de abarcar los problemas con relación a la primera y los relaciona con los conflictos y diferencias de distintas clases sociales, tomando la narrativa como un ejemplo de lo que ocurre en la realidad social. La tercera respuesta es más compleja pues además de los conflictos sociales, ubica los problemas en el contexto de la dictadura.

Además de trabajar aspectos lingüísticos, D. comprende que el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas es más que tratar formas lingüísticas relacionadas con un campo semántico definido. A partir de las actividades desarrolladas, D. comprende que el aprendizaje es un proceso y no un producto y que, por eso, la interacción es parte fundamental de su desarrollo:

Conclui-se que o trabalho desenvolvido a partir de materiais didáticos autênticos, que leve em consideração o contexto social dos alunos, possui resultados consideráveis no que diz respeito aos objetivos esperados para o ensino. Vale ressaltar que, devido à constante elaboração dos materiais, são preparadas outras atividades para que sejam mais bem desenvolvidos os objetivos que não foram devidamente atingidos. No caso das aulas aqui apresentadas, entende-se que questões de comparativos podem continuar sendo revistas com a turma. Também é importante destacar que o trabalho desenvolvido com os alunos do curso só foi possível devido ao nível de conhecimento de língua que eles possuem. Nesse sentido, alguns dos itens trabalhados nessa Unidade, serviram como revisão de alguns objetivos de Unidades anteriores. Com isso, compreende-se que o método utilizado com esse grupo, além de contemplar o contexto acadêmico no qual ele se insere, também visa retomar, de acordo com a relevância analisada, metas anteriormente discutidas, assim como iniciar um trabalho com diferentes objetivos, mas sem que se dê por terminado o que foi trabalhado em aula. D.

3. Para concluir

A partir de la comprensión de ese proceso, los becarios se sienten más responsables por el aprendizaje de los estudiantes de grado que son sus alumnos. Esa comprensión los lleva a buscar que los documentos sean significativos también para los becarios, como docentes, pues uno de los errores más comunes de las metodologías centradas en el alumno es olvidar que el profesor es un

interlocutor privilegiado y que, por eso, la interlocución que establece con sus alumnos debe ser novedosa, motivadora y significativa también para él. Ese aspecto revela el papel formativo de la elaboración del material didáctico a partir de documentos auténticos, o sea, la capacidad potencial de lograr que todos los participantes formen parte de un proceso de interlocución efectivo. Así es que la enseñanza de lenguas establece un proceso intersubjetivo e intercultural permanente en el aula y, nos gustaría arriesgar, también en la vida.

Bibliografía

- Celani, M. A. (1997) (org). *Ensino de segunda língua – redescobrimdo as origens*. Educ: São Paulo.
- Chaves, D.F. (2006) *O Ensino de Línguas para Fins Específicos como uma proposta de abordagem da Língua Estrangeira no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. UnB.
- Diniz, D.F y Marchesan, M.T.N. (2010) *Crenças sobre o processo de aprendizagem de línguas em uma abordagem instrumental*. IV Congresso Internacional das Linguagens, URI/Erechim/RS, p.153-159.
- Faleiros, R.J. (2005) *Francês instrumental: por uma precisão terminológica*. FBPF. XV Congrès Brésilien de Professeurs de Français.
- Ferreira, M.C.B. y Rosa, M.A.S. (2008) *A. origem do Inglês instrumental*. Brasilia: Editora Helb. Ano 2, n.2.
- Gajewska, E. y Sowa, M. (2007) *Cadre Européen Commun de Référence et enseignement sur objectifs professionnels*. Synergies Espagne, n.1, p. 229-239.
- Hobsbawn, E. (1995) *A era dos extremos: O breve século XX(1914 – 1991)*. Companhia das Letras: São Paulo.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge University Press: Cambridge, p. 53-63.
- Huntington, S. P. (2010) *O choque de civilizações e a Recomposição da Ordem Mundial*. Objetiva: Rio de Janeiro.
- Llobera, M. (1995) *Competencia comunicativa – documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa: Madrid.
- Mangiante, J-M.; Parpette, C. (2004) *Le français sur objectifs spécifiques*, Hachette-FLE: París. (Collection F Series)

Picanço, D. C. de L. (2003) *História, memória e Ensino de Espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino de língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória dos professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Ed.da UFPR: Curitiba.