

DO OUTRO LADO DO ESPELHO: REFLEXÕES E TRAÇOS DE UMA SALA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Fidel Armando Cañas Chávez¹

Universidade de Brasília

Resumo: O presente artigo tenta analisar a abordagem de uma professora de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), através do procedimento de gravação, transcrição fidedigna de uma aula. A professora participante do presente trabalho tem mais de 20 anos de exercício profissional. Por meio da proposta de análise de Almeida Filho (1993, 1997, 2011), e com metodologias qualitativas de cunho etnográfico, poder-se-ia explicar por que um professor ensina do jeito que ensina e os conceitos que o docente tem de língua, linguagem e aprender/ensinar uma língua estrangeira. Delineia-se, pois, nesta aproximação aos estudos de abordagem, uma proposta que poderia gerar conhecimento do próprio ensino, visando a um questionamento e possível melhora do papel do professor de línguas no contexto atual. Para complementar a análise, propõe-se uma leitura aproximada das competências da professora participante, definidas como as manifestações de uma abordagem determinada durante o exercício profissional.

Palavras-chave: Abordagem comunicativa; Abordagem gramatical; Análise de abordagem. Competências de um professor de línguas; Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Resumen: Este artículo pretende analizar el abordaje de una profesora de Inglés como Lengua Extranjera (ILE), a través del procedimiento de grabación, transcripción fehaciente de una clase. La profesora participante del presente trabajo tiene más de 20 años de ejercicio profesional. Por medio de la propuesta de análisis de Almeida Filho (1993, 1997, 2011), e con metodologías cualitativas de naturaleza etnográfica, se podría explicar por qué un profesor enseña de la manera que lo hace y los conceptos que el docente tiene de lengua, lenguaje y aprender/enseñar una lengua extranjera. Se delinea, pues, en esta aproximación a los estudios de abordaje, una propuesta que podría generar un conocimiento de la propia enseñanza, teniendo como horizonte un cuestionamiento y posible mejoría del papel del profesor de lenguas en la actualidad. Para completar el análisis, se propone una lectura aproximada de las competencias de la profesora participante, definidas por el autor previamente citado como las manifestaciones de un abordaje determinado a lo largo del ejercicio profesional.

Palabras clave: Abordaje comunicativo; Abordaje gramatical; Análisis de abordaje; Competencias de un profesor de lenguas; Enseñanza y Aprendizaje de Idiomas.

What is necessary to change a person is to change his awareness of himself

Abraham Maslow

And sometimes I believe that even we don't know ourselves.

When you recognize how you are, there's a big chance to change, to improve

Professora participante

¹ Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior.

Introdução: Primeiros olhares

“Sabe que não lembro como aprendi inglês? Eu comecei a dar aula sendo estudante, sempre fui boa aluna e, desde menina, amei a língua. Se você me perguntasse, eu diria que nunca sonhei com dar aulas, as coisas foram acontecendo naturalmente. Hoje em dia poderia até dar aulas de graça. Acho que uma língua abre portas e eu quero abri-las para meus alunos”. Foi assim que começou o diálogo com a professora participante deste artigo. A conversa aconteceu na casa dela, lugar onde recebe duas turmas três vezes por semana.

Conforme o diálogo avançava, e depois de conhecer a experiência profissional dela, perguntei:

- *Como você se considera em sala de aula, uma professora gramatical ou comunicativa?*

- *Eu acho que sou comunicativa, não sei; mas é por isso que quero fazer esta análise.*

É, destarte, esse questionamento que gerou o presente trabalho.

Abordagem de ensinar, para Almeida Filho (1993 ,1997, 2009, 2011) é uma filosofia de ensino, uma ação timoneira na operação de ensinar da qual se irradiam as marcas distintivas da prática real e concreta de um dado professor. Equivale a uma verdadeira força potencial (frequentemente contraditória pela atuação dos seus componentes formativos) que orienta, em larga escala, todo o processo de ensinar uma nova língua a quem já sabe um ou mais idiomas e manifesta-se nos conceitos que o professor possui de língua, língua estrangeira, ensinar e aprender uma língua estrangeira (doravante LE).

Assim sendo, abordar ou ocupar-se do ensino de uma nova língua é, entre outras coisas, tratar de focar, conceber, dar direção, aproximar-se de, acercar-se de, encaminhar, dar forma e sentido à tarefa de auxiliar profissionalmente aqueles que se candidatam a aprender uma língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, 1997).

Nesse exercício docente, o linguista aplicado afirma que todo docente tem uma abordagem de ensinar: assim como há infinitos professores, há infinitas abordagens. Para fins de sistematização, o teórico agrupa as diversas abordagens em dois grandes grupos.

O critério para separá-los é o foco: no sentido (comunicativo) ou na forma (gramatical). A língua compõe-se, sob o olhar da linguística, de forma e sentido. Uma das duas arestas vai decidir todo o establishment da operação global de ensino de línguas. Para Viana (1997), esta separação nem sempre é tão clara na prática docente. Há professores que afirmam ser comunicativos e, no seu exercício profissional, são gramaticais. Isto porque a abordagem de ensinar não é escolhida. É ela que os escolhe, instala-se em nós por meio da tradição, do caráter nacional, da nossa cultura de ensinar e aprender, no que deriva o nosso conceito de língua, linguagem e língua estrangeira.

Para os teóricos supracitados, esta abordagem instalada vê-se materializada nas quatro dimensões da operação global de ensino, a saber, a do planejamento de cursos (ou curricular antes, se for o caso), a dos materiais, a do método propriamente dito (ou experiências de ensinar e aprender engendradas na sala de aula e nas suas extensões) e, finalmente, a dimensão da avaliação do andamento do processo e dos níveis de rendimento já atingidos.

Este artigo tenta levantar elementos que caracterizam o tipo de abordagem direcionadora do processo de ensino-aprendizagem tomando como amostra significativa uma aula de inglês como língua estrangeira (doravante ILE). Pretende-se esboçar, pois, qual a filosofia de ensino da professora participante, ou seja, em qual das duas grandes abordagens ela está colocada. Como exposto acima, poderia haver uma contradição entre a abordagem manifesta e a desejada.

A análise foi feita por meio da gravação e transcrição de uma aula de ILE. Para Fontão & Cossi (1995) este procedimento tem sido proclamado na literatura da área como um dos procedimentos mais reveladores da dinâmica da sala de aula e da própria abordagem de ensino que a ela subjaz. Almeida Filho (1993) reafirma que este processo registra de forma duradoura o processo de ensinar em construção e isso permite, na revisitação, o flagrar de evidências e contra-evidências para a construção de uma abordagem em fluxo.

As pesquisas sobre abordagem no Brasil: O espelho de casa

Almeida Filho (2011) afirma que os processos de ensino e aprendizagem de línguas têm uma história de mais de 50 séculos e que cada período dessa jornada foi influenciado pelo espírito de cada uma dessas épocas que o autor reconhece como tendências, ou variantes de abordagem. Em nossos dias, segundo o linguista aplicado, a abordagem gramatical é predominante e a comunicativa tornou-se a idealizada pelos professores. Esta seção pretende esboçar de forma circunspecta o construto da abordagem na agenda de pesquisas nacionais.

No que concerne ao interesse por pesquisas sobre abordagem, na Universidade de Brasília foram produzidas 50 dissertações que têm como parte dos seus corpus teóricos os estudos da abordagem. Desse número, 25 focam na filosofia de ensino dos professores (DAMASCENO, 2012; CAMPOS, 2011; CORDEIRO, 2011; SILVA, 2010; NUNES, 2010; etc.), uma tem como centro a abordagem de aprender (RIBEIRO, 2008), duas focalizam a abordagem do material didático (OLIVEIRA, 2009; NOGUEIRA, 2008) e uma tem como ênfase a abordagem de terceiros agentes (SILVA, 2009). Outras dão diferente tratamento ao construto, como, por exemplo: abordagem humanista, abordagem cultural, abordagem intercultural, dentre outros, (SOUZA, 2013; FRANÇA, 2007; VAZ, 2013; etc.).

No âmbito das pesquisas no Brasil, Freitas (2013) afirma que existe um caminho já trilhado pelos pesquisadores brasileiros e que tal deve ser reconhecido. Segundo a autora, a pesquisa interpretativa produzida no país tem muito a colaborar com o campo da LA, tanto nacional quanto internacionalmente.

Ela é abundante aqui e aponta claramente na direção de uma prática guiada pela abordagem comunicativa e meios de materializá-la no ambiente escolar. Contudo, esse construto merece ainda muita atenção, precisa encontrar logo uma forma de fazer esses avanços chegarem às aulas de línguas país a fora para que colhamos os bons frutos dos resultados das pesquisas aqui realizadas, uma alternativa para isso seria, como mencionado anteriormente, criar uma linha editorial que traduza os resultados das pesquisas em LA para a linguagem do professor. (FREITAS, 2013).

Num denso trabalho de metapesquisa, a autora apresenta um panorama no que concerne aos estudos de abordagem no Brasil. A dicotomia teoria-prática no ensino-

aprendizagem de línguas assombra, em palavras da autora. A abordagem comunicativa, apesar dos seus mais de 50 anos de existência, se apresenta como complexa para aplicação, na maioria das vezes, as tarefas propostas se restringem ao gramatical comunicativizado (BARBIRATO, 2005). Até o presente, não se conseguiu romper com a abordagem gramatical, havendo uma ruptura no plano das ideias apenas, ficando no estágio de filosofia desejada, como um objetivo no exercício docente.

Há algum tempo chegou-se a cogitar que a abordagem comunicativa, ao focar apenas o sentido na interação, negligenciava a gramática ameaçando o resultado do esforço do aprendiz que não lograria atingir nível adequado de precisão na língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993, VIANA, 1997; FREITAS, 2013). Esse mesmo argumento já serviu para que advogados da abordagem comunicativa rebatessem que a abordagem gramatical negligencia o sentido. Autores como Almeida Filho (2007, 2008) e Sateles (2012) defendem outra perspectiva. Para eles a gramática faz parte do processo de construção do conhecimento linguístico, porém ela não deve ser tratada como medida preventiva e sim, ser apresentada quando há demanda nos aprendentes.

Metodologia: o ângulo de refração

Para o presente artigo, foi utilizada uma metodologia qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico (Erickson, 1986). Usei instrumentos de coleta e análise de dados próprios da metodologia supracitada. Quanto à professora participante, trata-se de uma professora que está no início do mestrado em Linguística Aplicada, e tem mais de 20 anos em sala de aula de língua estrangeira. Foi coordenadora do Núcleo de Ensino de Línguas do Exército Brasileiro em Salvador, professora universitária de Metodologias de Ensino de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado, Inglês Instrumental para cursos como Turismo e foi intérprete inglês-português no Haiti durante seis meses. Afirma estar constantemente atualizando seus conhecimentos sobre a prática pedagógica.

Os alunos do curso examinado são dois adolescentes (13 e 14 anos) estudantes de ensino fundamental e dois adultos (38 e 41 anos), ambos profissionais. Segundo a professora participante, o grupo possui um desempenho bom na língua-alvo; todavia, afirma que os discentes menores de idade têm uma proficiência maior na língua-alvo. As aulas acontecem três vezes por semana, com uma duração aproximada de uma hora.

Gravei três aulas consecutivas. Para fins da análise, escolhi só uma (a qual transcrevi integralmente) e as outras duas serviram-me para argumentar, corroborar, contrastar o encontrado na aula selecionada. Escolhi a primeira porque foi o início de uma série de discussões relacionadas aos estereótipos sociais. Considero, então, que a aula selecionada dá informações vastas que são reforçadas nas duas sessões posteriores.

Seguindo as técnicas propostas por Barçante (2009), como parte da metodologia adotada, fiz uma entrevista semiestruturada com a professora participante. Para Triviños (1987), esse tipo de entrevista se caracteriza pelo fato de ter questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O objetivo da entrevista foi obter informação acerca de seus conceitos de língua, ensino e aprendizagem de LE e dos papéis do professor e aluno vivenciados em aula, assim como a experiência profissional, perfil dos alunos e histórico de aprendizagem da língua que ensina.

Durante a entrevista, busquei focalizar questões relacionadas à consciência do professor sobre as aulas a fim de conhecer a sua interpretação de como ensina e por que ensina daquela maneira. Esse instrumento foi utilizado para triangular o que o professor revelou na entrevista com a observação e análise das aulas. Busquei localizar, ainda, momentos de inconsistência durante as aulas, usando a estratégia de Barçante (2009). Acrescentei, a esses dados, três perguntas escritas sobre o ato de ensinar desse professor, destacando os mesmos itens: língua-linguagem, ensinar e aprender uma LE. Pedi, por outro lado, que a professora respondesse a um questionário via correio eletrônico (que contribuíram para a leitura das competências da docente. A partir desses registros, passei à análise dos mesmos para obter a configuração da abordagem de ensinar da professora sujeito.

Uma das limitações do estudo foi que não obtive as reações da professora participante para fechar a análise com o(s) parecer(es) dela. Por motivos laborais, teve de sair da cidade durante umas semanas.

Análise de registros: traços e reflexos da aula

O objetivo deste artigo é conhecer como se configura a abordagem de ensino de língua inglesa de uma professora com ampla trajetória profissional. Para tanto, utilizei-me da observação, gravação de três aulas, a transcrição fidedigna de uma delas, entrevista e perguntas escritas elaboradas para a professora. Parto do pressuposto de que seu desempenho é comunicativo na sala de aula, pois é assim como ela se define.

A professora possui competência linguístico-comunicativa, em palavras de Almeida Filho (1993), pois as três aulas foram feitas totalmente na língua-alvo, permitindo o que Krashen (1982) chamaria de insumo em grande quantidade. A professora participou voluntariamente do processo de análise, e asseverou que acharia interessante conhecer os resultados pois, em palavras dela: “não tenho chefe nem coordenador, eu preparo as minhas aulas e eu escolho meu material”, ou seja, haveria menos tensões de abordagem, em palavras de Almeida Filho (1993)².

Símbolos usados na apresentação de resultados

Pp: professora participante ; P: pesquisador; A1: aluno 1; A2: aluno 2; A3: aluno 3; C: convidado; (X) incompreensível ou que não pôde ser registrado.

Pp iniciou a aula perguntando sobre o que eles fizeram durante o dia e acerca de algumas notícias mundiais que mais chamaram a sua atenção. Este início parece ser recorrente, pois ocorreu da mesma forma na última aula à qual assisti. Minha presença não lhes era estranha, pois Pp explicara com várias semanas de antecedência o porquê da minha visita e que eu os acompanharia durante uma semana de aulas. A aula começou só com A1 e A2.

² Para o autor, existem abordagens nos agentes do processo de ensino: nos professores, alunos e terceiros agentes: diretores de escola, colegas de trabalho com mais experiência, etc. Essas abordagens entram em conflito e criam uma tensão nem sempre harmônica. O autor afirma que a abordagem do professor seria a equação das abordagens supracitadas.

A1: Ok, so the first part of my day was in the morning, when I went to the... the simulation. To go to the (x). Yes, was a “seletiva”.

Pp: Selective process...

A1: To take the person that is going to go to Belo Horizonte, to make the (x) which is the... kind of the greatest and biggest simulation in the South America.

Pp: Yeah, that’s right!

A1: Yes! So, we were talking about nuclear energy and that was Coreia do....

Pp: South Korea.

A1: Which is one of... it a polemic side... I mean, it is located in polemic place. Because of Korea... no... North Korea, which has weapons, you know?

Pp fez dois retornos³ negativos verbalizados, com tom baixo, e só o segundo foi repetido por A1. Neste ponto, Pp percebeu que A1 estava centralizando os turnos e chamou a atenção de A2, que confessa não gostar de comentar sobre questões como as abordadas por A1.

Pp: Are you taking part of it? (Ele abana a cabeça como negação). Why not, A2?

A2: I don’t want to...

Pp: But why don’t you want to...

A2: I don’t know, I think that I don’t like...

Pp: You think or you sure?

A2: I don’t know, I think I don’t like to participate a lot.

Pp abre um pequeno espaço para a reflexão:

Pp: It’s gonna, I mean, it’s gonna help you, in terms of known of the world, remember also for teenagers like you. You know? We are having a lot of problems, because the lack of tolerance. This kind of things can open people’s minds, you know? (Falando para A1): Ok, so this was the first part of...

Depois disso, A1 continuou falando e ocorreu uma questão que merece destaque. Houve dois retornos por parte de Pp, só que o primeiro foi solicitado por A1 e o segundo não. Como veremos no excerto, só o retorno de que A1 precisava foi utilizado. Mackey & Abbuhl (2005) asseveram que o retorno negativo nem sempre é percebido pelos alunos; no entanto, as autoras reconhecem que poderiam ter um papel facilitador no processo de ensino de LE.

A1: No, no. I’m going to... So, and this boy, he have already made a lot of simulations, and last year he simulated with me in (x) árabes, and he is great.

Pp: Who’s great?

A1: This boy ...yes! (x) so much in the simulation. And then he come to me and he...elogiou, como é que eu falo?...

Pp: Complimented you.

A1: He complimented me, because he said that I... qual foi a palavra que usou? He said that I don’t need the comité...

Pp: Committee. That’s great. So this was the first. The second? [...]

Pp: Ok. You know A2, remember I told you about CISV? A2: Humm humm.

Pp: CISV has some kind of connection with these procedures that have to do with simulation.

³ Sinal avaliativo de registro da produção pontual de interlíngua por parte do professor ou par mais competente na interação que vai do reforço positivo ou negativo explícito verbalizado, passando por rephraseamentos com propósito explícito ou implícito até respostas que apenas computam os enunciados percebidos. Fonte: verbetes a serem publicados no portal SALA.

A1: You know that Juliana, she is the president of CISV Brasília... she met Vinicius at the (x). They were in the same comité. (repete a palavra).
Pp: That's interesting! Did she invite him to go to participate?
A1: I don't know.

Conforme o tempo foi passando, Pp introduziu o assunto da unidade: Estereótipos e começou fazendo perguntas gerais para A1 e A2. A professora fez rephraseamento, em palavras de Gass (1985); no entanto, houve muita interação, pois ela resgatou os conhecimentos prévios dos alunos, perguntando quais estereótipos eles conheciam na escola e no Brasil, assim como uma discussão que gerou uma gíria que a professora desconhecia. Para Breen & Candin (1980), O conhecimento prévio do aluno sobre um determinado assunto deve ser resgatado para promover seu desenvolvimento de modo a estabelecer uma interação professor-aluno-texto:

Pp: It's a good idea. Well, this unite we are going to have review additives, additive orders, but it can also discuss clothes and fashion and (x) whatever... but the main top of this unity is about tolerance because of this and this. As much as you have the possible to be together with different people in different situation, and discuss racial problems and tolerance, and...

A1: Social?

Pp: (pausa, não toma em conta o que diz A1) Diversity, culturalism, you know? Because it avoids the stereotypes! Do you know what is stereotype?

A1: Yes.

Pp: What is a stereotype? (Falando para A1) For you, what's a stereotype? Ela escreve na lousa: "stereotypes"

A1: Anything that kind of some of adjectives of some kind of person and they're taking it at extreme points. Pp: Extreme points... Do you think we have these kind of things at school? Do you think we stereotype people? A1: Humm, yes!

Pp: How?

A1: Ah... by separating people, by having this groups like nerds, people have some stereotype like nerds wear braccess and glasses, and this people from "fundão"... they have to be...

Pp: So nerds is a kind of stereotype?

A1: Yes.

Pp: Do you agree, A2, that nerds are kind of stereotypes?

A2: Yes.

Pp: What else can be example as stereotypes at school?

A1: Povo do fundão!

Pp: People who sit in the back. What is the stereotype of this kind of people?

A2: Eh...I don't know, "bagunceiro".

Pp: Oh, so they mess the class. But is it true?

A1 A2: yes.

A1: Yes, it's true.

[...]

Pp: In Brazil, do you think we have stereotypes?

A1, A2: Yes.

Pp: National stereotypes?

A1, A2: Yes.

Pp: What kind of stereotypes we have in Brazil?

A1: Northeast.
Pp: The Northeast. What to they say about the Northeast?
A1: Luiz Gonzaga, comem rapadura, sertão, no meio da seca, povo acha que é isso.
Pp: So this is Northeast?
A1: This is northeast according to people who doesn't know...
[...]
A1: People pay some... paga-pau... não sei como falar.
Pp: Paga-pau? What is that? I don't know what is "paga-pau". Is this slang?
A1, A2: Yes, kind of.
Pp: So what does it mean?
A1: I mean when you... *como explico, meu Deus?*
Pp: Like Paga pau... like this? (Escreve no quadro) Paga pau... like this?
A1: É com hífen.
Pp: (coloca o hífen) Paga-pau! Jesus! It's a new word.
A1: No, It's like you *admeere* someone...
Pp: Admire.
A1: Admire someone and you like: meu Deus, não, aquele é alemão, que lindo, maravilhoso. Pp: So you bow the person.
A1: Kind of. Pp: Jesus Christ!
Os alunos riem.

Nessa interação, anotei que os alunos estavam engajados, que respondiam às perguntas de Pp. Para Lauga-Hamid (1990), a noção de engajamento implica trocas interativas em que o aluno se coloca mais como pessoa do que como aprendiz, ou seja, houve interação dos agentes da sala de aula e, poder-se-ia dizer, criou-se um ambiente comunicativo, em palavras de Barbirato & Almeida Filho (2000), como exemplificado no excerto anterior.

A cena mudou um pouco na chegada de A3. Após um leve atraso, sentou-se à mesa e Pp quis introduzi-lo na conversa. No entanto, percebi que Pp está mais centrada na acuidade da produção oral do aluno do que naquilo que queria comunicar, o turno de A3 foi interrompido pelos retornos negativos de Pp. Parecia, portanto, que havia uma preocupação maior com a qualidade do insumo produzido do que na interação que poderia ocorrer durante esse momento da aula.

Pp: Do you think we have some stereotypes in Brazil?
A3: Yeah. A lot.
Pp: Can you say one example?
A3: Eh... like baiano is lazy.
Pp: Baiano people are lazy, yes! Is something that people say. Ô, meu rei... Spend the whole day doing nothing (diz isso com sotaque baiano) which is not true. Another stereotype we have in Brazil?
A3: Eh... that... paulistas are workers more than other people in Brazil... and Carioca is malandro... smarts...
Pp: Bad bones. They want to take advantage of other people.
A3: But I think that all stereotypes are funded...
Pp: Are based on...
A3: Are based on some or real facts or... I don't know... personagens...
Pp: Characters!

A3: Characters, of Jorge Amado, eh...
Pp: Jorge Amado's characters.
A3: Characters. (Pausa)... Is the base...
Pp: Are based.
A3: Sorry! (Pausa longa, hesitação). Are based for the...the... kinds of baiano... this kind of baiano...
Pp: They represent baiano's ideal... typical baiano...
A3: Yeah. (Pausa).

Percebi uma discrepância entre o discurso e a prática de Pp, pois na entrevista disse-me: “o erro tem que ser valorizado, se deve ser corrigido deve ser de maneira natural para não podar o aluno. Saussure fala que o propósito da língua é comunicar”. No excerto apresentado, Pp cortou a produção do aluno, impedindo-o de expressar total e livremente o que pensava.

Embora a professora nunca usasse nas três sessões a palavra: certo o errado, a correção em aspectos de pronúncia e estrutura da língua inglesa, neste caso, é vista como erro a ser evitado e eliminado e esta supermonitoração parece inibir a fluência do aluno nesse turno reduzido em que lhe foi permitido falar.

Depois disso, percebi que houve uma centralização dos turnos da professora, conforme o tempo foi avançando, Pp começou a ter a hegemonia das participações da aula, o que propiciou a pouca participação da turma.

Pp: But do you agree that... what do you think that... I'm gonna tell you something and we are going to discuss it. Don't you think that respecting differences generate tolerance will lead us to good environment with avoid conflicts. What do you think about this?
A3: I agree. I agree. A1: So do I.
(Pausa longa).
Pp: If we, for example. Let's talk about racial conflicts in Brazil. Brazilian people are... is there any color in Brazilian people?
A3: Color?
Pp: Color! Color!
A1: I would say moreno.
Pp: But brunette is a color? Is a race?
A1: No, but is a...
A3: I talked about this in my class now... (poderia ter sido um ponto de discussão, ele quis colaborar com o assunto, Pp não perguntou).
A1: I think is kind of stereotype.
A3: It's a...
A1: Because people from the other countries they see this image for Brazil.
Pp: What kind of image?
A1: (x) The show people...Globeleza, for example. They always show...
Pp: Humm. I say today... I don't know where I saw this and I was gonna record to show you. It's an advertisement. There is a girl and a woman, probably mother and daughter, and these two are black. So when she turns into an adult which was her

dream, she started dancing, you know? The first step of samba, the little black girl. And then, her mother, in the end, she is an adult and she is...

A1: Porta-bandeira?

Pp: Porta-bandeira at a big school. And the other mother and daughter, white people, and the girl was playing the piano and singing and the mother saw her daughter making a presentation in a bigger theater. And I was: why the black one was supposed to do the samba and why the white one is doing the classical music? You know...

A3: It's easy...but...

Pp: Yes! But what I mean is... how do they do this in a propaganda...I was going to record it, I don't remember where I saw it, because as soon as I saw I thought about this class of today, you know? Why the black has to do the samba which is something they can (x)... and the white one goes to play the piano? You know? It's strong, you know? Let's read this, A2, this is for you, A3 for you and you can read this too (to A1). Can you read yours, A2?

Episódios como o ressaltado em negrito foram recorrentes nas três aulas gravadas. Percebi que houve muitos momentos nos quais Pp não dava continuidade aos comentários dos alunos, não prestava atenção ou impunha seu ponto de vista, corrigia e mudava de assunto, como demonstrei a seguir:

Pp: You know there is the samba, of course, just in Rio de Janeiro, and during the carnival. And then we have pagode and then we have Axé in Bahia,

A1: They have the Pisirico... Lepo-Lepo. (Escutou e se impôs).

Pp: No! In Recife, what do we have in Recife?

A1: Frevo.

Pp: Frevo! So, the North have Bumba-meu-boi, you know? And the South you have, what do we have in the South?

A2: Ah.... Aquele cara que (x)... (não acabou a ideia).

Pp: Yes, you see? This is a melting pot. Do you know what is a melting pot?

A1: Humm-hummm (afirmando)

Pp: So this is Brazil... I think that we have this in all over the world. Anyway. Very good. It's nice that you have this point of view. So let's see...

[...]

A1: I've heard the stereotype of oktoberfest...

A2: That's Germany.

Pp: That's a fest for germans,

A1: Ah, eles têm festa da uva também no Sul... (Pp poderia ter perguntado o que A1 sabia) Pp: Look at this picture! Look at this picture! (entrega os papéis).

A1: Ah... saudade... (Pp não perguntou por quê?)

Pp: Yeah. What do you think? Stereotype? Do not mess with a cup! (Donut) People are crazy about donuts. Well, they do eat a lot. It's good. But that doesn't mean that all cop in America eat donuts.

[...]

Aula 2

Pp: This friend told me once: you know, I have a lot of cars: I have a Ferrari, I don't know the name of rich cars...

A1: É, porque aquele negócio, lembra...?

Pp: But anyway!

Aula 3

A1: Do you remember Marisa?

Pp: What's that?

A1: A loja!

Pp: The store! But anyway...

Pp não contribuiu a que os alunos falassem das experiências e recordações que tinham a ver com o contexto da aula. Para Ausubel (1978) é o resgate de um dado já conhecido que torna a aprendizagem significativa. Encontro aqui outra contradição na professora pesquisada, pois na entrevista manifestou: “acredito que o background dos alunos alimenta as discussões em sala de aula, embora não explicita gramática, acredito que estão desenvolvendo capacidade de comunicação”.

Outro aspecto que vale ser salientado é a disparidade das idades do grupo estudado, o que poderia prejudicar a participação, a relevância do insumo da Pp e o engajamento durante a aula. Perguntei à Pp quais os critérios que ela teve na hora de montar as turmas. A docente explicou que dá aulas a familiares e amigos, que não admitia grupos grandes e separou um grupo de pré-adolescentes e outro de adolescentes e adultos. Do grupo estudado, duas pessoas pertencem à família da professora participante (um adulto de 41 anos e um menor de idade de 14) e os outros dois são vizinhos, (de 38 e 13 anos).

Nas três sessões observadas, pude perceber que quando os adolescentes estavam a sós com a professora, A2 conversava e interagia mais. A professora, como expliquei anteriormente, sabe como chamar a atenção deles e falar de coisas pelas quais eles se interessam. Quando os dois adultos estavam presentes, os turnos de A2 viam-se limitados e prejudicados pelos adultos, o que fazia com que ficasse sem falar, às vezes perdido, rabiscando o caderno, ou com olhar perdido. A produção de fala dos adolescentes, como bem salientou Pp, é mais competente, como demonstrado nos excertos e segundo foi observado nos turnos deles durante as aulas gravadas.

Na Aula 3, os turnos de A2 limitavam-se à leitura solicitada pela professora. No minuto 34 ele disse a sua cidade natal e no minuto 45 gerou uma discussão a respeito de vocabulário, afirmando não concordar com o significado exposto no material didático. O grupo inteiro contradisse-o.

Os adultos, apesar de terem uma proficiência menor, tomavam os turnos com assuntos como a política e outros temas do interesse deles, mesmo derivados do tópico proposto por

Pp. Na Aula 3 tomaram boa parte da aula falando sobre seus diversos pontos de vista e experiências. A1 soube interagir neste turno e naqueles dominados pelos maiores de idade, talvez pelas diferenças individuais (WONG FILMORE, 1979). Percebi que A1 é mais desinibido e demonstra maior participação, mesmo que fizesse colocações e estas fossem contestadas pelos adultos.

A seguir, uma tabela que mostra um resumo das concepções de língua, língua estrangeira e aprender e ensinar línguas de Pp advindos das observações, dos excertos colocados no presente trabalho e das respostas que me deu por meio virtual e na entrevista:

| Conceito de Ensinar | Conceito de Aprender | Conceito de Língua/Língua Estrangeira |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definido de Pp: língua diferente da L1, língua do outro. ✓ Presença de aquecimento; ✓ Experiências e interesses dos alunos às vezes não levados em conta; ✓ Supermonitoração; ✓ Professora ou certos alunos dominam os turnos de fala; ✓ Perde a oportunidade de perguntar e aprofundar nas experiências dos alunos. ✓ Consegue que os alunos façam atividades às vezes integrando as habilidades, material didático que chama a atenção e gera discussão ✓ Ensina coisas “paliativamente”: correção de pronúncia só para o momento. <p>Não se pode prever o funcionamento cognitivo. O problema é que quando se ensina fora do momento de aquisição, a informação se perde, não vira insumo. Não há sinais de que o aluno quer aquilo. Portanto, algumas correções, que a professora faz não são significativas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Definição de Pp: conhecer o seu funcionamento, a cultura que está por trás. Dedicar-se ao aprendizado, estar motivado. ✓ Consegue que haja presença de interesse/motivação nos alunos; ✓ Falta de oportunidades para usar a língua-alvo nas extensões: deixa exercícios de sistematização. ✓ Insumo: grande quantidade; I + I: a professora ajuda na produção do aluno; ✓ Supermonitoramento; ✓ Pouca interlíngua: deve ser evitada para a professora. <p>Não adianta o professor ensinar quando e o quê ele quer, o aluno tenta ajustar a sua produção: isso é interlíngua.</p> <p>Um exemplo de interlíngua seria quando A1 disse: “in the same comité”. A professora corrigiu uma vez, e A1 usou a palavra em português de novo num turno posterior, talvez porque não percebeu.</p> | <p>Definição de Pp: um prazer, abrir portas. Planejar como chegar ao aluno. língua=forma; linguagem=comunicação, ato da fala.</p> <p>Norma a ser observada (certa x errado: pronúncia, estrutura da língua);</p> <p>Língua como construção – Língua idealizada.</p> <p>Idealizado: certo, segundo as normas de pronúncia e regras sintáticas.</p> <p>Construção: língua imperfeita, que os alunos apresentam. A professora não aceita essa língua como construção e cobra a forma idealizada.</p> |

Fonte: Almeida Filho, 2014

Considerações finais: reflexões para além do espelho

Após esboçar os elementos mais representativos da aula da Pp, vi-me no dilema de onde situar a professora participante numa a abordagem de ensino. Para sanar a dúvida, achei pertinente introduzir uma breve análises das suas competências. Depois das aulas observadas, a degravação de uma delas e análise exposta anteriormente, afirmo que a professora não é totalmente gramatical, no que diz respeito à explicitação da forma. Nas três sessões, não houve perguntas relacionadas a estruturas gramaticais, conjugações verbais e ela não fez questão em ensiná-las preventivamente.

No entanto, em aspectos como a supermonitoração, a correção por meio de retorno negativo com foco na forma: pronúncia e acuidade nas estruturas sintáticas, ainda é palpável que Pp tem influência da abordagem gramatical. Almeida Filho (2013) afirma que essa herança é de se esperar, pois tal filosofia permeou a história de ensino de línguas durante séculos. Esta ortodoxia no ensino dá a primazia à forma, às estruturas gramaticais que vertebram uma língua (L1, L2 ou LE). O linguista aplicado afirma que os estudos de abordagem comunicativa são recentes: têm um pouco mais de meio século de vida nas pesquisas mundo afora e mais de 20 anos no Brasil.

Para auxiliar a análise, valho-me dos conceitos de competências propostos pelo autor supracitado. Santos (2008), seguindo esta proposta teórica, afirma que as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma L-alvo se mantêm com a matéria prima das competências dos professores; ou seja, as competências manifestam a abordagem de ensinar do professor.

Almeida Filho (1993) e Santos (2008) afirmam que a mais básica é a competência implícita, constituída por crenças, intuições e experiências. Como explicado anteriormente, a professora possui uma competência linguístico-comunicativa, isso faz com que Pp dê aulas integralmente em inglês. No entanto, percebi resquícios da competência implícita quando houve uma discussão, na Aula 2, sobre o significado de Nursery Home. Pp disse no começo que era uma pessoa que chegava à residência do convalescente e o cuidava. Depois de várias perguntas, disse que era asilo após afirmar que a palavra lhe parecia pejorativa. No final impôs seu ponto de vista afirmando que é, efetivamente, asilo.

Outro aspecto que evidenciou a competência implícita foi na centralização dos turnos, colocando seus pontos de vista e ao não considerar os turnos dos alunos porque tais não estavam de acordo com o previamente programado pela Pp.

A professora participante possui uma competência teórica que vale a pena salientar. Além de ter cursado algumas disciplinas do mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Federal da Bahia, fez uma Especialização em Língua Inglesa e, como mencionei, foi professora universitária. Na entrevista, afirmou conhecer as teorias de Perrenoud, Prabhu, Krashen, Almeida Filho, Dewey, dentre outros e afirma que o professor deve estar em capacitação e reflexão constantes.

Nas aulas, pude perceber a riqueza de material que preparou: elementos provocadores, textos da internet, perguntas para discussão. Na entrevista que fiz por email, a professora respondeu: “eu considero que o material extra é uma forma de complementar as atividades propostas pelo livro e é uma forma diferente de apresentar os tópicos presentes no livro e tira o foco dele”.

Na Aula 2, Pp preparou uma atividade de prática de vocabulário, na qual eles tinham de descobrir a definição de umas palavras soltas previamente entregues por ela. Embora Pp pedisse que os alunos negociassem, deu só 3 minutos para tal atividade. Vi só uma extensão da aula, que era revisar estruturas gramaticais no livro e ver se estavam certas ou erradas. Na entrevista, perguntei-lhe sobre a seleção de material didático. Pp disse-me que escolheu o livro American English File, pelo fato que privilegia a comunicação.

Outro aspecto é que Pp sabe a estrutura ideal de uma aula de LE. Pedi que desenhasse as partes da aula dela, e salientou as seguintes: 1) Introdução, 2) contextualizar os estudantes para a aula, 3) assunto de discussão e explicação contextualizada da gramática, 4) espaço para revisão de exercícios, 5) correções, 6) tempo para reflexão dos alunos, 7) encaminhamentos, 8) fecho (direcionamentos para a próxima aula e conclusão). No entanto, nas três aulas observadas, só cumpriu as partes 1, 2, 4, 5, e 8. A conversação/reflexão dos alunos permeou quase todas as aulas.

Pp conhece, outrossim, como amenizar o ambiente em sala de aula ou reduzir a ansiedade e o filtro afetivo, em palavras de Krashen (1982). Nos inícios de cada sessão, os

alunos começavam contando sobre coisas que eles vivenciaram, e isso contribuía na produção oral da turma e deixava os alunos relaxados. Num dos turnos de A3, ele queria dizer uma frase, no entanto, ao se ver limitado, fez um “ahhhhh”, e a professora disse: “hey, King Kong is here! Oh, I think it’s Godzilla!”. A turma riu e o aluno começou a frase de novo, com a ajuda de Pp.

A meu ver, Pp deve aproximar duas competências: a implícita e a teórica. Em palavras de Almeida Filho (1993) e Sousa (2008) essa junção gera a competência aplicada ou transformada. Para os autores, esse encontro faz com que o professor se capacite para ensinar de acordo com uma abordagem mapeada. Almeida Filho (op. cit.) afirma que um docente pode ter uma competência teórica, sem ser aplicada. Este encontro das intuições com a teoria (que deve ser relevante, aceita no âmbito científico), produz as primeiras transformações na prática docente. Portanto, para que haja reflexão e início de mudança na prática docente de Pp, deve fazer esse cruzamento entre as suas tradições/intuições e a teoria relevante (com T maiúsculo), e o que pratica no dia a dia em sala de aula.

Os autores definem que uma competência profissional é o estágio que eleva o professor ao nível mais alto de consciência e fruição profissional, capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Nesta fase, o senso de plausibilidade (PRABHU, 1990) estaria ativo ou operante, a professora poderia argumentar solidamente a qual abordagem pertence, e poderia questionar seu desempenho docente contrastado com teoria relevante e saberia seu papel social na hora de se colocar perante uma turma de discentes. Via email, a professora respondeu que só reflete a sua prática por meio dos comentários dos alunos: gostos sobre o rumo das aulas. Almeida Filho assevera que, embora os professores estejam neste nível de competência profissional, deve haver intuição: “ela não pode morrer, pois é a mãe da criatividade”.⁴

Neste trabalho, de acordo com o perfil do participante, não interessa estudar somente (não que seja pouca a tarefa) a relação teórica-prática na formação do professor, mas como essa relação se configura na abordagem de ensinar uma LE de um professor que, além de estar

⁴ Frase dita durante as aulas de Abordagens no Ensino de Línguas, 01/ 2014.

iniciando seu curso de mestrado em linguística aplicada, paralelamente, é atuante professor de idiomas.

Para isso, o confronto do professor com a sua imagem (teórica ou pré-teórica) delineada pela análise de abordagem deve provocar um estranhamento capaz de tirar o professor do seu presente contínuo ou presente perfeito de ensinar, da sua naturalizada acomodação ao fazer como sempre fez. (ALMEIDA FILHO, 2009).

Um dos maiores objetivos desta proposta de análise, segundo Fontão do Patrocínio (1995) é essa possibilidade de reflexão inicial pode ser um estímulo para o rastreamento de subsídios teóricos que o auxiliem na busca de caminhos para a otimização do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Para haver modificações mais profundas, entretanto, é preciso que estas se configurem em rupturas e sejam capazes de produzir, num exercício de reflexão crítica, deslocamentos de postura ao nível filosófico de abordagem, em palavras de Almeida Filho (1993).

Portanto, para Fontão do Patrocínio (1995), há uma necessidade em ressaltar a importância da pesquisa em abordagem, pois os professores poderiam ser capazes de se olharem, se avaliarem e procurarem caminhos alternativos, buscando a necessária dialogia entre teoria e prática. Por outro lado, Widdowson (1984) fala dessa orientação teórica como um caminho para o professor saber por que ensina como ensina. E Prabhu (1990) estabelece que o professor precisa tornar-se seu próprio especialista, e para isso é necessário que o professor se conheça e se reconheça no processo de ensino/aprendizagem.

Concluo, portanto, afirmando que a professora analisada está navegando na direção da abordagem comunicativa. Para chegar a esse porto que privilegia a interação e a negociação de sentidos por meio da comunicação, deve haver um confronto das práticas de ensino com a teoria. Ao buscar uma consciência de si, em palavras de Almeida Filho (2011), indaga-se sobre o ponto de partida para uma longa e acidentada jornada feita de mais leituras, discussões, análises posteriores de si mesmo e de outros, mais leituras, mais ensino intencional modificado, mais análise (reflexão), mais desejos de mudanças e assim por diante...

Barçante (1999) estabelece que poderia haver uma distância entre o que somos e o que cremos que somos. Para chegarmos a uma abordagem desejada, é necessário que o “eu aberto do professor (o “eu” que se deixa examinar) esteja disponível (ALMEIDA FILHO, 1993).

Posso afirmar, baseado na análise das aulas de Pp, que foi possível a realização dessa tarefa devido ao fato de Pp apresentar esse “espaço” aberto para a prática. Barçante (op. cit.) afirma que conhecer as nossas limitações, incoerências e possibilidades enquanto professor é um grande passo e é o que permite novos direcionamentos rumo a mudanças e possíveis explicações acerca daquilo que fazemos. É, para a autora, tornar possível sair de onde se tem estado.

Desta forma, na casa de Pp, após um processo contínuo de questionamento e desejo de mudanças, a professora poderá explicar-se e ter certeza de que está no caminho de ser comunicativa e autoanalisar diariamente seu labor e seu papel docente, que é, como ela o define, abrir as portas de um mundo novo para seus alunos que a visitam três vezes por semana em um apartamento da cidade de Brasília, esperando que lhes sejam mostrados os horizontes a um novo mundo, a novos rumos que só uma nova língua pode traçar.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993, 2013.

_____. Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira. In: **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. (Org.) **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2007.

_____. Abordagens no Ensino de Línguas. Disciplina ministrada no semestre 01/2014. Universidade de Brasília, UnB.

AUSUBEL, D.P. Excerpts from Ausubel, D. P. In: NOVACK, J.; HANESIAN, H. (Orgs.). **Educational Psychology: A cognitive view**. 2 ed. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.

BARBIRATO, R. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BARBIRATO, R. C. & ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000.

BARÇANTE, M. Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com Reconhecido Nível Teórico em Linguística Aplicada. In: Almeida Filho, J.C.P (Org.) **O professor de Língua Estrangeira em Formação**, 3ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

CAMPOS, L. S. No mato com cachorro? O uso do dicionário em atividades de tradução no ensino de língua estrangeira Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2011.

CORDEIRO, S.M. Decolagem em Língua Estrangeira (Francês): potências do ensino por conteúdos e tarefas na comunicação. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2011.

DAMASCENO, L. M. O lugar da gramática no ensino de línguas: A prática de uma professora em uma escola de idiomas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2012.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M.C. (Ed.) **Handbook of Research in Teaching**. (3rd ed.). New York: Macmillan, 1986.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. & COSSI, A. 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, 1995.

FRANÇA, O. O discurso e a prática do professor frente ao ensino de cultura em sala de aula de LE (inglês) e os parâmetros curriculares nacionais. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2007.

FREITAS, M. Daquilo que Sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2013.

GASS, S.M. & MADDEN C.G (eds). **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass: Newbury House, 1985.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamonm 1982.

- LAUGA-HAMID, M.-CL'implication du sujet dans son apprentissage. In DABÈNE, L.; CICUREL, F. et al., **Variations et rituels en classe de langue**, 56-71. Crédif Hatier, Collection LAL, Paris. . 1990.
- MACKEY, A & ABBUHL, R. Input and Interaction. In: SANZ, C. (Org) **Mind and Context in Adult Second Language Acquisition**. Washington, DC: Georgetown University Press. 2005.
- NOGUEIRA, L. C. A presenças das expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2008.
- NUNES, A. C. Cursos de Formação de Professores de Língua Estrangeira e o paradigma contemporâneo – um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2010.
- OLIVEIRA, G. A abordagem subjacente ao material didático de Português Língua Estrangeira: A análise da multimodalidade textual. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2009.
- PRABHU, N. S. There is no Best Method, Why? **Tesol Quaterly**, v.24/02, 1990.
- RIBEIRO, T. Forças de abordagens em busca de uma equação de ensinar e aprender LE. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2008.
- SANTOS, André. A análise de abordagem e a formação do professor de línguas estrangeiras: uma alternativa à prática reflexiva. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Cadernos do CNLF**, Vol. XII, N°5. 2008.
- SATELES, L. M. D. O lugar da gramática no ensino de línguas: prática de uma professora em uma escola de idiomas. 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- SILVA, R. E. da. Contribuições da abordagem comunicativa e da tradução para o ensino de inglês técnico: uma nova proposta. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- SILVA, J. Análise de abordagem de ensino de produção de texto em LP numa classe de inclusão com alunos surdos e ouvintes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2009.
- SILVA, L. Sob Medida: uma proposta de produção de Material didático de Língua estrangeira (inglês) para aprendizes de curso do Ensino Médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade PROEJA. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2010.

SOUZA, J. C. O texto dramático: uma ferramenta para desenvolver a apropriação de LE. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, C. Tintim Por Tintim: Um Material Didático De Português Para Falantes De Espanhol Com Foco Nas Expressões Idiomáticas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2013.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de Línguas-Pressupostos e Percurso. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1997.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in Applied Linguistics.** London: Oxford University Press, 1984.

WONG FILLMORE, Lilly Individual Differences in Second Language Acquisition. In FILLMORE, J.F.; KEMPLER, D; WANG, W S-Y (Orgs.) **Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour.** New York: Academic Press, 1979.