

SUFICIÊNCIA E ADEQUAÇÃO DOS COMPONENTES DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DE UM PROFESSOR DE LE SOB ANÁLISE¹

Bruna Lourenção Zocaratto (Bolsista CAPES/UnB)
Maria Eugênia Sebba Ferreira (Centro de Idiomas-UEG)
Mirelle Amaral de São Bernardo Stival (SME-GO)
Samara Maria Cordeiro Gomes (PPE-UnB Idiomas)

RESUMO: O presente artigo propôs um arcabouço teórico mais resumido e claro da Competência Linguístico-Comunicativa (CC) e revisou os arcabouços estruturais da CC desenvolvidos no decorrer da história da Linguística Aplicada no Brasil e no mundo. Além disso, analisou um professor de Língua Estrangeira (inglês) em serviço quanto à conformação dos componentes da CC (tendo como referente o arcabouço de Almeida Filho et alli). A partir de uma postura êmica de coleta de registros, da triangulação por diferentes instrumentos e da análise qualitativa dos dados, percebemos que cada um dos componentes da CC se mostraram razoavelmente presentes e ativos na manutenção do insumo de língua em sala de aula. Os resultados são majoritariamente devidos a experiências mais estruturais que verdadeiramente comunicativas. O arcabouço ao qual chegamos ainda não apresenta a dinamicidade necessária para a representação desta competência dentro do grande processo do ensino de línguas, mas dá pistas a novos estudos do tema.

Palavras-Chave: Competência Comunicativa; Arcabouço Teórico; Análise das Sub-Competências Comunicativas de um Professor de LE

ABSTRACT: This paper has proposed a more concise framework of Communicative Competence (CC) and has reviewed the most important analyses of structural frameworks of CC made throughout the history of Applied Linguistics in Brazil and around the world. Moreover, it has analyzed the level of CC that an English teacher as a Second Language has showed at work according to components of the CC (with respect to the framework proposed here). From an emic approach, the triangulation of different instruments and qualitative data analysis, we observed that each of the components of the CC has been fairly present and acting to maintain the language input in the classroom, but in smaller dimensions than those provided for an optimal experience. The results are mainly due to more structural than communicative experience. The framework we present here still lacks the necessary dynamism we think the Communicative Competence represents for the great process of language teaching, but it points out the way to further research on the issue.

Key-Words: Communicative Competence; Model; Analyzes of the Sub-Communicative Competences of a Foreigner Language Teacher.

1 INTRODUÇÃO

A abordagem comunicativa tem se constituído tradição nos contextos de ensino comunicativo, em textos de autores respeitáveis como contraproposta à

¹ Agradecemos à Prof.^a Cláudia Núbia Basílio (CILC-SEDF) pela valorosa colaboração nas primeiras fases desta pesquisa e ao Prof. Almeida Filho pela orientação, revisão e substanciais contribuições neste artigo. Suas aulas na disciplina de *Competência Comunicativa*, pioneira em programas de pós-graduação no Brasil, foram uma verdadeira e aprazível viagem pelos arcabouços e avanços por que a Competência Comunicativa vem passando ao longo da história e das pesquisas em LA. Viagem essa que nos inspirou a continuar buscando o aperfeiçoamento de seu arcabouço gerando o presente artigo.

anterior abordagem gramatical. O principal argumento de diversos autores (cf. HYMES, 1970; CANALE; SWAIN 1980; CANALE,1983; BACHMAN, 1990; ALMEIDA FILHO, 1993; CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURREL, 1995; BACHMAN; PALMER, 1996; BROWN, 2007) desde a década de 1970 para a assunção, na pedagogia das línguas, dessa filosofia de ver, ensinar e aprender uma nova língua é a de que a organização estrutural da língua (sua gramática) está a serviço da comunicação, do desenvolvimento de uma competência comunicativa nos aprendentes (e professores) de uma língua-alvo (l-alvo).

A competência Linguístico Comunicativa (doravante CC) é um dos elementos desse composto timoneiro do grande processo de ensinar e aprender línguas. O Glossário de Termos da Linguística Aplicada² define a CC como a capacidade de interação social propositada numa (nova) língua presidida por dadas atitudes e materializada por um conjunto de habilidades que colaboram para o uso real correto e adequado da língua. Esta competência se revela frequentemente por meio de uma estimativa de *proficiência* avaliada ou apenas aferida em índices ou faixas. Um indicador físico de proficiência, e de CC antes dela, é a *fluência*.

A CC é um construto cujos componentes têm gerado extensas e polêmicas discussões (TAYLOR, 1988, p. 148, apud CUNHA, 2008, p.34) desde seu primeiro arcabouço proposto por Hymes (1970), o que resultou em arcabouços diversos desde então. A seguir, apresentamos diagramas representativos da construção histórica da CC, incluindo as diferentes taxonomias adotadas em cada um, até chegarmos ao atual arcabouço (ALMEIDA FILHO *et alli*, 2009), organizado pelo grupo de estudos sobre CC, disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília, no primeiro semestre de 2009 e ministrada pelo Prof. Dr. José Carlos Paes Almeida Filho.

Os arcabouços que nos propomos resenhar foram reunidos primeiramente por Iragui (2005) e mais recentemente por Moura (2005), Cunha (2008) e Franco (2009) aos quais acrescentaremos a proposta do nosso grupo de estudos (ZOCARATTO *et al.*, 2009). Para esta última proposta, somamos a

² Glossário de Termos da Linguística Aplicada. Disponível em <glossario.pgla.org.br>. Acesso em: 11/11/2009.

definição de cada um de seus sub-componentes. Tais definições visam ainda nos instrumentalizar para procedermos à análise dos componentes da CC de um professor de língua estrangeira (inglês) em serviço, a fim de verificar até que ponto o desenvolvimento da referida competência pode influenciar a abordagem de ensinar deste professor.

2 O CAMINHO TEÓRICO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Vários arcabouços foram desenvolvidos ao longo das últimas décadas buscando-se adequar a descrição da CC à realidade observada no processo de ensino-aprendizagem. A seguir, apresentamos os arcabouços reconhecidos em artigos e pesquisas de linguistas aplicados nacionais e internacionais ressaltando apenas sua organização hierárquica para podermos entender como seus componentes foram se ajustando em cada arcabouço até chegarmos a nossa proposta de um novo arcabouço que será apresentado tanto em sua estrutura quanto descrito em sua composição.

2.1 Arcabouço de Canale e Swain (1980, apud IRAGUI, 2005, p. 453)

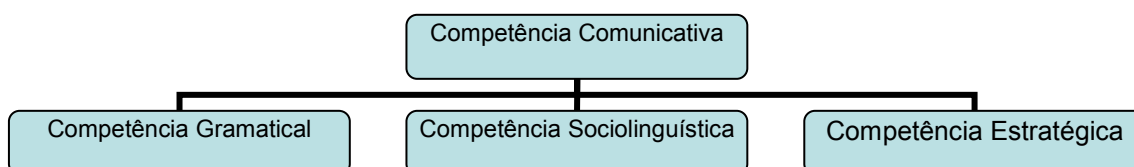


Figura 1: Arcabouço de Canale e Swain (1980)

2.2 Arcabouço de Bachman (1990, apud IRAGUI, 2005, p. 455)

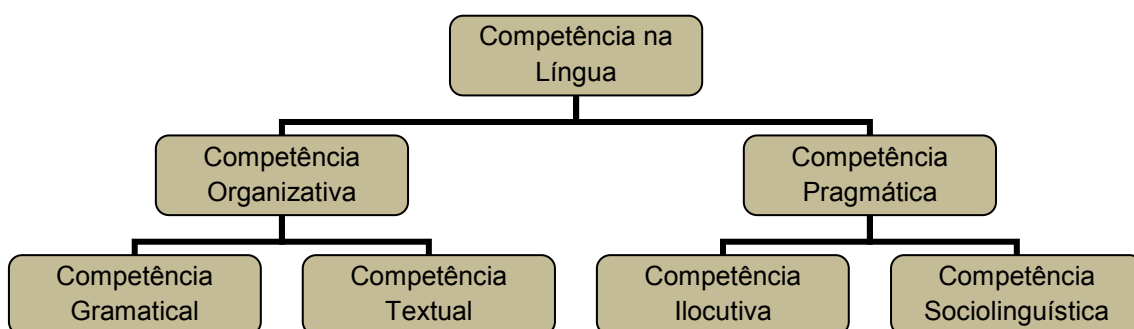


Figura 2: Arcabouço de Bachman (1990)

2.3 Arcabouço de Bachman (1991, apud CUNHA, 2008, p. 39)

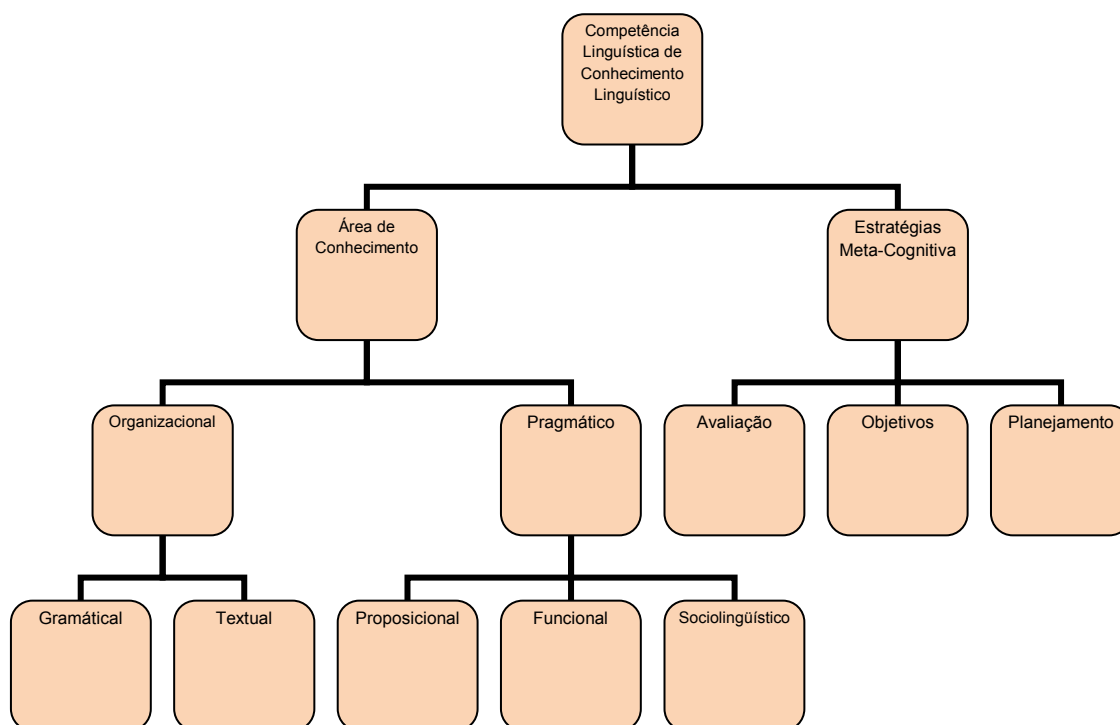


Figura 3: Arcabouço de Bachman (1991)

2.4 Arcabouço de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995, apud IRAGUI, 2005, p. 457)

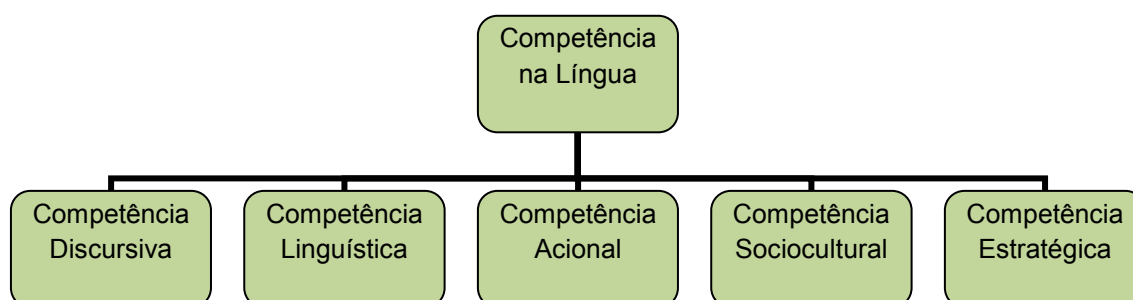


Figura 4: Arcabouço de Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrel (1995)

2.5 Arcabouço de Almeida Filho (2006)

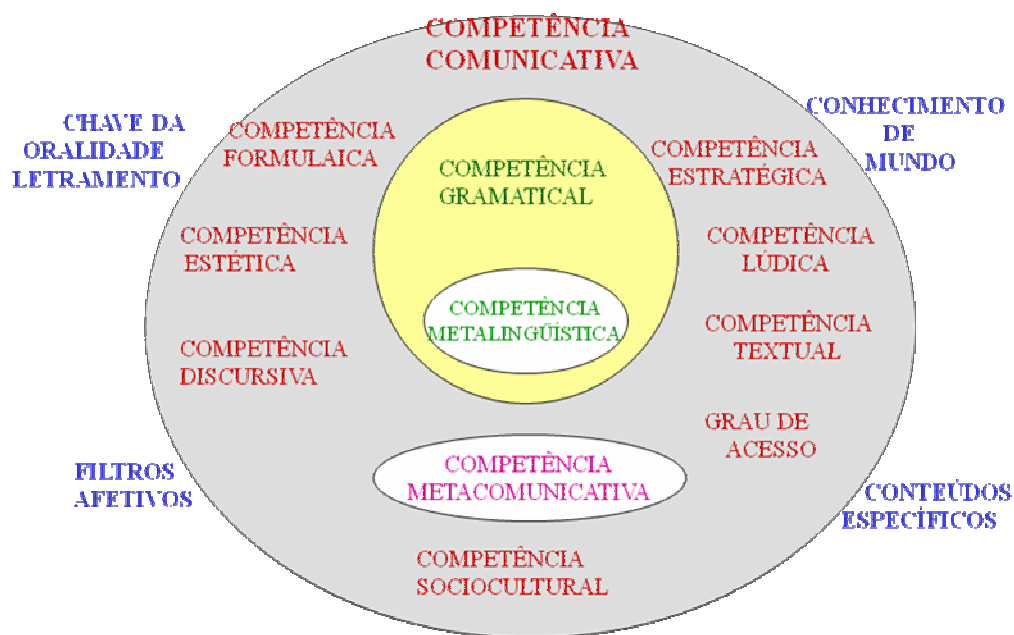


Figura 5: Arcabouço de Almeida Filho (2006)

2.6 Arcabouço de Celce-Murcia (2008, apud FRANCO, 2009)

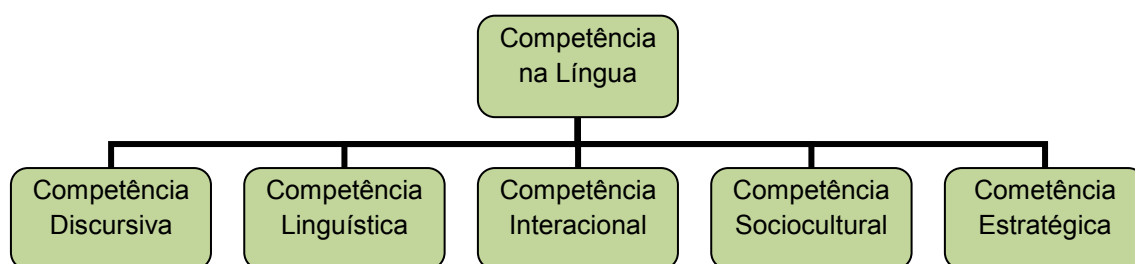


Figura 6: Arcabouço de Celce-Murcia (2008)

2.7 Arcabouço de Cantero (2008)

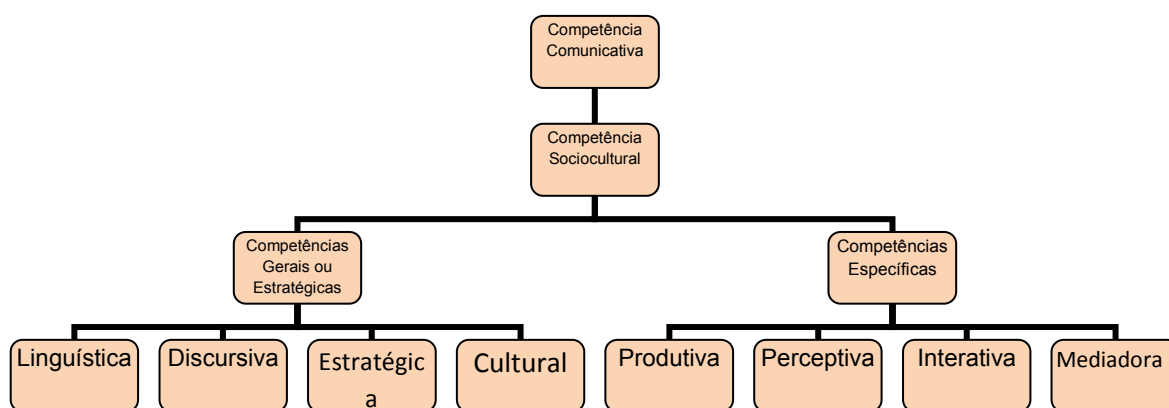


Figura 7: Arcabouço de Cantero (2008)

2.6 Arcabouço de Zocaratto et al. (2009)

Neste arcabouço, a CC, uma das cinco competências de um professor³ (figura 08)⁴ é composta por 4 partes essenciais: 1- *sub-competência linguístico-gramatical* (estando a sub-sub-competência metalinguística em seu cerne constitutivo); 2- *sub-competência estratégica* (constituída pelas sub-sub-competências formulaica, estética e lúdica); 3- *sub-competência Interacional* (marcada por um traço cultural, que permeia tanto o componente textual, quanto o discursivo); 4- *sub-sub-competência metacomunicacional*.

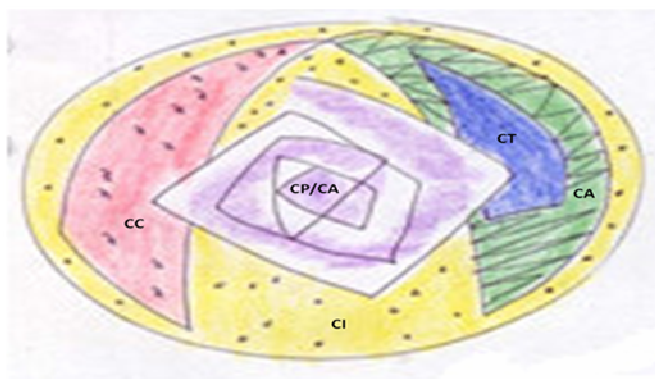


Figura 8: Competências de Professor

Nesta perspectiva, a figura (9) abaixo é uma tentativa de representar a CC neste último arcabouço que guiará nosso trabalho acerca da análise da suficiência e adequação dos componentes da CC do professor de LE em foco neste estudo.

³ No diagrama as competências aparecem em siglas: CC (competência comunicativa), CP/CA (competência profissional/ competência aplicada), CI (competência implícita) e CT (competência teórica) e CA (competência aplicada).

⁴ A figura 6 representa um escopo que abriga todas as competências de um professor, sendo a CC apenas uma das partes deste modelo, conforme representação da figura 7.

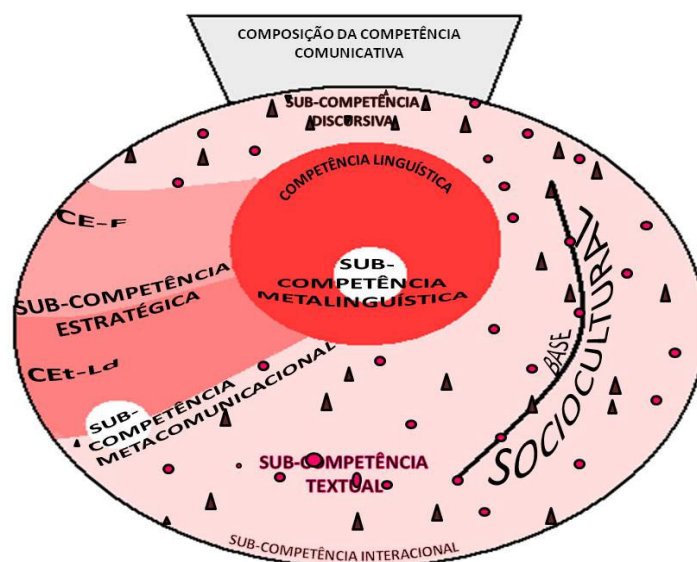


Figura 9: Composição da Competência Comunicativa

Na seção que segue passaremos à definição de cada um dos componentes da CC, bem como à decomposição de suas partes retomando sua trajetória histórica, sempre que possível, pois alguns de seus componentes foram concebidos nas pesquisas realizadas por nós juntamente com os demais componentes do grupo de estudos do PPGLA acima referido. Assim, tais componentes não apresentam referências históricas.

3 COMPONENTES DA CC (ARCABOUÇO ALMEIDA FILHO ET ALLI)

3.1 A Sub-Competência Linguística ou Gramatical

A sub-competência linguístico-gramatical (CL) pode ser vista como a compreensão de dois outros termos: o da Competência Linguística, que engloba um conjunto de componentes específicos de conhecimento que são utilizados na comunicação por meio da linguagem, e o da Competência Gramatical. Esta última, refere-se ao que Chomsky chamou de competência linguística e Hymes de *formalmente possível*. É o domínio do código linguístico, verbal ou não-verbal, que engloba características e regras da língua, como vocabulário, formação de palavras, formação de sentenças, pronúncia, ortografia e semântica linguística, somados às suas habilidades na utilização desse conhecimento para entender e expressar corretamente o significado

literal de enunciados. (cf. CANALE, 1983). Comparando essas duas competências fica evidente o entrelaçamento de ambas.

Historicamente, vemos a evolução do conceito de CL. Chomsky, no final dos anos 50, via a língua como um conjunto de estruturas gramaticais, apesar de considerar outros aspectos como pragmáticos e sintáticos. Já Hymes (1971b) considera ser competente linguisticamente aquele que sabe mais do que apenas a gramática da língua.

3.1.1 A Sub-Sub-Competência Metalinguística

Na construção histórica do modelo da CC (cf. CANALE E SWAIN, 1980; CANALE, 1983; BACHMAN, 1990, 1991; CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURREL, 1995, apud IRAGUI, 2005; CUNHA 2008), a competência metalinguística (doravante CML) não ganhou espaço para representação, constituindo-se como uma taxonomia dentro do construto CC apenas em 2006, com o diagrama apresentado por Almeida Filho e em 2009, com a revisão deste construto pelo pesquisador e seu já citado grupo de estudos sobre CC.

Esse componente pode ser compreendido como um entrelaçamento de dois conceitos: o de competência, que engloba o conhecimento tácito e capacidade para uso (cf. HYMES, 1971b, 1972), e o de metalinguagem. “Meta-” é um prefixo com origem na etimologia grega que significa “posteridade”, “mudança”, “reflexão”, “crítica sobre” (CHALHUB, 1999, p.06). A função metalinguística ou metalinguagem é, pois, a reflexão da palavra sobre si mesma. Trata-se do uso que fazemos da linguagem para falarmos sobre uma linguagem em estudo⁵. Para Moura (2005, p.198), a CML abarca a capacidade de reconhecer, dar nomes e definir termos, bem como citar regras gramaticais e socioculturais.

Conforme as discussões geradas no grupo de estudos acerca do diagrama elaborado por Almeida Filho (2006), a CML se configura como um sub-componente da sub-competência gramatical ou linguística e esta, por sua vez, é caracterizada como um elemento independente da CC. Como resultado

⁵ Disponível em < http://criticanarede.com/docs/etlf_modalidades.pdf > Acesso em 09/05/2009, às 15h

dessas discussões, esboçamos o diagrama da composição da CC acima ilustrando (figura 09) mais compactamente, numa tentativa de fazer o modelo prosseguir conforme evolução das teorias.

A sub-sub-competência metalinguística pode ser, então, definida como conhecimentos e capacidade de citação de regras explícitas com nomenclatura específica aprendidas conscientemente pelo falante ou aprendiz de uma língua que requerem tempo suficiente para recuperação e formulação de frases que delas dependem para “aplicação” correta.

Pratt & Grieve (1984, apud FLORES, 2008, p. 41), definem a CML como a “habilidade para interromper o fluxo contínuo da comunicação linguística e refletir a respeito da natureza e funções da linguagem empregada.” De acordo com Flores (*op cit.*), existem definições desta competência que focalizam exclusivamente o acesso da pessoa ao conhecimento das regras gramaticais de uma dada frase, e outras com orientação mais psicológica que considera essa competência como um componente indicador de mudanças no funcionamento cognitivo, o que favoreceria a reflexão consciente a respeito das operações mentais.

Esse processo de reflexão acerca das funções da linguagem usada pode ser percebido com o seguinte exemplo. Considere a frase *The girls are cooking spaghetti*. Ao analisá-la, podemos dizer que existe a ordem SVO, em que S = sujeito, V = verbo e O = objeto. O sujeito está no plural e é do gênero feminino, o verbo está no presente contínuo e é transitivo direto. Essa mesma frase no singular e no passado é *The girl cooked spaghetti* e na voz passiva corresponde a *Spaghetti was cooked by the girls*. Para engajar-se em uma reflexão em torno dessas operações, é necessário fazer uso da CML.

Assim, podemos nos referir a esse sub-componente não só como a consciência do sistema linguístico, mas também como a possibilidade de articular o conhecimento sobre ela servindo-se de uma taxonomia específica.

Vale ressaltar que a CML não implica necessariamente o desenvolvimento da CC, uma vez que uma frase como *As colias fenem bidos*⁶ é gramaticalmente correta e passível de operacionalizações; no entanto, é

⁶ Exemplo usado pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho na disciplina Competência Comunicativa do PPGLA/UnB (1/2009).

completamente vazia de significado, não havendo, portanto, a construção de CC. Como Hymes (1970, p.44; 1972, p.10) ressaltou “*existem regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis.*”⁷

3.2 A Sub-Competência Estratégica

A *Sub-Competência Estratégica (CE)*, é um componente da CC. Para chegarmos ao aqui proposto construto de CE, nos valem os trabalhos seminais, cujas matrizes já foram anteriormente esboçadas para, conforme já apontamos, tratarmos das peculiaridades da CE em cada um dos arcabouços da CC.

No arcabouço de Canale e Swain (figura 1) a CE apresenta-se como um componente da CC formado pelas estratégias de comunicação verbal e não verbal para compensar as dificuldades na comunicação decorrentes de variáveis no desempenho ou de uma competência insuficiente. As estratégias mais comuns, segundo os autores, são as que se relacionam à competência gramatical ou à competência sociolinguística.

Mais tarde, no arcabouço de Canale (1983, p.10-11), a CE passa a ter a função de compensar as dificuldades na comunicação decorrentes das limitações da condição de comunicação (como uma inabilidade momentânea de se lembrar de uma idéia ou forma gramatical ou devidas a uma competência insuficiente em um ou mais de seus componentes) e de melhorar a efetividade da comunicação (utilizando-se, por exemplo, de elementos da retórica como a paráfrase).

No arcabouço de Bachman (figura 2), há uma ampliação de seu arcabouço com o de A. S. Palmer (1990), incluindo-se, entre outros aspectos, a competência metacognitiva, para referir-se à CE. Cunha (2008) referenciando o arcabouço de Bachman de 1991 (figura 3), explica a competência metacognitiva:

Em relação às estratégias metacognitivas, têm-se como seus componentes a tríade avaliação, objetivos e planejamento. O primeiro engloba determinar o que se deseja comunicar, quais componentes de conhecimento estão disponíveis para realizar tal

⁷ There are rules of use without which the rules of Grammar would be useless. (HYMES, 1971, p.44; 1972, p.10).

comunicação e até que ponto o enunciado atinge sua intenção. O segundo tem a ver com a decisão sobre o que o falante quer alcançar comunicativamente, e o terceiro relaciona-se à seleção das áreas de conhecimento lingüístico para a realização de uma dada intenção comunicativa. (CUNHA, 2008, p.40).

Trata-se de uma concepção de CE via competência metacognitiva não muito próxima da oferecida pelos demais arcabouços. No entanto, identificamos como aspectos comuns a avaliação quanto à determinação dos componentes disponíveis para a comunicação e o planejamento.

O arcabouço de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (figura 4) refere-se a uma CE de comunicação sob a perspectiva da psicolinguística, que inclui as estratégias compensatórias de arcabouços anteriores sendo que este enfatiza as estratégias de interação para comprovação da compreensão ou para pedir ajuda ao interlocutor.

O arcabouço de Cantero (figura 7) não será considerado para esta análise, pois associa elementos até então considerados distintos. No entanto, vale ressaltar que nele a competência estratégica é subordinada à Competência Sociocultural. (Cf. FRANCO, 1999)

O arcabouço de Almeida Filho (figura 5), apesar de não oferecer a conceituação de cada componente, vem reafirmar alguns dos elementos citados como componentes da CE, além de ilustrar a organização desses componentes uns em relação aos demais elementos da CC.

No arcabouço de Almeida Filho *et alli.* (2009), o arcabouço de Almeida Filho (2006) é revisto e tem reagrupados seus componentes pela familiaridade dos mesmos, conforme mostra a figura 09. Dentro desta reorganização da CC, a definição e a composição da CE foi revisada, reconhecendo-se a filiação das sub-competências formulaica, estética e lúdica à CE. Esta por sua vez, ganhou maior dimensão, sendo composta de um lado pelas sub-competências compensatórias, estratégica e formulaica, a qual denominaremos Competência Estratégico-Formulaica (CE-F); e de outro pelas sub-competências de realce, estética e lúdica, denominada Competência Estético-Lúdica (CEt-Ld). Observou-se ainda que quanto mais eloquente seja o falante, mais sofisticada sua CE para o alcance de objetivos comunicativos.

Apesar de vir sendo desenvolvido em diversos trabalhos por mais de três décadas, o arcabouço ainda não foi suficientemente explorado quanto às

estratégias voltadas ao realce da comunicação apontadas por Canale (1983, p. 10-11) tampouco quanto à descrição de seus componentes. Como este trabalho concebe a introdução de componentes até então vistos em separado pelas produções em Linguística Aplicada (de agora em diante LA), buscamos dados sobre a CE em trabalhos voltados para o estudo de estratégias de aprendizagem, tema mais relacionado à aquisição de línguas e às crenças sobre ensino-aprendizagem e menos relacionado às competências de ensino-aprendizagem. Ressaltamos ainda que apenas as estratégias de compensação têm sido temas recorrentes dos artigos, dissertações e teses produzidas em trabalhos da Pedagogia das línguas e da LA. Para melhor entender esses dois aspectos da CE, a saber o de compensação e o de realce, apresentaremos seus componentes a seguir.

3.2.1 Os Componentes da CE de Compensação da Comunicação

- *A sub-sub-competência estratégica (CE)* é um complexo construto de estratégias verbais e não verbais relevantes à aprendizagem de línguas, ao processo linguístico e à produção linguística usado para compensar a falta ou o pouco domínio do código comunicativo em questão e seus papéis, possibilitando a manutenção da comunicação. (cf. CANALE, 1995; CANALE; SWAIN, 1980; BACHMAN; PALMER 1996; CELCE-MURCIA; DÖRNEYEI; THURRELL, 1995 apud IRAGUI, 2005; ORTIZ ALVAREZ; SILVA, 2008). Por exemplo, numa situação de uso da língua entre falantes em que um não compreenda o que foi dito pelo outro, este pode repetir o termo não compreendido na espera de que o interlocutor o retome de forma mais compreensível em sua fala.

- *A sub-sub-competência formulaica (CF)*, segundo definição de Ortiz Alvarez e Silva (2008, p. 15), refere-se ao uso de padrões de sentenças, palavras ou de estruturas discretas – inclui os clichês, frases lexicais associadas a atos de fala e palavras multifuncionais. Listemos alguns exemplos: i. clichês da língua portuguesa: a ver navios, horas a fio e varrer do mapa; ii. frases lexicais: “ser *alguém* na vida” e “Você arranja *cada* negócio!”; iii. São atos de fala: os atos de batizar, condenar, perdoar, abrir uma sessão, ex.: “eu vos declaro marido e mulher”; iv. palavras multifuncionais como o verbo

do inglês *make*: *make an attempt (to)* - fazer uma tentativa, *make the bed* – fazer a cama, *make believe* - fazer de conta.

As fórmulas de fala, segundo Rottava (1995, pp.21-22), são expressões pré-fabricadas, memorizáveis, subconscientes e não analisáveis, que apesar de pouco contribuírem para a capacidade de aprendizagem consciente, criativa, promovem o aumento da habilidade comunicativa, por exemplo, uma sequência de saudações, fórmulas memorizáveis, mais fixas e previsíveis (Cf. ELLIS, 1984, apud ROTTAVA, op. cit.).

3.2.2 Os Componentes da CE de Realce da Comunicação

- A *sub-sub-competência estética (CEt)* está internamente ligada à sensibilidade e pode ser vista como um conjunto de componentes de ordem afetiva a serem mobilizados na construção do conhecimento. Essa competência permite compor o conhecimento com intensidade, sensibilidade, coerência e coesão em um embate dialógico com a realidade e consigo mesmo, pois possibilita uma (re)aproximação conceitual da linguagem e do sujeito, mobilizando a desestrangeirização da língua, da cultura, da sociedade e do nativo da língua em questão. Almeida Filho (2000, p.34) chama a atenção para a importância de professores se familiarizarem com as condições culturais e efeitos artísticos e lúdicos da criação numa esfera sociocomunicativa (literária, teatral, televisiva, entre outras).

- A *sub-sub-competência lúdica (CLd)*, é instrumento de intermediação da relação do aprendente com as regras do jogo comunicativo por meio de co-participação comunicativa, reflexiva, criativa e lúdica na co-produção, singular e universal, “uns com outros”; e “um entre muitos”, da sua autonomia e na valorização da sua autoria como agentes do seu próprio desenvolvimento na l-alvo. Defini-se, segundo Cunha (2008, p.77), como “a capacidade do indivíduo em participar de interações que buscam comunicação desestrangeirizadora na nova língua”.

3.3 Sub-Competência Interacional

Para chegarmos ao atual construto sobre a Sub-Competência Interacional (CI), nos valem dos trabalhos seminais, cujas matrizes já foram anteriormente esboçadas, para, conforme já apontamos, tratarmos novamente das peculiaridades da CI em cada um dos arcabouços da CC.

No arcabouço de Canale e Swain (figura 1), a CI apresenta-se no conceito unitário de Competência Sociolinguística, como um componente da CC que:

Permite usar a língua segundo as normas de uso e as normas de discurso que servem para interpretar os enunciados em seus significados sociais. As regras socioculturais de uso especificam o modo em que se produzem os enunciados e se compreendem de forma apropriada, respeitando os componentes das seqüências comunicativas. O conhecimento das normas de uso de registro e estilo nos permite, por exemplo, dirigirmos de forma adequada quando existe distância social ao se estabelecer uma conversa com um desconhecido ou quando há diferenças de idade ou de status (IRAGUI, 2005, p. 453)

Posteriormente, o arcabouço de CC de Canale e Swain (1980) foi revisado e modificado por Canale (1983). Neste arcabouço, Canale criou o conceito de Competência Sociolinguística (CSI) e o diferenciou da Competência Discursiva (CD). Segundo ele,

A Competência Sociolinguística inclui as regras socioculturais e, portanto, trata de produzir e compreender os enunciados de forma apropriada em distintos contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores contextuais, tais como o status dos participantes, o propósito da interação e as normas ou convenções da interação (CANALE, 1983, p. 07)

Também o arcabouço de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (1995) foi modificado pelo arcabouço de Celce-Murcia (2008) que acrescenta a competência Interacional que incorpora a anteriormente denominada Competência Acional. Essa competência no referido arcabouço está relacionada aos atos de fala, podendo se diferenciar de forma importante de língua para língua. (Cf. FRANCO, 1999)

A CSI se refere à caracterização das condições que determinam quais enunciados são apropriados em determinadas situações.

Já a CD, neste arcabouço (Zocaratto *et al.*, 2009), refere-se ao modo por meio do qual se combinam formas gramaticais e significados para se obter um

texto escrito ou falado unificado. A unidade do texto é adquirida por meio da coesão (estruturação formal) e da coerência (estruturação do significado).

Mas é no arcabouço de Bachman (figura 2), apresentados seus dois macro componentes (Competência Organizacional – CO – e Competência Pragmática – CPg), que surge o que se denomina Competência Textual. Ela se aninha no seio da CO e inclui o conhecimento das convenções para se unir enunciados de modo a formarem um texto. Este componente é similar à CD de Canale (1983), mas Bachman o apresenta de forma mais elaborada:

A coesão se refere às formas de se marcar explicitamente as relações semânticas, tais como as referências, elipses ou coesão léxica. Já a organização retórica se refere à estrutura conceitual geral do texto e está relacionada com o efeito do texto no usuário da língua. (1990, apud IRAGUI, 2005, p. 455).

Já a CSI define-se como um dos componentes que Bachman denominou Competência Pragmática. Nesta perspectiva, ela se refere à caracterização das condições que determinam enunciados que são apropriados em determinadas situações e determinam o registro, a variedade dialetal e as referências culturais.

O arcabouço de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel (figura 4) apresenta esta variável (CIt) através de dois componentes:

A CD, que se refere à seleção, sequência e organização de palavras, estruturas, frases e enunciados para se obter um texto oral ou escrito unificado. As subáreas que contribuem com a CD são: coesão, coerência, estrutura genérica e estrutura conversacional inerente à alternância de turnos.

A *Competência Sociocultural (CSc)*, que se refere ao conhecimento que o falante possui para expressar mensagens de forma adequada ao contexto sociocultural da comunicação. Seus componentes incluem fatores inerentes ao contexto social (variações dos participantes e das situações), fatores estilísticos (convenções de cortesia, grau de formalidade etc.), fatores culturais (conhecimento da forma de vida da comunidade, conhecimento das diferenças regionais etc.) e fatores de comunicação não verbal (gestos, pausas etc.).

No arcabouço aqui proposto, o de Zocaratto *et al.* (2009), a descrição dos componentes está mais completa e não apresenta (re)conceituação em relação aos demais, mas reorganiza o arcabouço e estabelece novas relações

entre os seus sub-componentes. Nessa reorganização, a proposta central é a de simplificação do arcabouço, sendo a Clt definida como a capacidade de colocar-se em comunicação com outros, seja ela oral ou por escrito. As ações comunicacionais se dão sob atitudes dos participantes e num fundo de aspectos culturais que orientam o que se diz ou a compreensão situada do que se ouve. O *guarda-chuva* da Clt é formado por definições nas esferas das operações discursiva e textual. Logo:

Sub-Sub-Competência Discursiva: referente ao modo através do qual se combinam formas gramaticais e significados para se obter um texto escrito ou falado unificado. A unidade do texto é adquirida por meio da coesão (estruturação formal) e da coerência (estruturação do significado).

Sub-Sub-Competência Textual: referente à estrutura conceitual geral do texto e está relacionada com o efeito do texto no usuário da língua.

Estes dois sub-componentes são permeados por uma “base cultural”, ou seja, um elemento ou traço que elucida ou marca traços culturais da l-alvo em contextos nos quais a l-alvo esteja sendo utilizada.

3.4 Sub-Sub-Competência Metacomunicacional

Dentro do desenho proposto por Almeida Filho (2006) para ilustrar as componentes da CC, encontra-se também a sub-sub-competência Metacomunicacional (CMC). A CMC consiste na capacidade do falante de uma língua de saber reconhecer e explicar com taxonomia adequada aspectos da comunicação. Quando o falante tem essa consciência desenvolvida, ele conhece e sabe articular com propriedade as chamadas regras de operação da comunicação como aglomerados de atos de fala, funções comunicativas em contextos específicos, cumprimento com beijo no rosto, entre muitas outras.

Essa sub-sub-competência é desenvolvida através da consciência que o falante adquire da própria capacidade de comunicação e está diretamente ligada ao desenvolvimento de duas sub-competências: a Clt e CE. A CMC não foi citada nos arcabouços anteriores a Almeida Filho (2006).

4 METODOLOGIA

O presente trabalho se enquadra no perfil de pesquisa qualitativa, pois sua preocupação não está em testar hipóteses ou fazer uso de dados quantificáveis para validar o objeto em análise. Ao contrário, vale-se de um enfoque fenomenológico, holístico e indutivo por meio do qual a realidade é configurada como dinâmica e socialmente construída (cf. LÜDKE; ANDRÉ, 1986; NUNAN, 2002; MOURA FILHO, 2000; DUFF, 2002) .

Para a realização desse estudo, apoiamo-nos em uma análise interpretativista, uma vez que pesquisas anteriores foram revisitadas com um olhar crítico na tentativa de fazer o construto de CC avançar no seu percurso histórico na LA. Entenda-se esse tipo de orientação como a forma pela qual o pesquisador, inserido em um contexto histórico-social, busca depreender o comportamento humano adotando uma postura êmica. De acordo com Moita Lopes (1996, apud ORTIZ ALVAREZ; SILVA, 2007, p.208), há um interesse crescente dos investigadores em realizar pesquisa de base interpretativista, não só por ela focalizar as novas descobertas a partir de múltiplos olhares, mas também por atender à subjetividade do objeto das Ciências Sociais.

Este estudo foi realizado em um Centro de Idiomas na cidade de Inhumas, interior de Goiás. A escola já funciona há aproximadamente dez anos e conta com um grupo de cinco professores, entre eles, o nosso participante. Além disso, existem cerca de 170 alunos matriculados em turmas de Inglês de diferentes níveis e em uma turma de Francês.

O professor participante dessa pesquisa tem 23 anos e desde a quinta série do ensino fundamental estuda inglês. Antes desse período, seu contato com a língua acontecia por meio de músicas tocadas na rádio que, apesar de não fazerem muito sentido para ele na época, contribuíram significativamente para a sua atuação profissional. Foi no ensino médio que ele mostrou interesse maior em aprender a língua inglesa e essa mudança, segundo ele, aconteceu em virtude da abordagem utilizada por um professor que o estimulava a sempre querer aprender mais. Dado todo seu engajamento e destaque entre os demais alunos, ele recebeu uma bolsa para estudar inglês na escola de idiomas acima descrita, onde hoje é professor de inglês e francês. O participante, ao longo do seu processo de aprendizagem, também foi

beneficiado com uma bolsa de estudos para um curso de verão oferecido pela *University of Brown*.

No tocante à coleta dos dados, foram escolhidos os seguintes instrumentos para triangulação dos dados: observação de aula, gravação em áudio, entrevista e narrativa escrita. A observação da aula aconteceu no dia 25/04/09 com a duração de aproximadamente 2h. Como forma de subsídio, fizemos uso da gravação em áudio para, em um momento posterior, transcrevê-la integralmente, possibilitando assim uma análise mais apurada do fenômeno estudado. Após esta etapa, foi realizada uma entrevista semi-estruturada como forma de esclarecer alguns questionamentos levantados com a análise da transcrição da aula gravada e afunilar informações a respeito da configuração da CC do professor participante. Como etapa final, pedimos a elaboração de uma narrativa escrita acerca de sua trajetória no processo de ensino e aprendizagem de inglês.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para a análise da *Sub-Competência Gramatical ou Linguística e consequentemente da Sub-Sub-Competência Metalinguística* do professor participante, tomamos como ponto de partida a seguinte questão: “O professor sabe citar regras sistêmicas da língua inglesa?” Constatamos que o uso dessa sub-subcompetência não se concretiza uma vez que ele não se vale de nomenclatura específica em suas explicações de tempos verbais. Como mostra o excerto abaixo, o professor em nenhum momento recorre a termos gramaticais para explicar a diferença entre o *Simple Past* e o *Present Perfect*.

Prof. Milton: [...] I was born in Belo Horizonte in 1986 and I lived in Belo Horizonte ah, from 1986 to 1989. When I was 3 years old my family moved to Inhumas. It was at the age of 4 my family moved to the farm, ok? I have already lived in a farm, ok? You understand? No Portuguese, ok? No Portuguese, ok? But I have never lived, I have never lived in São Paulo. I have never lived in São Paulo...I have never lived in São Paulo. I have already lived in Belo Horizonte [...]

Apenas no final da aula, ao tirar dúvida de uma aluna, ele faz uso de termos gramaticais.

Prof. Milton: "Did" is for the past, for the past, ok? The translation /.../ *passado, passado, Você mora*, no, no, no Did you live...auxiliary verb for the past, ok? [...]

Para realizar a análise de aula quanto à CE do professor participante, primeiramente perguntamos se ele era capaz de fazer a língua circular e sobreviver no ambiente de comunicação. Verificamos, por meio da aula observada no dia 25/04/09, que a mesma é ministrada na l-alvo, o que nos aponta que a resposta é positiva. No entanto, verificamos que o professor realiza todo um esforço para que seus alunos também mantenham a l-alvo circulante. Tais esforços são apontados a seguir por categorias a partir do que foi explicitado sobre CE:

- *Esforços de ênfase na comunicação* - sobre as categorias de realce, identificamos o realce da comunicação pelo elemento *lúdico* caracterizado pela música trabalhada com a turma no início da aula e pelo elemento *estético*, embora não demonstrado na aula observada, que o professor participante afirma ter sobre literatura em língua inglesa, conforme excerto de sua narrativa que transcrevemos abaixo:

I continued my studies at Logus and at Novos Caminhos. We read very good texts in my English course and I know I owe much to them for the flexibility I have today to read, write, speak and understand in that language. [...] I think literature provides us with the density and depth we need to have in a formal environment like a classroom. While reading the thoughts and feelings of those authors, we had the opportunity to learn not only verbs, adverbs and nouns, but we also got to discover more of what is to be human. [...] When the words we study are overloaded with meaning and emotion they linger more, they stick around for longer than other common words. [...] Since then, I must admit my English has grown considerably, because when one is supposed to teach a second language one must struggle a lot in order to find the best ways to provide communicational situations for his/her students.

- *Esforços de compensação na comunicação* - sobre as categorias de manutenção da comunicação, verificamos que foram as mais abundantes. Exemplificá-las-emos a seguir com alguns excertos transcritos da aula analisada:

i. *estratégia de repetição* de vocábulos:

Prof. Milton:
(...)

Do you live next to Meia Ponte River?

Prof. Milton:
Ponte is a river.

Meia Ponte river, ok? River? Araguaia is a river. Meia

Foi possível identificar quanto ao realce das *fórmulas de fala* excertos de diálogos de professor e alunos, extraídos da transcrição da aula, em que percebemos serem essas *fórmulas* objetos de ensino também por meio da

repetição. Essa repetição pode ser interpretada como incentivo do professor ao processo mnemônico de seus alunos:

Milton : Ok, applauses, ok. **How are you**, A2?
Graça: I am excellent.
Milton : Excellent. **How was your week**?
Graça: Fine.
Milton: **My week was** (.)
Graça: **My week was** fine (Correção, complementarização)
Milton: **How are you**, A6?
Cátia: I am fine.
Milton: **How was your week**?
Cátia: My was week
Milton: My week
Cátia: My week
Milton: was
Cátia: was excellent.
Milton: was excellent. **How are you**?
A?: I am fine.
Milton: **How was your week**?
AX?: **My week was** fine.

ii. *estratégia de exemplificação na l-alvo e na L1:*

Prof. Milton: (...) I can swim, ok, can? No, no, no, no. Can, for example, I can drive, I can drive because I have a license. Yes, I can speak English. For example, for example, suppose Murilo doesn't have license to drive, ok? And the police stopped him, a big problem, yes, a big problem. And the police says: Murilo, you can not drive, ok?
(...)

Prof. Milton: Ahã...when she gets...ok. It's false because Tamboo doesn't eat crackers, ok, crackers? Cream crackers, ok, crackers? Maria, Maria, crackers. Cream crackers, crackers. It's salty crackers, ok? Tamboo eats crackers and cookies, ok cookies?...Passatempo, Mabel, cookies... Tamboo eats crackers and cookies when she gets at school, ok? False. Ok, false.

ii. *estratégia de complementarização da estrutura construída na l-alvo:*

Prof. Milton: Excellent. How was your week?
Graça: Fine.
Prof. Milton: My week was...
Graça: My week was fine.

iii. *estratégia de correção da estrutura construída na l-alvo:*

Prof. Milton: How was your week?
Cátia: My was week
Prof. Milton: My week
Cátia: My week
Prof. Milton: was
Cátia: was excellent. (Correção)
(...)
Prof. Milton: A?, would you like to live in Europe?
Cátia: Yea, I like
Prof. Milton: I would like
Cátia: I would like to live in Europe.

iv. *estratégia de tradução para a l-alvo e para a L1:*

A?: *Trabalhei até as 5 da tarde.*
Prof. Milton: I worked

AX?: I worked
Prof. Milton: until
AX?: until
Prof. Milton: five
AX?: five
Prof. Milton: in the afternoon, ok?
(...)
A?: Como fala padaria?
Prof. Milton: How can I say padaria in Portuguese? Bakery.
(...)
Prof. Milton: I have never lived in São Paulo, ok? *Eu nunca? Eu nunca?*
(depois de muitos exemplos e repetições na l-alvo, a tradução p/ L1)
(...)
Prof. Milton: And I have already?
Zilda: *Eu já*
Prof. Milton: *Eu já*. Zilda, have you ever lived in a farm? (confirmação de tradução p/ L1)

iv. *estratégia* de paráfrase na l-alvo:

Prof. Milton: **She has** rice and beans. **She eats** rice and beans for lunch¹⁹, 19, ah, Gláucia.
(grifos nossos)

v. *estratégia* de imitação:

Prof. Milton: Corn. The chickens eat corn [*onomatopoeia de galinha*] With corn we make *Pamonha*.

Buscamos sanar algumas das lacunas dessa análise por meio de entrevista que comentamos a seguir numa análise das afirmações do professor sobre a CE. As questões 4 e 5 a respeito da CE visaram verificar a utilização das estratégias comunicativas verbais e não verbais para compensação de falhas na comunicação e se o professor reconhece um trabalho com elementos lúdicos e estéticos como forma de manutenção do interesse pela língua. Nesse sentido, constatamos, pelas afirmações do entrevistado, que não só na aula observada, mas nas suas aulas em geral se destaca a utilização de estratégias de exemplificação, mudança de entonação, paráfrase e tradução para a L1. Além disso, como forma não verbal de manutenção da comunicação em aula, o professor se vale de gestos. Essas são estratégias de manutenção.

Em relação à Clt, precisaríamos de mais tempo de análise para verificar até que ponto este sub-componente se encontra desenvolvido neste professor. Notamos sim textos verbais e escritos (vide narrativa em anexo) bem elaborados, mas que não evidenciam questões inerentes à cultura da l-alvo. A interação não é livre, mas sim monitorada por exercícios de repetição, muito próximos aos “drills”.

Quanto à CMC, ao analisarmos dados como a gravação de aula, não fica claro na ação do participante essa consciência, já que este não explica aos alunos tais estratégias interacionais e culturais, relacionadas à l-alvo (Inglês), usadas para promover a comunicação.

Pudemos observar que as características culturais da língua não são explicitadas nas aulas e, por meio da entrevista semi-estruturada, verificamos que o participante não considera que esse aspecto da língua seja importante para que o aluno aprenda e se torne um falante fluente de uma língua estrangeira. Ao afirmarmos que ensinar uma língua era ensinar também a cultura dessa língua, o participante, conforme trecho de entrevista abaixo, disse não concordar com esta afirmação, ou seja, para ele a língua não precisa estar relacionada ao aspecto sociocultural dos falantes da l-alvo.

Prof. Milton: Não. Quer dizer, cultura é um termo muito amplo, a língua é o maior instrumento de uma cultura, mas eu acho que não preciso falar sobre o Obama ou sobre a Madona em minhas aulas ou falar sobre a capital dos EUA para ensinar a língua.

Em outro momento, questionamos se ele ensinava aos seus alunos posturas comunicativas relacionadas às questões sociais ligadas à cultura da língua inglesa e, então, o participante voltou a negar e reafirmou que não considera importante ensinar sobre a cultura dos falantes nativos da língua com a qual trabalha, como nos excertos abaixo:

Prof. Milton: Eu não ensino questões relacionadas com a cultura da língua inglesa porque eu acho que não é necessário para aprender a língua. Eu considero que já é muito invasivo ensinar uma outra língua ao aluno, imagina ensinar outra cultura... Não ensino sobre Halloween, por exemplo, porque considero que não tem necessidade, é uma besteira.
(...)

Prof. Milton: Não, eu não falo sobre isso. Quando o aluno for a outro país, ele aprende isso por conta própria, com a convivência. Quando os americanos vêm nos visitar, nós os tratamos como os brasileiros mesmos, porque já somos muito amigos. Então, nem se percebe diferença nenhuma.

6 CONCLUSÃO

Quanto à CL e quanto à CML, concluímos que, apesar de o professor saber sobre o que está falando, isto é, de ter consciência linguística, ele não demonstra significativamente sua CML, o que não quer dizer que não a tenha. A escolha por não usar uma taxonomia específica pode ser um tratamento do conteúdo adotado por ele ou até mesmo pela própria escola, o que não pôde

ser esclarecido por meio da entrevista, como demonstraremos na próxima seção.

Quanto à CML, conforme afirmações do professor na entrevista, a não explicitação das regras gramaticais acontece por uma escolha própria, pois seu objetivo ao ensinar a língua, não é oferecer ao aluno tais regras de forma pronta, mas levá-los a entender por meio do de gestos e expressões de tempo (e.g. *in the future, in the future, next year, last year*) o uso da estratégia de exemplificação na L1 é uma forma de favorecer o aprendizado do aluno em termos gramaticais, o **que** podemos ilustrar nesta afirmação do participante: “o aluno aprende gramática usando a língua, não precisa explicar claramente *I will live in Inhumas next year*”.

Quanto a CE do professor, esta se caracteriza mais fortemente por estratégias verbais ligadas aos conhecimentos da estrutura gramatical da L-alvo. As estratégias não verbais não puderam ser analisadas, pois esta análise se serviu apenas da transcrição da aula, o que representou a perda do universo de referência não verbal.

Quanto a Clt, precisaríamos de mais tempo para tecer uma conclusão mais adequada em relação à este professor participante.

Por conseguinte, fica claro também na entrevista que a CMC, parte da CC do participante, não foi satisfatoriamente desenvolvida, já que falta ao mesmo taxonomia própria para explicar essas estratégias comunicativas e interacionais aos alunos, assim como aconteceu durante a realização da entrevista. O que não quer dizer, é claro, que ele não conheça essas estratégias, e sim, que talvez não saiba explicá-las utilizando um vocabulário específico. Isso nos faz acreditar que, apesar do participante ser fluente e proficiente na língua estrangeira (Inglês) que ensina, ele apresenta um desenho de sua CC que ainda não é igual ao desenho de CC ideal. Muito provavelmente por um histórico de vivências de ensino-aprendizado predominantemente gramaticalizantes.

Contudo, ao analisarmos a narrativa produzida pelo participante em língua inglesa, percebemos que o mesmo não só apresenta fluência na produção oral da língua, mas também na produção escrita. E que seu contato estreito com obras literárias originais, acrescenta-lhe conhecimento cultural e social sobre a língua com a qual trabalha.

Obviamente, esta experiência nos possibilitou a construção de uma radiografia (figura 8) da situação real acerca do que se refere à CC do professor participante, a qual pode ser representada a seguir.

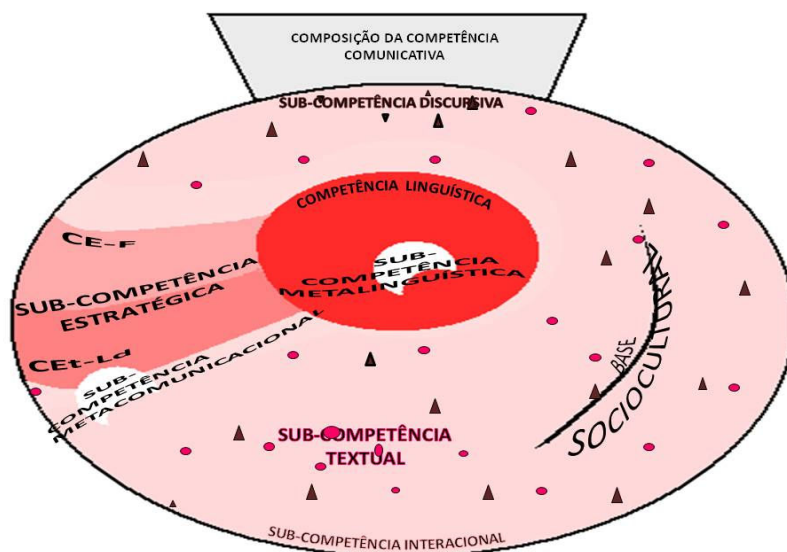


Figura 8: Radiografia da Competência Comunicativa do Professor Participante

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidencia-se como uma sugestão de caminhos a serem percorridos por pesquisadores da área da LA. Nossa intenção foi meramente apontá-los, já que este tema tem sido pouco explorado em nossa agenda de pesquisa.

Outro ponto importante a ser considerado é o fato de que ele não se apresenta tão completo. Isso ocorreu porque o prazo para sua realização foi relativamente curto e, em consequência disso, não obtivemos dados suficientes para analisar todos os aspectos com profundidade e precisão.

Um último aspecto a ser lembrado é o de que a insuficiência de alguns componentes da CC do professor talvez tenha se dado em virtude do não desenvolvimento das outras competências que permeiam a sua ação. Por exemplo, é possível afirmar que lhe falte competência teórica e, conseqüentemente, competência aplicada para garantir-lhe maior segurança em suas ações. Em contrapartida, o conhecimento estrutural da língua para fins comunicativos encontra-se bem desenvolvido.

Com a realização desse trabalho, percebemos o quão necessário se faz mais estudos e pesquisas que investiguem a influência dos componentes e subcomponentes na construção da CC com vistas a fornecer subsídios ao professor e favorecer, deste modo, não apenas sua prática pedagógica, mas também seus próprios alunos. Uma dificuldade encontrada pelo grupo ao longo das leituras, por exemplo, foi a escassez de textos que tratassem da CMC. Torna-se relevante, pois, o desenvolvimento de pesquisas que abordem essa questão, de forma que a CC e seus componentes se faça aplicável às diversas situações de ensino e aprendizagem de línguas. Neste trabalho [a relacionamos](#) ao participante observado, mas outras pesquisas relacionadas a alunos também podem ser exploradas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, José C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de Professores de línguas. In: **Aspectos da Lingüística Aplicada**. FORTKAMP, Mailce B. M. ; TOMITCH, Leda M. B. (org.). Florianópolis: Insular, 2000, p. 33-47.

ALMEIDA FILHO, José C. P. **Representação da competência comunicativa**. Disponível em <<http://www.unb.br/il/let/almeidafilho/Laminas.htm>>. Publicação: 2006. Acesso em: 27/04/2009.

BROWN, Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5ed. New Jersey: Pearson-Longman, 2007.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Jack C. Richards & Richard W. Schmidt. (Eds), **Language and communication**. London: Longman, 1983.

CANALE, Michael. De la Competencia Comunicativa a la Pedagogía Comunicativa del Lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v.1, n.1, p. 1-47, Spring, 1980.

CHALHUB, S. **A Meta-linguagem**. São Paulo, Editora Ática, 1999.

CUNHA, Alexd G. **Primeiros Passos na Competência Comunicativa numa Nova Língua (inglês) em Contexto de Escola Regular**. 2008, 120f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In: Kaplan, R. B. (Ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

FLORES, **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p.40-46, abr.-jun. 2008.

HYMES, Dell H. **On Communicative Competence**. University Pennsylvania Press, 1971a, p. 36-55.

HYMES, Dell H. Competence and Performance in Linguistic Theory. In **Language Acquisition: models and methods**. HUXLEY, R.; INGRAMS E. (Ed). London: Academic Press, 1971b, p.3-28.

HYMES, Dell H. On Communicative Competence. In PRIDE, J.; Hymes D. (Ed.) **Directions in Sociolinguistics**, Holt, Rinehart & Winston, 1970, pp. 269-293.

IRAGUI, Jasone. C. El concepto de competencia comunicativa. In LOBATO, J. S.; GARGALLO I. S. (Ed.), **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2005, p. 449-465.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, Gerson. A. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. 219 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2005.

MOURA FILHO, Augusto C. L. **Reinventando a aula**: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 161 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ORTIZ ALVAREZ, Maria L.; SILVA, Kleber A. (Org.). Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ORTIZ ALVAREZ.(Org.). **Perspectivas de investigação em Lingüística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2007. p. 191-231.