

# ENSINAR É, NO MÁXIMO, ESPERAR QUE O MELHOR ACONTEÇA

N.S. Probhhu

Tradução: Luciene M. Garbuglio Castello Branco<sup>1</sup>  
Maristela M. Kondo Claus<sup>2</sup>

Há uma ambigüidade na maneira em que empregamos o termo 'ensinar'. Algumas vezes nos referimos ao ensinar como se fosse a causa da

resulta igualmente, contraditório dizer que o professor ensinou, mas o aluno não aprendeu.

aprendizagem, de maneira que o desempenho de ensinar necessariamente implique a ocorrência do aprender. O ensino, nesse sentido, é o outro lado da aprendizagem. Pode-se dizer que algo foi ensinado se tiver sido aprendido, uma vez que qualquer falha na aprendizagem, necessariamente, indica uma falha correspondente no ensino. Os termos 'ensinar' e 'aprender', portanto, referem-se aos dois lados de um mesmo processo, da mesma forma que os termos 'comprar' e 'vender', por exemplo. Se alguma coisa foi vendida, ela necessariamente deve ter sido comprada. É uma contradição afirmar que "João vendeu a casa para Pedro, mas Pedro não a comprou". Se ensinar significa a causa do aprender,

Todavia, empregamos frequentemente o termo 'ensinar' para nos referirmos a atividades e procedimentos conduzidos pelo professor, independentemente de os objetivos da aprendizagem terem sido alcançados ou não. Nesse sentido, ensinar é um processo separado do aprender e não um outro lado do mesmo processo. É coerente dizer que o professor ensinou, mas o aprendiz não aprendeu, da mesma forma que é coerente dizer que "João enviou uma mensagem a Pedro, mas Pedro não a recebeu". Ensinar e aprender, dessa forma, não são opostos. Ao contrário, são como enviar e receber, ao invés de vender e comprar. Qual dos dois sentidos de 'ensinar' é mais adequado na discussão da pedagogia da linguagem? Tende-se a

<sup>1</sup> Agradecemos ao Prof<sup>o</sup> Dr. José Carlos P. de Almeida Filho pelas valiosas contribuições ao texto traduzido. Entretanto, são de nossa total responsabilidade quaisquer imperfeições que porventura permaneçam na tradução.

<sup>2</sup> Agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro o curso de Mestrado durante o qual aconteceu nosso encontro com este inspirador texto do linguista aplicado indiano Nagore Probhhu.

afirmar que 'ensinar' significa a causa do aprender porque a causa do aprender é, afinal, o único verdadeiro propósito de todo o ensino. Parece claro que o ensinar separado do aprender tem baixo valor educacional, sendo, na melhor das hipóteses, uma forma de rotina ou ritual, e torna-se, portanto, necessário resistir a qualquer discussão sobre o ensinar como um processo separado do aprender. Na verdade, essa linha de pensamento normalmente leva a (ou é enfatizada por) uma postura idealista, a partir da qual se torna inadequado falar do ensinar como algo separado do aprender.

Na realidade, normalmente falamos do ensinar como uma atividade distinta do aprender. Discutimos os objetivos, os conteúdos, os materiais, os procedimentos de ensino etc, que são questões diferentes da aprendizagem, embora possam conduzir a ela. É claro que discutimos as necessidades, as experiências prévias, os papéis dos aprendizes em atividades da sala de aula etc, mas tais atividades também são questões relacionadas ao ensino e não à aprendizagem, uma vez que são todas fontes de insumo que levam a decisões a serem tomadas em sala de aula.

O ponto que estou tentando elaborar não é que discutimos sempre o ensino e raramente a aprendizagem, ou até mesmo que discutimos mais frequentemente o ensino do que a aprendizagem. Nós de fato discutimos os vários conceitos e teorias de como o processo da aprendizagem deveria ser: conceitos como memorização e acesso (retrieval), formação de hábitos, insumo absorvido e representação interno,

seqüência de aquisição etc. Entretanto, vemos isso como uma discussão de aprendizagem distintas das questões de ensino. Mesmo quando consideramos que as diferentes formas de ensinar devem fornecer subsídios para certos processos de aprendizagem, vemos-os inter-relacionando duas questões distintas, isto é, a atividade de ensinar e o fenômeno de aprender. O ensino é, portanto, visto como uma questão separada da aprendizagem, não apenas o seu outro lado. Ensinar é o que o professor faz e aprender é o que acontece com o aprendiz.

A pergunta que quero fazer é: Por que isso ocorre dessa maneira? Por que tratamos, ou precisamos tratar o ensino e a aprendizagem como processos separados, embora relacionados, da mesma maneira que enviar e receber, ao invés de tratá-los como os dois lados do mesmo processo, como vender e comprar? Por que não tratamos (ou não podemos tratar) o ensino como estritamente a causa da aprendizagem, de maneira que se tornem um único processo, sendo o ensino visto de um ponto de vista e a aprendizagem de outro? Quero discutir três respostas possíveis:

A primeira resposta e a mais óbvia é que, devido à grande disparidade nos conceitos de ensino e aprendizagem, não podemos colocá-los no mesmo patamar. Conforme Brunfli enfatizou há cerca de dezenove anos atrás (1984: 59), ensinar é uma atividade intencional que pode ser planejada, conduzida com esforço deliberado, controlada, regulada e observada enquanto acontece. Pode-se optar por fazê-la ou não, conduzi-la de uma forma ou de outro, acelerá-la ou diminuir seu ritmo,

pará-la ou continuá-la etc, sendo que o que é feito pode ser observado, gravado, revisado ou analisado. Por outro lado, a aprendizagem pode ocorrer com ou sem a intenção do aprendiz ou mesmo à revelia do seu desejo, e não pode ser iniciada ou interrompida, acelerada ou não, tanto pelo professor quanto pelo aprendiz. É algo que não pode ser planejado, colocado deliberadamente em operação, controlado, observado ou gravado. Aprender, pode-se dizer, é imprevisível e intangível, diferentemente de ensinar que é muito mais palpável e previsível. Isso significa que não podemos tratar da aprendizagem como algo tão certo e específico como o ensino. Além do mais, não podemos afirmar ou pressupor que o que sabemos e dizemos sobre o ensino seja relevante, de alguma forma, para a aprendizagem. Não podemos tratar da aprendizagem como o outro lado do ensino porque temos muito pouco conhecimento ou controle sobre o processo da aprendizagem e também porque a dicotomia entre o ensino e a aprendizagem indica uma grande diferença entre a natureza de ambos, não podendo ser comparados com as duas faces de uma mesma moeda.

Uma segunda resposta possível para a pergunta do porquê o ensino e a aprendizagem não podem ser tratados como os dois lados de uma mesma moeda é que há uma grande disparidade entre o seu funcionamento e seus resultados. O ensino não só resulta em aprendizagem relevante como a aprendizagem está frequentemente desvinculada dos objetivos de ensino propostos. Allwright (1984) destacou esse fato vários anos

atrás quando perguntou: "Por que os aprendizes não aprendem o que os professores ensinam?". Ele estava preocupado não com o problema do fracasso dos aprendizes, mas com o intrigante fato de que aquilo que os aprendizes realmente aprendem é normalmente bem diferente do que os professores tentam ensinar. Para explicar essa questão, Allwright sugere que os aprendizes têm suas próprias intenções, objetivos e prioridades na sala de aula, os quais não estão atrelados às intenções, aos objetivos e às expectativas do professor. Os aprendizes, pode-se dizer, têm suas próprias agendas do que aprender baseadas no que consideram importante, no que acham interessante, no que tomam como um problema ou um obstáculo em seus caminhos, bem como no que observam das agendas, esforços, sucessos e fracassos de seus colegas aprendizes. Considerando-se a questão por esse prisma, pode-se afirmar que os professores seguem suas agendas de ensino enquanto os aprendizes seguem suas próprias agendas (variadas, individuais) de aprendizagem, e essas diferentes agendas funcionam com propósitos divergentes a maior parte do tempo. Longe de serem relacionados, o ensino e a aprendizagem aparecem assim como processos independentes e desvinculados, geralmente em conflito um com o outro. As agendas dos aprendizes são, sem dúvida, menos explícitas, menos estáveis e menos perceptíveis do que as agendas dos professores. Contudo, podemos encontrar evidências suficientes de sua existência, conforme aponta Allwright, numa situação em que haja maior

preocupação com a agenda de ensino.

Talvez devamos fazer uma pausa aqui para perguntar o que significa 'aprendizagem' nesta discussão. O termo 'aprendizagem' pode se referir a duas coisas distintas: (a) aquilo que acontece na mente do aprendiz quando ocorre alguma nova internalização, assimilada ou organizada e (b) a algo que o aprendiz faz com o objetivo de internalizar algum conhecimento novo. A primeira refere-se a um desenvolvimento, a segunda a uma ação. Quando Brunft afirma que a aprendizagem, diferentemente do ensino, é imperceptível, imprevisível e indisponível para o planejamento prévio, ele está pensando na aprendizagem como um processo mental, uma forma de acontecimento interno. Quando, por outro lado, Allwright discute as agendas, as percepções e os esforços dos aprendizes para aprender, está pensando na aprendizagem como um procedimento físico ou verbal, ou seja, como uma atividade. A 'aprendizagem' no sentido de atividade física está bem perto do conceito de ensinar como, por exemplo, aprendizes praticando perguntas, consultando livros, participando de atividades em grupo ou conferindo as atividades entre si. Todas essas atividades seriam consideradas aprendizagens, isto é, o esforço dos aprendizes para aprender, segundo Allwright. Isso poderia igualmente ser chamado de auto-ensino, isto é, o esforço dos aprendizes para se auto-ensinarem. Ainda de acordo com Allwright, as agendas de ensinar dos professores diferem das agendas de auto-ensino dos aprendizes e a 'aprendizagem' (no sentido de processo

mental) pode ser relacionada ao auto-ensino dos aprendizes ao invés de estar vinculada ao ensino dos professores.

Posso então para a terceira possível razão pela qual a aprendizagem não pode ser o outro lado do ensinar. Partimos do ponto de vista de Brunft sobre o ensino ser um processo inerente ao aprendiz, e que considera a possível natureza daquele fenômeno mental. A aprendizagem, conforme podemos observar, pode acontecer com ou sem o ensino do professor. Pode acontecer também com ou sem a intenção ou esforço consciente do aprendiz, ou mesmo sem o seu desejo. Nem o professor, nem o aprendiz podem dizer se a aprendizagem acontecerá ou não, ou mesmo se está acontecendo ou não em um determinado momento. É algo que acontece, e não algo que é produzido. Somente podemos reconhecê-la depois que aconteceu, a partir de habilidade adquirida ou da conduta do aprendiz, e, baseados na nossa experiência em reconhecer acontecimentos semelhantes, podemos algumas vezes dizer qual tipo de aprendizagem é mais provável de acontecer e quando ocorrerá. O que a faz acontecer é completamente inerente ao aprendiz, por isso, inteiramente inacessível a nós. Além disso, não há evidência daquilo que faz com que aconteça. A ocorrência da aprendizagem pode ser concebida de forma variada, como uma conexão estabelecida, um padrão formado, uma reorganização acontecendo etc, e pode ser uma questão de probabilidade ou acaso. A aprendizagem, pode-se dizer, é essencialmente um acidente. É um acidente até onde alcança o nosso conhecimento enquanto professores ou

auto-professores. Pode ser também um acidente de uma forma mais inerente, ou seja, um verdadeiro fenômeno do acaso no mente, sujeito, no limite, a um dado grau de probabilidade. Vista dessa maneira, a aprendizagem é semelhante a um pensamento, a uma idéia ou a uma imagem ocorrendo em nossas mentes. Não podemos fazer uma idéia surgir, ou dizer quando e se surgirá. Podemos apenas reconhecê-la quando acontece. O surgimento de uma idéia é um acidente até onde podemos discerni-lo e talvez também pela sua própria natureza. Estou sugerindo que a aprendizagem como um evento mental é parecida com a ocorrência de idéias, imagens e pensamentos, isto é, ela está além do nosso controle e, provavelmente, seja uma questão do acaso dada a sua natureza específica.

A aprendizagem é também um fenômeno individual, variando de um aprendiz para outro no que se refere ao momento em que acontece, ao ritmo de progresso e ao estágio que alcança em relação a um dado período de tempo. De certa forma é óbvio que, pelo que conhecemos por experiência, nenhuma instância de ensino leva a uma mesma aprendizagem ou não-aprendizagem para todos aprendizes. Acontece mais freqüentemente num aprendiz e menos em outro, ou mais freqüentemente num determinado momento do que em outro. Nenhum grupo de aprendizes tem como resultado a mesma quantidade de aprendizagem, mesmo que o ensino tenha sido o mesmo. É comum atribuir essa variação a fatores como experiências prévias, diferentes níveis de motivação, aos variados estilos de aprendizagem etc,

mas o que dissemos a respeito da natureza accidental da aprendizagem oferece uma explicação diferente e, acredito, mais natural aos resultados tão díspares. Se a aprendizagem é inerentemente um fenômeno do acaso, podemos deduzir que a sua ocorrência variará de um aprendiz para outro, em momentos diferentes, de maneira imprevisível e inaplicável segundo outros critérios. A aprendizagem diferenciada não precisa ser o resultado de diferenças individuais; ela pode ser simplesmente consequência da falta de consistência que se associa ao accidental e ao acaso.

A aprendizagem não é apenas um evento individual, mas também um evento pessoal e de alguma forma 'particular'. Já comparei a ocorrência da aprendizagem à ocorrência de uma idéia. Quando se busca uma idéia, não se tem certeza de que ela ocorrerá ou não. Quanto mais conscientemente se procura, maior a incerteza, atingindo-se assim um estado de vulnerabilidade. O que podemos considerar verdadeiro a respeito da aprendizagem é que há sempre uma incerteza que o acompanha ou um sentido de risco, especialmente quando há um esforço deliberado para se aprender e uma correspondente expectativa ou esperança de que a aprendizagem ocorrerá. Quando uma parte da aprendizagem ou uma idéia surge, ou então quando há reconhecimento de que ela aconteceu – há um momento de intenso prazer ou satisfação intelectual que é inteiramente pessoal e particular não havendo a necessidade de qualquer reconhecimento ou recompensa externos. São fatos como esses – de que ocorre um sentimento

de insegurança e vulnerabilidade,

quando se busca o conhecimento pela aprendizagem e que um sentimento de satisfação intelectual ocorre quando se percebe que a aprendizagem aconteceu que nos fazem ver a aprendizagem como um evento pessoal e particular. Nem o senso de vulnerabilidade nem o de satisfação está disponível para ser partilhado. Na verdade, são estados da mente que reagem negativamente às influências externas, fazendo com que a aprendizagem se torne mais difícil de acontecer.

A aprendizagem é, então, acidental, individual e particular – o oposto do ensino que é deliberado, público e mais frequentemente grupal. O ensino e a aprendizagem não são separados, como possuem características que firmemente os desqualificam como os dois lados de um mesmo processo.

Ainda assim, a aprendizagem pode ocorrer quando o ensino for produzido, ou se apresentar muito mais do que quando nenhum ensino é posto em prática. Não se pode duvidar de que um grupo de aprendizes aos quais uma língua é ensinada aprenderá alguma coisa daquela língua, enquanto que outro grupo não exposto a qualquer tipo de ensino nada aprenderá. A conclusão a que se pode chegar sobre a discussão da diferença entre ensino e aprendizagem não é a de que o ensino não ajuda na aprendizagem e sim a de que esforços específicos de ensino não são capazes de produzir a aprendizagem correspondente e que o ensino em geral só pode ajudar a promover uma aprendizagem como um todo, possivelmente ao promover um aumento das possibilidades de ocorrência de

aprendizagem.

Isso reflete na maneira como discutimos o ensino e na direção do nosso esforço para desenvolver um melhor ensino. Emútil, em geral, tentar relacionar ensino com aprendizagem, ou preferir uma forma de ensino a outra sob a justificativa de que ela fornece uma rota de aprendizagem mais direta (ou perceptível). O ensino somente pode ajudar a aprendizagem indiretamente como um apoio geral, como um todo. Precisamos nos conscientizar de que podemos não dispor de um acesso direto à ou influência na aprendizagem qualquer que seja a forma de ensino que possamos praticar, e então nos perguntar se certas coisas não são apoio mais decidido para a aprendizagem do que outras e se, igualmente, não há coisas que provavelmente em pouco proveito. A seguir, quero destacar neste trabalho alguns desses pontos.

Consideramos um planejamento de unidades num programa de ensino de línguas uma tal especificação do que deve ser ensinado e aprendido, torna como pressuposto que a aprendizagem deverá ser causada pelo ensino, e não uma especificação do que o professor tem de fazer, indicando atividades de ensino ou procedimentos a serem empregados. Espera-se que esse planejamento seja uma afirmação do que o aprendiz deve aprender, ou seja, do que deve acontecer com ele. As ações do professor devem ser consideradas como uma questão de metodologia, bem distinta do planejamento ou programa de curso, que deve indicar o resultado e o conteúdo da aprendizagem, ambos globalmente e em relação a cada parte

ou unidade de ensino. Tal 'planejamento de conteúdos', (como freqüentemente é chamado) supõe, implicitamente, que o resultado da aprendizagem pode ser especificado antes do ensino, e que os pontos específicos da aprendizagem podem ocorrer por meio de unidades específicas de ensino. Essa hipótese é tão predominante e tão firmemente estabelecida na profissão que qualquer proposta de um planejamento procedimental, especificando as atividades de ensino ao invés dos resultados da aprendizagem, é rejeitada, algumas vezes de maneira dolorosa (por ex. Widdowson 1990: 144-150). Um planejamento procedimental está, entretanto, muito mais afinado com as observações que fizemos sobre a natureza da aprendizagem e a possível relação entre aprendizagem e ensino. Um planejamento de conteúdos é, na melhor das hipóteses, uma forma de ilusão pedagógica.

Há também uma forma de idealismo pedagógico que sugere que se aumenta a eficiência do ensino e a responsabilidade dos agentes docentes, direcionando as previsões mais precisas e minuciosamente à aprendizagem esperada. Essa corrente defende objetivos específicos para todo o ensino – quanto mais fria e claramente especificado, melhor. Cada pequena parcela do ensino deveria ser conduzida em concomitância com uma parte correspondente de aprendizagem claramente definida, de forma que os resultados positivos de uma parte da aprendizagem deveriam ser buscados imediatamente após o ensino. Isso pode ser uma forma eficaz de promover o

ensino tanto aos olhos do público quanto aos olhos das autoridades e clientes. Entretanto, essa alternativa está tão fora da realidade que a única maneira de sustentá-la é reduzir a aprendizagem a alguma forma de atividade intencional (por ex. memorização ou recento de fatos ou afirmações; repetição de uma peça ensaiada) ou dizer aos aprendizes o que vão aprender, o que estão aprendendo ou o que acabaram de aprender em cada estágio, ou seja, tomando os aprendizes parceiros na ilusão pedagógica.

Um efeito da preocupação com os resultados esperados da aprendizagem é que ela não permite que se reconheça a aprendizagem inesperada quando ela ocorre. Argumentei antes que o ensino não pode prever a aprendizagem específica. Isso, entretanto, não significa que a aprendizagem não ocorra, de maneira imprevisível, quando o ensino é produzido. Uma grande parte da aprendizagem, de fato, ocorre dessa maneira, em tal proporção que acredito que o grosso do que se aprende, e talvez os elementos mais importantes, constituem aprendizagem incidental, imprevisível, acionada por uma condição geral de ensino ao invés de ser direcionada especificamente a ela. Conforme Newmark (1966) afirmou há quase quarenta anos atrás: "se cada regra fonológica e sintática, cada complexo de características lexicais, cada valor semântico e nuance estilística tivesse de ser adquirida um de cada vez, a criança ficaria velha antes que pudesse expressar um enunciado simples, e o adulto estaria morto". A aprendizagem é tão normal e natural para os seres humanos (em

particular, a aprendizagem de línguas) que ela acontece o tempo todo. Se ela não pode ser causada diretamente, também não pode ser impedida. Enquanto professores, tendemos a apagar essa realidade dado que somos propensos a enfatizar demasiadamente os blocos separados para aprendizagem. Se reduzissemos o foco na aprendizagem esperada, talvez pudéssemos ganhar uma visão mais clara da aprendizagem inesperada e incidental que viesse a ocorrer.

O ensino ajuda não somente na aprendizagem, de uma maneira geral e indireta, mas é muito provável que uma forma de ensino auxilie mais do que outra. Temos viva consciência da triste história das pesquisas de comparação de métodos do passado, que se baseavam nos objetivos específicos de aprendizagem propostos para cada tipo (método) de ensino. Presumia-se, de fato, que quanto mais estreitamente o ensino estivesse relacionado à aprendizagem, mais confiável ou reveladora a comparação seria. Contudo, há uma maneira diferente de abordar a questão. Se a aprendizagem é normal e natural, dadas algumas condições gerais, pode-se perguntar quais são as normas desse fenômeno. O quanto de aprendizagem pode ser esperado, por exemplo, de certas quantidades (mensuráveis) de exposição a contato com a língua? Uma busca cuidadosa de respostas para essa pergunta pode, com sorte, levar a uma especificação aproximada do nível de aprendizagem (mais provavelmente, níveis especificados num contínuo), que pode ser considerado como norma, semelhante às normas do QI em relação à idade

de um jovem. A disponibilidade dessas normas tornaria possível avaliar formas particulares de ensino num período relativamente longo de tempo. Por outro lado, serviria igualmente para impor limites ao estabelecimento de objetivos muito ambiciosos. Não há, no momento, qualquer base sólida para indicar níveis de rendimento em programas de ensino de línguas: tais níveis são estabelecidos com total subjetividade ao invés de serem informados pelo conhecimento numa tentativa de agradar autoridades ou por pressão direta delas mesmas. Tais objetivos pouco realistas como são acabam por sufrir o mesmo tipo de efeito que os objetivos super-específicos, ou seja, uma substituição da aprendizagem real por um arremedo de aprendizagem.

As normas de desenvolvimento da aprendizagem de línguas podem nos ajudar a fazer o que pode ser chamado de macro-julgamentos sobre formas de ensino. Entretanto, a ação diária de ensinar requer uma variedade de micro-julgamentos sobre um ou outro aspecto da atividade de ensino em andamento. Esses julgamentos não podem confirmar se as atividades de ensino levam ou não a determinados resultados específicos de aprendizagem, uma vez que o ensino não pode ser relacionado à aprendizagem dessa maneira. Os micro-julgamentos precisam ser guiados, ao contrário, pelo que pode ser chamado de experiência acumulada do professor e consequentemente, por uma percepção crescente do processo de aprendizagem. Talvez quando o ensino estiver livre dos efeitos obscurecedores do planejamento de conteúdos e dos efeitos negativos dos objetivos super-específicos, os pro-

fessores nas suas salas possam então reconhecer, mesmo que intuitivamente e, com crescente discernimento, a aprendizagem como um efeito geral do ensino produzido. Talvez, também, esses julgamentos intuitivos de pequena escala no contexto da sala de aula e os julgamentos em escala maior a serem feitos em relação às normas de desenvolvimento juntos (e em interação uns com os outros) possam nos proporcionar base mais sólida para preferir uma ou outra forma de ensino. Pretendo agora concluir com um breve e pontuado resumo de minha discussão:

1. O ensino e a aprendizagem não podem ser vinculados direta ou especificamente, uma vez que são tipos muito distintos de processos.

2. O ensino, no entanto, ajuda a causar a aprendizagem de maneira geral, e é provável que uma forma de ensino seja mais eficaz do que outra.

3. Por isso precisamos explorar maneiras de organizar o ensino sem manter o pressuposto de uma relação específica entre ensino e aprendizagem, e também buscar formas de avaliar diferentes formas de aprendizagem.

4. Tal exploração nos leva a propor que o ensino precisa trabalhar com planejamentos procedimentais ao invés de planejamentos de conteúdos, evitando-se a definição de objetivos específicos. Precisa também contar com algumas normas de desenvolvimento em que possa se basear e com um arco mais amplo de categorias nas quais

localizar avaliações intuitivas.

Propostas como essas não objetivam tornar a aprendizagem mais diretamente relacionada ao ensino. Elas tentam, isso sim, ser coerentes com o fato de que o ensino e a aprendizagem não estão diretamente relacionados. Dada a grande diferença entre as naturezas do ensino e da aprendizagem, o ensino será sempre uma questão de esperar que a aprendizagem ocorra, ao invés de forçá-la a acontecer.

## Bibliografia

- ALLWRIGHT, R.L. (1984) Why Don't Learners Learn What Teachers Teach? In: Singleton, D. M. & D.G. Little (Orgs): *Language Learning in Formal and Informal Context*, IRAL, Dublin.
- BRUMFIT, Ch. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- NEWMARK, L. (1966). How not To Interfere With Language Learning. In: *International Journal of American Linguistics*, 32/1, II.
- WIDDOWSON, H.G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.