

O CENÁRIO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE DA ABORDAGEM ORIENTADORA DE ENSINO DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS COMO LE¹

Letícia Sateles²

INTRODUÇÃO

Este trabalho se destina a investigar, especificamente nas aulas de inglês de uma turma de um Centro Interescolar de línguas (CIL) do Distrito Federal, a abordagem utilizada pela professora no ensino da LE, e ao mesmo tempo, perceber os seus efeitos, positivos ou negativos, na aprendizagem dos alunos. A pesquisa foi realizada a partir da observação, gravação e transcrição das aulas em áudio e vídeo em tempo real. Acredita-se que por meio da análise de abordagem, levando em conta suas implicações; no método; nas técnicas; na produção de materiais; no filtro afetivo, assim como nos aspectos afetivos e sócio-cognitivos dos alunos, seja possível descobrir se suas implicações têm sido eficientes para a aprendizagem dos alunos.

Uma vez reconhecida a abordagem de ensinar os professores poderão re-trabalhar pelo menos crenças e atitudes que aduzem chances de fracasso, e buscar sempre os fatores influentes no sucesso da aprendizagem, incluindo-se aí o próprio ensino da língua-alvo. Uma análise de aulas (transcritas ou gravadas, por exemplo) de línguas nos dá a possibilidade de explicar melhor o que leva os professores a ensinar como ensinam e os alunos a aprender como aprendem (ALMEIDA FILHO, 1993). A análise de abordagem é fundamental para a tomada de consciência dos professores sobre sua abordagem subjacente

¹ Trabalho elaborado como requisito parcial da disciplina “Abordagens de ensino de línguas” ministrada pelo professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília- Unb.

² Professora de Língua Portuguesa e Inglesa do quadro permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- no Campus de Luziânia, Estado de Goiás. Aluna do mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Tem realizado pesquisas sobre abordagens de ensino de línguas, especialmente a abordagem gramatical, o papel e o lugar da gramática e o processo de ensino e aquisição/aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

de ensinar para, a partir dessa conscientização, lograrem possíveis mudanças em seu processo de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo e análise da abordagem de ensino de línguas se constituem relevantes na medida em que esta determina as atitudes de um professor no processo de ensinar uma LE. A abordagem é a força (potencial) que orienta e caracteriza o modo peculiar e específico de ensino de língua. Segundo Almeida Filho (1997, p. 22) “a abordagem pode ser entendida como uma filosofia, um enfoque de ensino, uma direção geral, um ideário, um tratamento ou uma aproximação do ensinar de um professor”.

A abordagem é uma força subjacente, pois não pode ser evidenciada de maneira explícita, ela só se manifesta indiretamente na ação dos professores. Como identificar então a abordagem de um professor? A abordagem de um professor pode ser reconhecida a partir, por exemplo, dos fragmentos de aulas, do método, do planejamento, dos materiais produzidos, do sistema de avaliação de rendimento dos alunos. Para ter acesso a esses dados, faz-se necessário ter amostras de aulas (gravadas ou transcritas em áudio e/ou vídeo) do professor a ser pesquisado, para , a partir daí, lograr uma análise que permita identificar a abordagem que está por trás- implícita- do seu modo de ensinar línguas.

Almeida Filho (1997) acredita que seja limitada a possibilidade de considerar o que o professor diz sobre si e suas aulas como indicadores confiáveis de sua abordagem. Além disso, a análise de transcrições de aulas gravadas em áudio e/ou vídeo tem sido considerada em Linguística Aplicada como um dos procedimentos mais relevantes do cenário real da sala de aula e da própria abordagem de ensino a ele tácito.

Para Fontão e Bizón (1995, p. 23) “um dos maiores objetivos dessa proposta de análise é despertar no professor a reflexão crítica da sua própria prática a partir da explicitação de seus conceitos de linguagem, ensinar e aprender, conceitos esses que, em conjunto, constroem sua abordagem de ensino”. A percepção de quais concepções de língua, aprender e ensinar podem ser assistidas pela tentativa de se enquadrar em uma das

duas grandes macro-abordagens contemporâneas: a abordagem gramatical ou formalista e a abordagem comunicativa ou significativista.

A consciência da abordagem que temos e do nível de capacidade e competência que revelamos em nossas ações do ensinar é um passo importante no processo de mudança e crescimento do professor. Almeida Filho (1999) ressalta que o embate do professor com a sua postura, retratada pela análise de abordagem, pode provocar um estranhamento capaz de afastá-lo do seu presente contínuo de ensinar e ensinar com pouca consciência crítica, da sua naturalizada acomodação ao fazer como sempre fez.

As autoras consideram que além desta consciência, são necessários mais dois elementos para se conseguir aprimoramentos na abordagem: a promoção de uma dinâmica que misture consciência e ensino continuado, para que seja possível vislumbrar aspectos diferenciais concretos no ensino produzido, e “o acoplamento de uma dieta de leituras relevantes que desvelem as teorizações em pressupostos, arcabouços e modelos contribuídos pelos autores, teóricos, e pesquisadores lingüistas aplicados”. (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 20). Estes dois ingredientes garantem consciência em movimento abastecida por um crescente conhecimento novo que articula, explica, avalia, acrescenta e filtra as competências e a abordagem analisadas.

Deste modo, pretende-se investigar a abordagem de ensinar da professora observada e reconhecer se seus efeitos têm gerado mais o sucesso ou o fracasso na aprendizagem dos alunos, buscando concomitantemente a tomada de consciência do professor em análise para a ruptura com seu presente contínuo de ensinar e para a criação de estratégias que viabilizem o êxito pleno da aprendizagem. Esse procedimento investigador ou de pesquisa, alma dos programas de pós-graduação que têm a área de aprendizagem e ensino de línguas (AELIN) como foco, permite ainda a abertura para o desenvolvimento e consolidação de Teoria adequada sobre a análise de abordagem para o ensino-aprendizagem de línguas.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Os dados para este estudo foram coletados no Centro Interescolar de Línguas (CIL). O CIL é escola de idiomas do Distrito Federal vinculada à Secretaria de Educação

do estado. Ela oferece cursos de inglês, espanhol e francês, como língua estrangeira e de português como língua materna. A turma selecionada para análise é do nível avançado II do curso de língua inglesa, todos falantes nativos da língua portuguesa. A professora regente é falante nativa do português, possui experiência em ensino de língua inglesa tanto em cursos livres de idiomas quanto em escolas regulares privadas e públicas. A professora é formada em Letras pela Universidade de Brasília (UNB) e no momento participa como aluna especial do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada na área de concentração em ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Na coleta de dados, houve a utilização dos seguintes instrumentos: observação, notas de campo, gravação em áudio e vídeo e aplicação de questionários, sendo um para a professora e um para os alunos. Os dados foram coletados durante a observação de duas aulas com duração de uma hora e trinta minutos cada. A primeira aula assistida foi escolhida para transcrição e análise, na medida em que promoveu uma maior interação entre os alunos.

A transcrição foi obtida a partir da gravação em áudio e vídeo. As pesquisadoras participaram do início ao fim da aula, podendo, assim, realizar as notas de campo, as quais contribuem para a análise dos dados. De acordo com Fetterman (1988), as notas de campo correspondem ao estágio inicial de análise durante a coleta de registros e são constituídas dos principais dados necessários às análises posteriores mais fundadas. No primeiro momento, houve apenas a observação e ambientação da aula. No segundo e terceiro momentos, houve a observação, notas de campo e gravação em áudio e vídeo. Enfim, no quarto momento, ocorreu a aplicação dos questionários.

ANÁLISE DOS DADOS³

³ As convenções utilizadas para a transcrição dos dados foram baseadas parcialmente em Marcuschi (1986), e são as seguintes:

T: Professor

SS: todos os alunos

S1, S2, etc: alunos identificados

AXXXX: nome próprio

(...): pausa longa

(.) pausa breve

(()): comentário da pesquisadora

Em relação à aula analisada, observa-se que o ambiente da aula é descontraído e dinâmico, há uma boa interação entre professor e alunos, porém entre alunos e alunos não ocorre o mesmo, pois foi observado que há formação de pequenos grupos. Ao iniciar a aula, a professora saúda os alunos brevemente e logo introduz o tópico de discussão da aula, cujo tema foi heroísmo. A primeira atividade consistiu em fazer um levantamento espontâneo das ideias relacionadas ao tema, as quais foram escritas no quadro pela professora. Na medida em que os alunos iam falando, a professora os motivava complementando suas ideias:

T: Hi, come on in. ok. We're gonna talk today about HEROISM (.) ((T writes the word heroism on the board)). So, we were discussing last class about role models, remember? So, today we're gonna talk about HEROISM. So, in your point of view, what is a hero? (...)) (teacher waits for some seconds for the Ss' answers)).

S1: a person (.) who faces(.) the fears.

T: I'm sorry?

S1: faces the fears.

T: ok. A person who faces the fears(.) Ok. What else? (...) What do we connect with this word HEROISM? (...) ((T writes the word HEROISM on the board and the other words given by the students which are connected with heroism.))

T: what other words are connected to heroism or hero?

S2: risks.

T: ((Teacher writes the Word risks on the board. Risks?)) (.) Ok. What else?

S3: Responsible.

T: Responsible? Ok ((Teacher writes the word responsibility on the board))

S4: () no common (.) action.

T: no common action ((she writes on the board))

T: so, you mean some extraordinary actions? What else? (...)

T: (laughs) It's very funny to see you guys. ((Teacher imitates students' faces.)) Anything else?

S5: *Courage.*

Essa atividade serviu como introdução para o exercício de leitura (*pre-reading*). Em seguida, partiu-se para atividade de leitura, a qual a professora leu uma definição de herói trazida pelo livro. Em seguida, ela pede aos alunos discutirem em pares se concordam ou discordam com a definição proposta. Antes dessa discussão em pares, houve a retomada das opiniões dos alunos em relação à definição do livro em que a professora chamou novamente a atenção dos alunos às palavras ditas no início da aula a respeito de heroísmo, iniciando uma nova discussão:

T: So, every person has an idea of who or what a hero is. That's what I'm asking. HXXXXX was talking about fears. (.) A person who overcomes his fears. But we were also talking about risks. For a person to be a hero, do you think that he has to take risks?

S6: yes.

T: hum ,hum. So you agree about responsibility. Do you think for a person to be a hero he has to be responsible?

S2: yes.

T: yeah!? Remember Spider man!? And how about the extraordinary actions? Do you think a person who wants to be a hero has to do something that is extraordinary?(.)

S7: sometimes. It depends.

T: it depends on what?

S7: it depends on the situation.(.) Sometimes a hero needs to do things that anybody else do it.(.)

T: hum, hum. Ok.

S8 – I think that the word extraordinary is like (...) something that you do that isn't in your routine.(.) It's extraordinary, so you save a person is not in my routine but if people do it I'm a hero. (.) I'm like a hero. (.) If I see it at this way.

A atividade de leitura foi realizada pelos alunos a partir de pequenas definições e situações trazidas pelo livro. No momento da leitura dos alunos, perdeu-se a oportunidade de a professora fazer uma intervenção com relação ao tom de voz, a velocidade da leitura, a

pronúncia de algumas palavras, detalhes importantes para o desenvolvimento da habilidade de leitura e que poderiam ser corrigidas sem constranger os alunos.

Esta atividade prosseguiu da seguinte maneira: os alunos liam e discutiam em pares, em seguida davam retorno para a professora a respeito do que havia sido discutido. Após a atividade, a professora lançou outros questionamentos relacionados ao heroísmo nos quais foi observada a produção de insumo⁴ significativo por parte dos alunos:

T: Have you ever met a hero?

S10- Yes!

T- yes? So, how was your experience?

S10- it was great! ((SS laugh))

T- But great, how?!

S10- my mother is my hero.

T- heroin (but not the drug, ok)

S10- (...) because she takes care of everything. She takes care of the house, of me(...)

S11- (.) a hero for me is a kind person.

T- Did you hear what she said? She said a hero is a kind person. So, if your mother is a kind person, I think she is a hero. How about the rest of you? Do you have heroes in your life?(.)

S12- Yes.

T- Who is your hero?

S12- my mother too.

T- hum, hum, ok!

S12 – she's always helping person. She's always taking care of others. But sometimes, she (.) she (.) how can I say "sofrer as consequências?"(...)

T- she suffers the consequences(.)

S12- to be a good person.

⁴ Insumo diz respeito ao input proposto por Krashen (1982) e se refere a todos os materiais disponíveis para o ensino e a aprendizagem da língua-alvo e que possibilita a produção nessa língua. Em outras palavras, se refere a tudo que possibilita o conhecimento da língua estrangeira. O insumo pode ser proporcionado aos alunos através do livro didático, de figuras e textos (orais, escritos ou de compreensão auditiva), dos exemplos criados em sala pelo professor, dos exemplos dados pelos alunos, das explicações do professor e das opiniões e explicações dos alunos sobre determinado conteúdo ou tema.

T- ok. There's a bad side of being a good person.

S12- yeah! Sometimes, hum(...) (ai meu deus!) "abusam dela"(.)

T- some people take some advantage of her?

S12- yeah!

No processo de ensino-aprendizagem, para alguns alunos a produção de insumo é positiva, pois eles são motivados a produzir o insumo significativo pela identificação com o tema, são incentivados pela professora e apresentam filtro afetivo positivo, uma vez que o tema da aula é de fácil compreensão para eles, o que gera o aumento da autoestima, diminui a ansiedade, e ainda dá confiança para que eles se expressem (Almeida Filho, 1999). Por outro lado, observa-se que há alunos que demonstram ter um filtro afetivo negativo, pois apresentam inibição, timidez para expressar suas ideias, opiniões acerca do tema.

Para Krashen (1982) o filtro afetivo influencia diretamente no aprendizado de uma segunda língua, pois possibilita ou impossibilita o aluno a aprender e adquirir a língua. Isto é, alunos que têm um alto grau de ansiedade, por motivos de perfeccionismo, falta de segurança e introversão, sentem uma grande dificuldade de errar e expor seus erros, por isso preferem ficar calados.

Já os alunos que apresentam um quadro maior de extroversão apresentam maior facilidade em externar seus pensamentos na língua alvo. Como características do filtro afetivo, podemos citar: a permanência do turno⁵, a capacidade de se relacionar com o professor sem atitudes de repulsa ou fobia, a amizade e o afeto transmitido por este e a interação entre os alunos.

Na aula 1 pudemos notar uma alternância de turnos razoavelmente equilibrada, com algumas interrupções feitas pela professora, porém de maneira não muito autoritária, como podemos notar a seguir:

S13: I have a friend that is in the university in the quinto semester

T: fifth semester

⁵ O turno significa a posse da palavra, o gerenciamento da sala de aula. Assim, se dissermos que na sala de aula o turno está sempre com o professor significa que é ele quem gerencia o ensino por ele mesmo, sem envolver os alunos, ou seja, sem contar com a participação dos alunos na construção do conhecimento. Se, pelo contrário, houver uma alternância de turno, significa que tanto o professor como os alunos tem voz na sala de aula e, então, gerenciam-na juntos.

S13: fifth semester, and... (teacher interrupts the student)

T: What's he doing?

S13: Hmm, Agronomy

T: Agronomy

S13: yes, Agronomy

O relacionamento aluno-professor não apresentou características bloqueadoras de aquisição ou aprendizagem de um modo geral, mas, é possível notar a autoridade da professora em sala, ela é o centro de ensino. Os insumos, por parte da professora proporcionaram uma interação entre colegas, ambiente propício para a aquisição da língua:

T: ok. Do you know or do you participate of any ongs?

S13: greenpeace

T: green peace ok...it's a very famous one, and very well known but besides greenpeace can you remember any other ong?

S13: WWF

T: ok wwf

T: In Brazil do we have one? Oh we must have

S13: a new one that is about cancer

T: oh we have that one of mc donald's that works with children with aids, no, cancer what's the name?

S13: ABRACE

Porém, como já foi citado no primeiro parágrafo, há um silêncio por parte de alguns alunos, que durante toda aula permanecem calados. Este silêncio pode ser explicado pela ansiedade, atitudes negativas inconscientes, como também crenças sobre a nova cultura e língua. Não é possível afirmar as causas desse silêncio, mas pode-se dizer que está relacionado a qualquer um dos motivos já comentados.

Alguns autores destacam o papel da ansiedade como aspecto preponderante no processo de aprendizagem de línguas, e para o qual, pesquisadores e educadores têm

voltado cada vez mais a atenção como um dos elementos mais importantes para o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira.

É possível ressaltar que o fato de o aluno não se manifestar oralmente em determinadas situações não significa que ele não tenha a competência comunicativa. Conforme Almeida Filho (1999), a competência comunicativa não pressupõe competência linguística, porque um aluno pode demonstrar competência linguística sem poder fazer uso de forma comunicativa.

Durante uma atividade que parecia ser de *post-reading*, a professora pergunta:

What would you do to make a difference? Up to now we've been talking about people that you know that are heroes. Now let's see if you are heroes. Do you consider yourselves heroes?

Houve manifestação de apenas um aluno, não devido ao fato de os outros demonstrarem apatia ou desinteresse pelas perguntas, mas porque a professora não oportunizou que os outros falassem. O que nos chamou a atenção foi que o tema discutido parecia estar se finalizando, ou seja, aparentemente caracterizava-se ser uma atividade de *post-reading*, porém deu-se continuidade ao tema, com a leitura de pequenas situações do livro. Ficou claro que se tratava de uma nova atividade de leitura, tornando-se confusa para os observadores qual seria realmente a sequência da aula (*apresentação-desenvolvimento-conclusão do tema*):

S12- *sometimes.*

T- *sometimes? Ok. So, let's see. RXXX can you read letter A for me?*

RXXX – *Your next door neighbor broke her leg. She lives by herself.*

T- *what would you do in a situation like this? Do you understand the situation?(...)*

S12- *Does she have an insurance?*

T – *Oh my GOD!? It's an awful question. Ok. (.) She has, so, what would you do?*

S13- *if she has an insurance, I'll do something.*

T- *How about the rest of you? What would you do?(...)*

S14- *If she's my neighbor and she's in trouble, I'd help her.*

T – *Ok, AXXX, read letter B, please.*

AXXX – The park in town is getting worse day by day.

T- What would you do in a situation like that?

S15- I'd tell to the people to "voltar a usar".

T- Tell people to use it again. (.) In some situations, sweetheart, if you have problems communicating, you can sign, gesture ((teacher makes mimes)). When I was in France, my bags disappeared and I looked at the thing that goes ((the Teacher make gestures using her hands imitating something that is spinning)) and they're not there. So, make symbols. Don't worry. People will understand. Don't stop.(.) So, how about the rest of you? How about a campaign?(...)

Para encerrar a aula, a professora pergunta aos alunos se eles têm alguma dúvida em relação ao vocabulário e pronúncia referentes às leituras realizadas em sala de aula:

T: ok before we go to the pronunciation of the vocabulary (.)Is there anything you don't understand?

S1: state

T: yes, like a state

S2: witnesses ((s'wrong pronunciation))

T: witnesses ((right pronunciation)), hm, for example, there is a crime and you see the person committing the crime you witness the crime.

S3: greedy?

T: Be greedy. (.)

T: (.) is one of the capital sins, a greedy person is a person that wants more, more, more and more he is never satisfied usually is about money but in this case no, ok?

S4: entrepreneur

T: (...) a person who tries to do projects, you know? Every time is trying something new and is trying to open a new company or a new something like an NGO this woman is a social /.../

O conteúdo linguístico, trabalhado em nível de vocabulário, é contextualizado e está integrado com as demais habilidades. Observou-se que houve a produção de insumo

+1, uma vez que os alunos se expressaram a partir do que eles já sabiam e ampliaram seu vocabulário, aumentando sua competência linguístico-comunicativa.

A parcela de língua-alvo trazida pela professora é totalmente produzida em língua inglesa. Quando os alunos se comunicam, há pouca ou quase mínima produção de insumo em português e, quando há, a professora intervém para que essa produção seja transformada em língua-alvo. A quantidade de insumo produzida pelos alunos é razoável, entretanto, a quantidade de insumo produzida pela professora é maior, pois a constância do domínio de turno é centrada nela. Nota-se isso com o uso de exemplos pessoais os quais poderemos ver na transcrição abaixo:

T: I don't know (...) Firstly, it's a personal thing(.). I don't like teaching children but the children like me. I have no idea why.(.) I have problems with children (.) In the sense of my European background, my father raised me in a way, so I have some expectations how to behave. So, when I see children having attacks I don't accept it. (.) When I teach children and they start making noise I do this: ((the Teacher crosses her arms and make a serious face)).(...) If you continue to do this, I'll give you zero. Sit down. Did I ask you to speak I didn't, did I? Shut up and pay attention! (.) If you want to speak you raise your hand.

Nesse contexto em que a língua inglesa é ensinada, ocorre a aquisição do idioma, porque os alunos expressam suas idéias e opiniões, fazendo uso efetivo do conhecimento linguístico e comunicativo.

CONCLUSÕES

Após a análise de dados, ficou evidenciado que a professora utilizou a abordagem comunicativa, mas gramaticalizada, uma vez que aula que faz o uso de uma nomenclatura comunicativa (tópicos, cenários, papéis sociais, funções e tarefas comunicativas, etc), representa temas e conflitos da vida do aluno na forma de problematização e ação dialógica, mas tem um momento reservado para o ensino de regras e exercícios gramaticais.

A professora explicita alguns pontos gramaticais em sala de aula, não só porque eles são propostos pelo livro didático, mas já que acredita que eles sejam importantes para uma total compreensão do texto norteador da aula e porque possibilitam aos alunos uma produção oral e escrita segundo a gramática padrão.

A aula tem fortes características comunicativas, evidenciadas nas práticas reais de uso da língua-alvo que emergem no contexto da sala de aula a partir da interação entre a professora e os alunos sobre temas de seu interesse /ou relevância. Tal interação promove um ambiente descontraído e acolhedor em sala de aula, propício à aquisição da língua estrangeira (LE).

Acredita-se que a abordagem da professora tem sido eficiente na aprendizagem dos alunos da LE, apesar de em algumas ocasiões ela não ter oportunizado que todos os alunos participassem da interação comunicativa e não ter interferido com um *feedback* positivo, por exemplo, elogiando ou salientado pontos relevantes do desempenho do aprendiz, no momento da leitura. Além disso, a docente consegue lograr o uso das quatro habilidades: leitura (reading), escrita (writing), fala (speaking) e compreensão auditiva (listening) em suas aulas, as quais são importantes para o aprendiz da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de abordagem para nós é importante, pois torna o professor consciente de sua prática de ensino. Ao observar transcrições de sua própria aula, por exemplo, ele pode refletir sobre sua própria atuação (e, assim, avaliar se os efeitos dessa prática têm sido suficientes para a aprendizagem/aquisição dos alunos) “e buscar subsídios teóricos que proporcionem seu crescimento como profissional e a consequente otimização de sua prática educativa” (FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1991, p. 162).

Portanto, além de promover uma (auto) reflexão do professor em exercício, a análise de abordagem consente a abertura para o desenvolvimento de pesquisas para a construção de uma teoria aplicada na área de ensino e aprendizagem de línguas. Isso não parece ser pouco visto da perspectiva de quem se prepara para investigar as práticas de ensinar e aprender línguas num programa de pós-graduação.

Deve-se levar em conta que a literatura da área é ainda pequena, o que mostra a necessidade de mais pesquisas que municiem ao professor teorias mais palpáveis para sustentar sua avaliação crítica e para buscar seu melhor aproveitamento do processo de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. “A abordagem orientadora da ação do professor”. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

_____. “Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira”. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Dimensões Comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. London: Sage, 1998.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Os bastidores do processo de ensino/ aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. Revista Letras vol. 10 nº 1 e 2, Campinas: PUCCAMP, 1991.

FONTÃO, E. P. e BIZÓN, A.C.C. Revisitando um professor em sua sala de aula: movimentos em direção a uma prática diferenciada. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P. (Org.). *Português para Estrangeiros/Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 1995.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1986.