

O APRENDIZADO DE LÍNGUA MATERNA (PORTUGUÊS) E LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS), NO ENSINO SUPERIOR CONTEMPORÂNEO

MOTHER TONGUE (PORTUGUESE) AND FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) LEARNING, IN CURRENT HIGHER EDUCATION

Sonia Maria Alvarez
Faculdade de Tecnologia de Itaquaquecetuba SP
sonia.alvarez@uol.com.br

Fernanda Thomaz Maza
Faculdade de Tecnologia de Mogi das Cruzes SP
femaza@ig.com.br

RESUMO: Este artigo objetiva refletir sobre a aprendizagem de língua materna (Português) e língua estrangeira (Inglês), no ensino superior. Discute teorias contemporâneas no ensino aprendizagem de línguas, analisa algumas ementas de diferentes cursos e entrevista alguns professores, com depoimentos a respeito do ensino-aprendizagem de línguas no dia-a-dia escolar, para um possível paralelo entre teoria, planejamento escolar e a prática de sala de aula.

Palavras chave: Língua Materna (Português); Língua Estrangeira (Inglês); Teorias de ensino/aprendizagem.

ABSTRACT: The purpose of this article is to reflect about mother tongue (Portuguese) and foreign language (English) learning in higher education. It also talks over current language teaching and learning theories, as well as analyzes language course descriptions in different courses and interviews professors who testify their daily teaching and learning process, providing a parallel among theory, school planning and practicing classroom.

Keywords: Mother Tongue (Portuguese); Foreign Language (English); Teaching/learning theories

Introdução

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a aprendizagem de língua materna (Português) e língua estrangeira (Inglês), no ensino superior, nos dias atuais. Discute teorias contemporâneas no ensino aprendizagem de línguas, analisa algumas ementas de diferentes cursos e entrevista alguns professores, com depoimentos a respeito do ensino-aprendizagem de línguas no dia-a-dia escolar, para um possível paralelo entre teoria, planejamento escolar e a prática de sala de aula.

Para introduzir estas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua materna (português), no ensino superior, discute-se, num primeiro momento a utilização da

norma padrão, no ambiente escolar. A seguir considerações sobre a Sociolinguística, a Pragmática e a Análise de Discurso. Em relação à língua estrangeira (Inglês), faz-se um breve histórico do ensino de língua estrangeira, ao apresentar as principais metodologias que marcaram o seu ensino-aprendizagem.

O ensino do inglês é uma prática docente que tem sofrido diversas modificações com relação à abordagem e à metodologia ao longo do tempo. Trabalhou-se com as metodologias gramática-tradução, a direta, a audiolingual e a comunicativa. Hoje, a época é chamada de pós-método, pois não há mais metodologia adequada, mas sim a reflexão por parte do professor para adequá-las às necessidades dos alunos.

A norma padrão no ensino de língua materna

A priorização da língua padrão no ensino de língua materna passa, necessariamente, pelo conceito de norma padrão, norma culta ou norma escolar, de acordo com diferentes posicionamentos teóricos. Aqui se utiliza o termo norma padrão, por parece menos tendencioso que norma culta. Norma escolar, por sua vez, não satisfaz por limitar o universo de aprendizagem dessa mesma norma padrão ao ambiente escolar.

Ao reunir diferentes definições de norma padrão, pode-se dizer que ela mantém a unidade da língua e representa o uso ideal da comunidade linguística. Seu uso serve à comunidade falada e representa a cultura, a ciência e a arte. É tradicionalmente ensinada pela escola.

O ensino da norma padrão faz-se na escola pelo ensino da gramática normativa, de grande valia e representatividade para os estudos linguísticos. O fracasso dos alunos está representado, em grande parte, pelo valor excessivo dado à gramática normativa que, por si só, não valoriza o aluno como sujeito de seu texto.

A norma padrão vincula-se à sociedade e à cultura, em contínua transformação pois, se o passado nos constitui, a vivência do presente não pode ser descartada. Não há como ignorar o dinamismo linguístico, inclusive na própria gramática normativa.

A escola deve acompanhar de perto a norma padrão que ora se apresenta, de forma real, funcional e dinâmica. Um exemplo, que se mantém há anos é o dos discursos midiáticos, que têm exercido uma considerável influência no ensino de língua. Nos grandes centros urbanos ou em pequenas comunidades, tais discursos têm divulgado uma norma padrão ligada, em maior ou menos grau, à oralidade, com boa

aceitação. Essa norma padrão, intermediária entre a fala e a escrita, contém estrutura e vocabulário de ambas; satisfaz o receptor, ao aproximar-se de seu nível de fala e, por outro lado, pode não comprometer a tradição escrita, com o respeito à gramática normativa da língua.

O problema que se coloca diz respeito a “como” ensinar a norma padrão e “qual” é essa língua que representa a norma padrão. O objetivo primordial da escola é que o aprendiz tenha acesso real e eficaz à norma padrão, enquanto falante de língua portuguesa, o que lhe possibilita o acesso ao saber sistematizado.

Não é possível ser contrário à priorização da norma padrão. O que se questiona é o fato de esta mesma norma padrão estar distante da língua real, trancada em uma gramática normativa estanque e tradicionalista. Não se pode negar essa gramática, mas sim o fato de ela constituir-se como o único acesso à norma padrão; não se pode saturar o aluno só com a metalinguagem que ela traz; é preciso dar à norma padrão um caráter de vivência da língua, em sua amplitude.

Outro problema é que a escola tem buscado substituir a língua do aprendiz pela língua padrão, ao mesmo tempo em que discrimina e desvaloriza a sua variedade linguística, que o identifica em sua comunidade. O respeito e a não-acomodação do professor à variedade do aluno tem se constituído em importante auxílio para o exercício criativo de linguagem, para um acesso menos traumático à norma padrão da língua.

A escola é representante da cultura formal e elaborada, cujo veículo é a norma padrão. Seu objetivo, em relação à aprendizagem da língua materna, continua sendo o domínio da língua padrão e a escola deve, em qualquer nível de ensino, obrigatoriamente, possibilitar ao aluno experiências nessa variedade que se quer ensinar.

A função do professor é a de criar condições para que os alunos aprendam a norma padrão da língua e para muitos desses alunos esse aprendizado só é possível pelo que lhes é ensinado em termos de escolaridade.

As considerações acima elencam alguns estudos linguísticos da atualidade que têm contribuído para uma diferente visão da norma padrão, no ensino superior. Hoje, é impossível negar o aspecto social da linguagem, com seus estudos voltados à pragmática, à oralidade e à sociolinguística, sem descartar outros aspectos, principalmente, o emocional, fora a racionalidade tradicionalmente valorizada, em termos científicos e metodológicos, nos estudos da linguagem (RAJAGOPALAN, 2010).

A questão sociolinguística

Para ORLANDI (1987), as respostas a determinadas questões colocadas pela linguística devem ser respondidas no domínio da sociolinguística, como por exemplo a questão da variação em língua, sua mudança, seu uso, pois há parcialidade em considerar fatores de uso aos fatores internos do sistema linguístico. Há, evidentemente, uma relação entre língua e sociedade. A questão sociolinguística está em considerar o que é socialmente constitutivo da linguagem.

Em verdade, ao levar-se em conta o fato de as línguas existirem associadas a grupos humanos, pode-se concluir que, na língua, há coincidência entre o social e o histórico. Sempre os atos dos homens que tomam parte das línguas e as transformam ao longo da história.

A língua, por si só, não existe, diz ORLANDI (1987) e também é ficção dizer que ela é homogênea, pois ela se reveste de concretizações históricas determinadas. O que existe é a heterogeneidade das línguas e a variação é normal nelas. A língua individual é concreta porque apresenta vários subsistemas e porque cada falante, em princípio, dispõe de vários subsistemas.

Com tais estudos, a modalidade oral da língua materna tem ampliado consideravelmente seu estudo, com o interesse de pesquisadores e professores por essa parcela das atividades linguísticas em sala de aula.

Considera-se, nesses estudos, a especificidade da língua oral, com suas características próprias e divergentes, muitas vezes, dos estudos voltados à língua escrita, considerada como ponto de partida para qualquer trabalho que se volte à oralidade.

Hoje, os estudos da oralidade se voltam à reflexão sobre a língua falada, o conhecimento aprofundado dessa língua que representa uma parte considerável dos processos identificatórios de toda comunidade linguística.

Para BAGNO (2004), a total dedicação dos estudos à língua escrita, isolou a língua falada o que, em termos quantitativos, representa um grande equívoco. Milhões de pessoas não sabem ler e escrever, mas falam perfeitamente sua língua materna. Tal dado confirma o discutido aspecto elitista da gramática tradicional que ignora a língua falada e coloca, como única opção válida, a língua escrita.

Conforme o autor, a tradição se perpetua; em nossos dias, qualquer exemplo, nas gramáticas tradicionais, expõe os escritores mais conhecidos e, de preferência, de nosso passado literário ou do passado português.

Decorre dessa situação, o comparar toda a manifestação de oralidade, com as regras voltadas para a realidade da língua escrita, valorizada pela gramática tradicional. Claro está que essa tradição inibe ou omite estudos que se voltem à língua falada, com suas diferenças e peculiaridades.

Com o advento da Linguística, enquanto ciência da linguagem, certos aspectos teóricos da gramática normativa têm sido questionados, sob esse viés, inclusive o da valorização exclusiva da língua escrita.

A quantidade de pesquisas nessa área começa a revelar aspectos não explorados pelos estudos tradicionais da língua e, conforme BAGNO (2004), uma das principais inovações introduzidas pelos estudos linguísticos foi a valorização da língua falada, enquanto veículo de comunicação de diferentes falantes de uma determinada comunidade linguística, acontecimento que se reflete na educação linguística das gerações que compõem a cultura linguística de um determinado grupo.

Os estudos pragmáticos e a configuração social da linguagem

A linguística em sala de aula, no ensino superior, aplicada ao uso da linguagem pelas pessoas, ao que elas fazem com a língua, diz respeito à questão pragmática, conforme Mey (1993).

RAJOGOPALAN (2010) afirma que nossa linguagem ordinária, a linguagem do dia-a-dia, diferentemente de sua contrapartida formal, é moldada pelos falantes e durante tal processo histórico, a linguagem foi assimilando as distinções que se fizeram ou que julgaram necessárias.

O autor afirma que vários estudiosos “têm tradicionalmente preferido teorizar a linguagem num completo desrespeito por sua configuração social” (2010, p.32). Importante lembrar que tal citação nos remete, também, à oralidade, pois o povo vivencia a língua falada, sempre contextualizada socialmente, o que nos remete à pragmática, que estuda a língua em ação, a língua e seu contexto. Vale observar que não há intenção de se desqualificar a escrita e seus estudos, e sim, acrescentar a necessidade do estudo da oralidade, de forma abrangente, pela pragmática. O autor reforça este posicionamento quando diz que, para a existência da língua, fazem-se necessários, pelo

menos dois falantes, fato que reforça o aspecto social da linguagem, trabalhada, em outro viés, pela sociolinguística.

Durante muito tempo, a linguagem representava a manifestação do nossa racionalidade, daí levar-se em conta o falante-ouvinte, de forma individualizada e idealizada.

Tal manifestação de racionalidade se faz presente nos trabalhos de Grice (1975), com seu Princípio de Cooperação que visa o falante-ouvinte ideal. Outros estudiosos como LEECH (1983), BROWN & LEVINSON (1987), MEY (1993) questionam e ampliam tal princípio, em estudos contemporâneos, dentre eles o da Polidez ou Cortesia, segundo algumas linhas teóricas.

RAJAGOPALAN (2010, p.222) menciona que “A ênfase exagerada na dimensão racional da linguagem, acompanhada de uma quase total negligência do emocional, tem criado um profundo fosso entre o linguista e o leigo”.

Para MEY (2001), a sociedade atual é uma sociedade da informação, cujos agentes de poder mantêm e garantem a distribuição da informação. Questiona-se, sob esse viés, se o acionamento ou compartilhamento de uma informação significa comunicação; se, por exemplo, na Internet, em um bate-papo, há a constituição de uma comunicação efetiva, dentre outras possibilidades. Seria, na verdade, uma espécie de comunhão entre as pessoas, com um conhecimento partilhado e com seus respectivos papéis sociais. Questiona-se se há um contato humano verdadeiro ou uma descorporificação da informação. O autor afirma que a realidade virtual, no máximo, consegue ser um simples substituto para a comunicação total.

Afirma MEY (2001) que, para muitos estudiosos, há um divisor de águas, uma fronteira, entre campos do saber, inclusive sobre a questão do discurso. Para ele, em primeiro lugar discurso é um diálogo entre usuários, cercado pelas relações dialéticas. Vale lembrar que não é objetivo deste artigo polemizar os termos Pragmática, Análise de Discurso, Sociolinguística, de forma exclusiva e delimitadora de fronteiras entre tais disciplinas ou separá-las de forma classificatória ou subdividi-las em subáreas da linguística. Os tópicos mencionados e suas possíveis delimitações dizem respeito à metodologia utilizada para apresentar e desenvolver este artigo.

Em termos de ensino-aprendizagem, justifica-se o cotejamento de tais áreas do conhecimento linguístico, pois o objetivo é tecer considerações sobre a aprendizagem linguísticas no ensino superior, em diferentes cursos, em diferentes áreas do conhecimento.

Algumas considerações sobre a análise de discurso

As ciências humanas, enquanto evolução de seus estudos, com a psicanálise, a etnologia e a linguística, não veem o homem como uma figura unitária, como sujeito de sua liberdade, o que constitui sua dimensão discursiva. O sujeito discursivo leva em conta quem fala, quem detém o poder em termos institucionais/jurídicos de proferir tal discurso. Discurso esse visto como prática que obedece a determinadas regras relativas a essa prática, isto é, uma prática entre outras, com regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço que definem as condições de exercício da função enunciativa (ARAÚJO, 2004).

A Análise de Discurso, por sua vez, não busca a verdade última e única e, sim, fazer uma história dos objetos discursivos que, com determinadas regras, controlam ou regulam seu modo de disposição, sua dispersão em uma determinada formação discursiva que aqui se representa como lugar virtual, de esboço, em que se posta o texto. Não há meios de se produzir saber e verdade que não impliquem determinadas relações de poder. Para FOUCAULT (1971) verdade, poder, saber e discurso não param de produzir efeitos.

Para a autora ORLANDI (2001) a Análise de Discurso (AD), de linha francesa, se origina nos anos sessenta, com a ruptura em não se considerar o sentido como conteúdo, apenas e sim como o texto funciona, pela AD e na forma de se considerar a leitura não apenas como decodificação e sim como um dispositivo teórico. A AD se caracteriza por não ter acesso direto ao sentido e considerar a interpretação como objeto de reflexão. “Ela se apresenta como uma teoria da interpretação no sentido forte.” (ORLANDI, 2001:21). No funcionamento da linguagem, o sujeito se constitui por gestos de interpretação, os quais submetem o sujeito à ideologia.

A linguagem para o analista de discurso é vista como prática, como mediação necessária entre o homem e sua realidade natural e/ou social e a AD faz a articulação do linguístico com o sócio histórico e o ideológico, relacionando a linguagem aos modos de produção social ao afirmar que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia.

Alguns pontos teóricos mencionados e trabalhados pela autora seriam a relação entre paráfrase e polissemia, a noção de recorte do material de análise, a incompletude do sujeito com a alteridade e a falha, a noção de identidade, o imaginário constitutivo da relação sujeito/autor com a heterogeneidade do texto, a teorização discursiva do

silêncio, a relação entre sem-sentido e não-sentido, os gestos de interpretação, o dispositivo analítico e o dispositivo teórico, a diferença entre interdiscurso e arquivo etc.

A relação do sujeito com a linguagem e a história é a base teórica da AD que se coloca pela maneira particular com que ela explicita o fato de que o sujeito e o sentido se constituem por um processo cujo fundamento é a ideologia (ORLANDI, 2001).

A AD, com todas suas implicações teóricas, modifica o entendimento do que vem a ser leitura, escrita, texto, dentre outras possibilidades. A leitura propõe novas maneiras de ler, ao colocar o dito em relação ao não-dito, ao dito em outro espaço, ao expor o leitor à opacidade do texto. Este visto como objeto linguístico-histórico.

A partir de tais considerações amplas e gerais sobre a Análise de Discurso, a Pragmática, a Sociolinguística e o Ensino da Norma Padrão na escola, parte-se para algumas considerações sobre o ensino aprendizagem de Língua Inglesa, na modernidade.

O ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Inglês)

O ensino da língua inglesa é uma prática docente que tem sofrido diversas modificações com relação à abordagem e metodologia ao longo do tempo. Primeiro, uma metodologia baseada em gramática e tradução; depois, caminhou-se para a metodologia direta com orientação behaviorista; a partir daí, as metodologias audiolingual e a audiovisual que se davam pela repetição; mais tarde, surgiu a abordagem comunicativa, por meio da qual não se pode usar a primeira língua, só a estrangeira. Hoje, configura-se uma era que os especialistas chamam de pós-método. Não há uma metodologia adequada, mas sim a reflexão e a análise do professor em relação ao que fazer diante da realidade em que estão inseridos seus alunos.

Historicamente, alguns métodos para o ensino de línguas estrangeiras surgidos no século XX merecem destaque, por terem sido mais amplamente difundidos e adotados por professores de todo o mundo. Relatam-se aqui os principais métodos surgidos para o ensino de língua inglesa, ressaltando que nenhum deles é um método estanque e que, embora tenham surgido em um movimento de oposição uns aos outros, cada um conserva aspectos bastante positivos e peculiares.

A Metodologia gramática-tradução

A metodologia gramática-tradução, também chamada de abordagem tradicional, é a primeira e mais antiga metodologia, pois foi usada para ensinar as línguas clássicas como o grego e o latim. Essa metodologia tem sido bastante utilizada desde meados do

século XIX tendo como ponto forte a aptidão linguística que, segundo Moita LOPES (1996, p.73) é “caracterizada como envolvendo a habilidade de lidar com conceitos gramaticais e de traduzir”.

Sua fundamentação está na crença de que a escrita é o aspecto fundamental de uma língua que existiria principalmente sob a forma de símbolos escritos determinados por regras gramaticais. Seu objetivo principal é ensinar leitura e a estrutura gramatical da língua, ensinadas de modo dedutivo, e levar à memorização de seu vocabulário, para que se possa traduzir textos, mantendo a língua materna como referência e exigindo precisão. Seu ponto fraco é a pouca valorização das habilidades oral e auditiva e a não preocupação em promover comunicação.

O método, embora tenha sido amplamente utilizado em escolas, hoje em dia é tido como ultrapassado e incapaz de desenvolver no aluno as habilidades comunicativas de maneira eficaz. Segundo RICHARDS & RODGERS (2002), seu objetivo principal era a leitura, sendo que se abordava a língua por meio de detalhada análise das regras gramaticais, seguida da aplicação de tais regras na tradução de frases e textos na língua alvo, mantendo-se a língua materna como referência que era usada para explicar novos itens e promover comparações entre as línguas. O foco do ensino estava na leitura e escrita, pouca atenção era dada à fala ou à compreensão auditiva. A seleção de vocabulário, por sua vez, baseava-se em textos apresentados e se estudava com o uso de listas contendo as respectivas traduções para memorização. O componente básico a ser estudado eram as frases, traduzidas para a língua alvo. A gramática era ensinada de modo dedutivo, pela apresentação sistemática das regras gramaticais praticadas nos exercícios de tradução.

A língua ensinada dessa forma, descontextualizada e isolada, coloca-se de maneira distante daquela utilizada por nativos.

A Metodologia direta (abordagem monolingual)

O aumento das relações entre os países europeus, no início do século XX, criou a demanda pela proficiência oral em línguas estrangeiras, que passou a ser valorizada nos métodos de ensino. Surgiu, então, uma tendência que deu origem ao chamado método direto, uma tentativa de aproximar a aprendizagem da segunda língua com a da primeira. Suas características principais eram o uso intensivo de interação, por meio de questões na língua-alvo, e o repúdio à tradução que foi substituída pela demonstração e ação.

Essa abordagem monolingual do ensino dizia que a língua seria melhor aprendida se fosse amplamente utilizada em sala de aula e que seus professores deveriam encorajar seu uso espontâneo, para depois aprender as regras gramaticais por indução. Atenção especial era dada à fala e à compreensão auditiva e, conseqüentemente, a pronúncia deveria ser precisa. Para RICHARDS e RODGERS (2002), o método direto constava dos seguintes princípios e procedimentos: a instrução em sala de aula era conduzida exclusivamente na língua-alvo, com a utilização de vocabulário e de frases cotidianas.

As habilidades de comunicação oral eram desenvolvidas em uma progressão gradual, organizadas em torno de perguntas e respostas entre professores e alunos, em grupos pequenos e intensivos. A gramática era ensinada de maneira indutiva e os novos pontos a serem ensinados eram introduzidos oralmente. Por sua vez, o vocabulário concreto era ensinado pela demonstração de objetos e figuras e o vocabulário abstrato era ensinado pela associação de ideias. Tanto a fala quanto a compreensão auditiva eram ensinadas.

Na metodologia direta, a oralidade passa a ter um papel fundamental no processo ensino/aprendizagem, sendo o aluno exposto aos fatos da língua para depois sistematizá-los.

A Metodologia audiolingual ou áudio-oral

O século XX foi marcado por acontecimentos que acabaram por deixar reflexos em toda a humanidade, como a segunda guerra mundial, que influenciou como as línguas eram ensinadas na América. O governo norte-americano necessitava de pessoal com fluência em alemão, francês, italiano, chinês e japonês, entre outras línguas, e criou-se um programa de treinamento intensivo, com o intuito de fazer com que os estudantes obtivessem proficiência conversacional em tais línguas. Em vista dos resultados positivos do treinamento e da emergência dos Estados Unidos como potência internacional, o que trouxe uma série de imigrantes para estudar nas universidades do país, foi necessário desenvolver uma metodologia para o ensino do inglês como língua estrangeira, que deu origem ao audiolingualismo.

A abordagem audiolingual, primeiro grande paradigma no ensino de línguas modernas, é o movimento em oposição às metodologias gramática-tradução e direta, surgidas no início do século XX. O audiolingualismo, considerado como a abordagem típica dos anos 50 e 60, seguia tendências ditadas por Skinner e Saussure, que deixaram

um legado em termos de procedimentos para as gerações futuras. A teoria comportamentalista era a base dessa metodologia e defendia o modelamento na aprendizagem, gerando o padrão estímulo-resposta-reforço com a correção imediata em sala de aula.

Considerava-se que falar uma língua seria apenas um ato mecânico, não envolvendo aspectos sociais e individuais. Pode-se dizer que, dentro dessa metodologia, “os traços que definem a aptidão linguística englobam as habilidades de decodificação auditiva, de identificação de elementos gramaticais, de memorização verbal e de associação entre som e grafema” (MOITA LOPES, 1996,p.73).

Os padrões estruturais da gramática eram pré-definidos e deveriam ser apresentados em situações e diálogos. Os adeptos eram aqueles que tinham uma visão estruturalista da linguagem, que viam a língua como sendo um “código composto por um conjunto fixo e estável de regras abstratas e usadas por falantes igualmente abstratos e idealizados” (SOUZA, 2003, p.87) e a aprendizagem da língua estaria relacionada à assimilação de hábitos novos formados pela repetição ou memorização. De acordo com esta visão, bastaria estudar os elementos que fazem parte da estrutura da língua para a entendermos. RICHARD e RODGERS (2002) afirmam que, entre os princípios fundamentais da metodologia audiolingual, aprender uma língua estrangeira é basicamente um processo de formação de hábitos e as habilidades linguísticas são melhores aprendidas quando apresentadas de forma oral antes da forma escrita. As repetições vão possibilitar aos aprendizes a formação de analogias corretas.

Essa metodologia audiolingual foi amplamente utilizada na década de 70. A intenção era formar novos hábitos, por meio da repetição e da memorização, evitando qualquer tipo de erro na produção da língua, sendo que se dava ênfase primeiro à fala para depois se ensinar a escrita. A memorização visava a um aprendizado efetivo, de forma que o aluno pudesse garantir seu bom desempenho na língua estrangeira e seu ingresso no mercado de trabalho (SOUZA, 2006, p.30).

A Metodologia Comunicativa (abordagem comunicativa)

Estudiosos, entre eles, o professor de linguística Noam Chomsky, começaram a rejeitar a abordagem estruturalista, assim como a teoria comportamentalista da aprendizagem de línguas. Para eles, “as propriedades fundamentais da língua provêm de aspectos inatos da mente e de como o homem processa experiência através da língua” (RICHARDS, 2002, p.66).

Segundo CHOMSKY (2002), a língua não é adquirida pela imitação e sim criada a partir do conhecimento de regras abstratas, o que fez surgirem conceitos de ensinar e aprender línguas baseados na interação e negociação, sempre em torno de temas interessantes e relevantes que envolveriam a aprendizagem significativa – o que deu origem ao método comunicativo, mais considerado uma abordagem do que um método.

A abordagem comunicativa surgiu mundialmente no final da década de 70, numa contestação ao audiolingualismo, sendo influenciada pelas ideias construtivistas de Piaget e Vygotsky, pela teoria linguística de Chomsky e impactada pela teoria de aquisição da linguagem de Krashen (que não está diretamente associado ao ensino comunicativo de línguas, mas que postulou teoria compatível), trazendo como traço marcante a preocupação com o contexto e com o enunciado e, conseqüentemente, com a criação de uma comunicação mais próxima da que ocorre na vida cotidiana.

Noam Chomsky demonstrou que as teorias estruturalistas eram incapazes de explicar a principal característica da língua: a criatividade e a unidade das sentenças individuais. HYMES (apud RICHARDS; RODGERS, 2002) ampliou esse conceito, alegando que a teoria linguística deveria incorporar também a comunicação e a cultura. Conforme nos dizem RICHARDS e RODGERS (2002, p.159), “a teoria de Hymes sobre a competência comunicativa era uma definição do que o falante necessita saber para ser comunicativamente competente numa comunidade falante”. De acordo com a sua concepção, a pessoa adquire, além da competência comunicativa, conhecimento e habilidade para utilizar a língua no que se refere às possibilidades de uso, aos meios disponíveis, à apropriação ao contexto, à execução propriamente dita.

Foram postuladas sete funções básicas que a língua exerce — instrumental, reguladora, interacional, pessoal, investigativa, imaginativa e representacional —, as quais deveriam ser dominadas pelo falante. A partir disso, linguistas britânicos começaram a enfatizar a dimensão comunicativa e funcional da linguagem, ressaltando a importância em se concentrar na proficiência comunicativa em detrimento da estrutural.

A visão funcional da linguagem, que considera a língua como um veículo para a expressão de significados, passou a ser valorizada, enfatizando assim a dimensão comunicativa e semântica da língua. O foco deixou de ser na estrutura e no vocabulário (forma) e passou a ser nas necessidades comunicativas do aprendiz em contextos reais de fala. Não se ensinavam mais frases e sim enunciados, que estavam muito mais ligados às funções as quais se queria levar o aluno a aprender. Não havia mais a crença

de que precisávamos saber tudo da língua estrangeira, mas apenas o que fosse necessário para promover a comunicação. Acreditava-se que o estudo das regras não garantia o aprendizado efetivo da língua, a menos que essas regras fossem apresentadas diante de situações reais e significativas de comunicação.

A abordagem comunicativa foi rapidamente aceita e aplicada por escritores, professores e especialistas e deu origem ao que chamamos hoje de método comunicativo.

Os estudos em Língua Materna (Português) e Língua Estrangeira (Inglês): a construção da prática em sala de aula.

Com as generalizações teórico-metodológicas acima elencadas, faz-se a análise de algumas ementas, respectivamente, em disciplinas de LM e LE, no ensino superior e elabora-se uma comparação entre elas e as falas de alguns professores, a partir de uma pequena entrevista, com certo grau de informalidade, em sala de professores, no intervalo entre aulas.

Língua Materna (Português):

Foram escolhidas 5 ementas, voltadas a diferentes cursos, em escolas particulares e públicas.

A primeira ementa, de um curso tecnológico, traz para a disciplina de Língua Portuguesa a questão da linguagem escrita e suas relações com diferentes teorias e ideologias. Menciona suas funções e situações de uso, como diferentes tipos e portadores textuais (voltados à comunicação empresarial), além da macro e micro estrutura textuais.

Alguns questionamentos se fazem necessários: o primeiro deles diz respeito às referências utilizadas, em que há menção à Semiótica e a ementa não faz menção explícita a isso. Pode-se supor que a mesma se encaixe nas relações com diferentes teorias. De qualquer forma, para um professor novo na disciplina, não há esclarecimentos suficientes para um bom planejamento, nesse item mencionado. A questão das funções da linguagem, por sua vez, remete ao paradigma estruturalista, marcado nas referências com Roman Jakobson. As menções a macro e microestruturas textuais voltam-se em princípio à Linguística Textual, com referência à Ingedore Kock, com a coesão e coerência textual.

Com tais considerações sobre a ementa, dois professores entrevistados dizem o seguinte a respeito da prática em sala de aula, com base na ementa em questão: o

primeiro diz desconhecer o trabalho com Semiótica e que *nunca se preocupou com isso, no semestre*. Menciona, também, que trabalha *textos técnicos de interesse dos alunos, em termos profissionais, pois os alunos não sabem escrever, principalmente se não são dos cursos de humanas*. Segue dizendo que o que importa em aulas de Língua Portuguesa para diferentes cursos é *ensinar o aluno a ler e a escrever, coisa rara na realidade de sala de aula, nos dias atuais*. Quando questionado sobre as novas teorias de ensino aprendizagem em LM menciona que *nada muda se o aluno não dominar a norma culta da língua*. Ao tentar fazê-lo retomar a ementa da disciplina, diz que *essa ementa foi feita por quem está afastado da sala de aula* e que ele não participou da elaboração dela e nem sequer foi consultado, por ser novo na escola.

O segundo professor, já mais experiente no curso, diz que *a ementa é fria, possibilita diferentes interpretações. O que me dá segurança são as referências mencionadas; ao estudá-las consigo dar vida à ementa, isto é, sei o que ela quer dizer com seus tópicos*.

Afirma *Eu cobro a gramática normativa, dou regras, faço avaliações pontuais, exijo a redação de textos dissertativos e a leitura de textos completos, pois esses pontos cabem em qualquer curso que tenha a disciplina Língua Portuguesa*.

Quando questionado sobre os tópicos da ementa, menciona que *Semiótica é para quem faz o curso de Letras, com disciplinas específicas para o conhecimento de teorias linguísticas atuais*. Quanto às funções da linguagem, afirma que *não podem ser descontextualizadas das situações de uso, então uso a linguagem da propaganda para fazer menção a elas*.

As considerações do professor interessam na medida em que expõem um problema bastante atual que diz respeito à falta de leitura e à escrita deficiente dos alunos nas escolas. Tal afirmação torna-se lugar comum para professores de LM. Por outro lado, parece camuflar ou desviar a atenção da falta ou desconhecimento de teorias atuais, para o ensino-aprendizagem de LM, o que se evidencia em relação à referência feita sobre os estudos semióticos.

Vale mencionar que o segundo professor ora entrevistado tem uma experiência de 15 anos, no ensino de LM.

A segunda ementa, também de um curso tecnológico, traz a função social da linguagem e seus níveis. As variedades linguísticas, a comunicação verbal, não-verbal e sincrética, noções de texto e os gêneros discursivos, voltados à comunicação

empresarial. Enfoca também a revisão gramatical, com a coesão e coerência verbal e a concordância nominal e verbal.

Duas, entre as referências suportam o estudo do texto e das variedades linguísticas. As outras centram focalizam técnicas de redação, português instrumental e redação empresarial, propriamente dita. Em geral, as referências, quando não voltadas à área empresarial mostram a evolução dos estudos linguísticos, com a Linguística Textual e a Sociolinguística e sustentam o conteúdo topicalizado na ementa.

Por sua vez, em relação aos gêneros discursivos, não há sustentação teórica. Percebe-se, no geral, uma atualização mesclada aos estudos tradicionais do ensino de línguas.

A entrevista, com dois professores da referida disciplina confirma, algumas vezes, o que se menciona nos comentários sobre a ementa.

O primeiro professor, com vasta experiência e titulação em língua portuguesa, menciona os avanços dos últimos dois anos na atualização das ementas, incluindo sugestões de outras escolas, em relação a mesma. Diz o professor que as novas ementas *mencionam novas teorias para o ensino de LP*. Seu questionamento refere-se à própria atualização do professor para trabalhar com elas: *...não sei se o pessoal sabe trabalhar com a Sociolinguística em sala de aula, ou com a Análise de Discurso, que engloba os gêneros discursivos, tão mencionados e tão pouco estudados*. Diz ele, ainda, que sua formação lhe permite um trabalho mais crítico, mais exigente em relação a suas aulas, mas que: *em conversa com outros colegas, vejo que eles ainda baseiam suas aulas, na gramática normativa, com a oração como centro de estudos e a velha correção, em pauta, fora o uso dos tradicionais modelos utilizados na comunicação empresarial*.

As falas do professor mencionam uma questão básica, em termos do ensino-aprendizagem de LP, com as teorias linguísticas atuais, geralmente enclausuradas no ambiente acadêmico e com a realidade de sala de aula, baseada nos estudos tradicionais, com foco na gramática normativa.

Outro ponto citado nas falas acima diz respeito à necessidade de aprimoramento contínuo do professor, em termos teóricos, o que lhe permitiria uma maior reflexão sobre sua prática pedagógica. Outro professor, entrevistado, a partir da mesma ementa diz que a comunicação empresarial representa o grande viés de estagnação das ementas. Afirma que *nada mais arcaico do que se prender à redação técnica. Quem sabe Português sabe redigir um memorando, uma carta comercial, sem problemas; é perda*

de tempo trabalhar com essas excrecências.” Comenta, também, que quem sabe redigir não escreve bobagens, sabe expor suas ideias, consegue reler e corrigir o próprio texto.

Quando questionado sobre a função social da linguagem e sobre as variedades linguísticas, diz prender-se ao estudo do preconceito linguístico, por *...ter alunos oriundos de diferentes classes sociais, de diferentes lugares do estado e do país.* Menciona, ainda, não trabalhar com gêneros de discurso e que *trabalha com a tipologia textual, que dá conta do que pede a ementa.* O desconhecimento teórico do professor, nesse quesito, fica patente.

A terceira ementa, de um curso de Letras, na disciplina Língua Portuguesa, em uma universidade particular, na Grande São Paulo, traz a organização textual, com seus processos e estratégias, relacionados à construção do sentido. Elenca, também, o texto e seu contexto, os implícitos e os sentidos inferidos, o intertexto e o interdiscurso.

As referências se sustentam em relação aos processos e estratégias textuais, ao contexto e intertexto e não fazem menção ao interdiscurso.

Os dois professores entrevistados são novos na instituição e possuem pequena experiência (dois e três anos) no magistério.

O primeiro relata a dificuldade em entender a ementa, ao dizer que *enquanto não vi o índice dos livros mencionados nas referências, pensei que ia surtar, não entendia a nomenclatura utilizada e entrei em pânico. Com a leitura dos livros tenho aprendido muito.*

Quando questionado sobre suas dificuldades em entender o conteúdo e a realidade de sala de aula diz *os alunos sabem menos que eu, então vou lendo o material e transmitindo a eles, sem problema.*

Com relação ao conhecimento do que entende por interdiscurso, diz não ter lido nada sobre o assunto. *Quando entrar em férias pretendo fazer um curso que trate desse assunto.*

O segundo professor, mestrando em Linguística Aplicada, diz focar seu ensino nas estratégias textuais e nos possíveis sentidos do texto e trabalhar sempre com os gêneros discursivos. *Percebo que os alunos têm grande dificuldade de entendimento, pois eles acreditam que os mesmos são contemplados pela tipologia textual. Difícil avançar com tal tradição tão sedimentada.* Continua sua entrevista e diz acreditar que muitos professores de Língua Portuguesa *... têm a mesma dificuldade dos alunos. Alguns professores acreditam que o que receberam nos bancos escolares serve para o resto da vida e os estudos tradicionais se mantêm ano após ano.”*

Ao ser questionado sobre o trabalho com os gêneros, diz focar em editoriais de jornais de grande circulação, pois ... *os mesmos fornecem um bom modelo de textos dissertativos.* “*Trabalho, ainda, com charges, quadrinhos e propaganda, em diferentes suportes, para motivar o aluno.*”

Outra ementa, ainda no curso de Letras, em outra universidade particular, traz na disciplina de Língua Portuguesa, a história da Linguística, a Linguística moderna, com Saussure e outros. Menciona ainda a língua oral e língua escrita e a Sociolinguística.

As referências são atualizadas e se concentram nos tópicos mencionados na ementa. Um pequeno questionamento feito aos professores sobre o tópico referente à língua oral e à língua escrita que, em princípio, se encontra contemplado em todos os itens mencionados, tem como resposta, para o primeiro professor, o fato de o professor acreditar que isso se dá ... *para que o professor reforce bem as características da língua falada e da língua escrita, como um suporte significativo para os estudos sociolinguísticos.*

Já para o segundo professor, *isso é um erro, sem cabimento, de quem organizou a ementa pois, em língua portuguesa e outras, tudo diz respeito à escrita à fala.* Os professores, acima, tem experiência em sala de aula, em Língua Portuguesa, de 10 e 12 anos, respectivamente.

Com tais considerações sobre as ementas e entrevistas do aprendizado de língua materna (Português), inicia-se a análise das mesmas, em língua estrangeira (Inglês).

Língua Estrangeira (Inglês)

Sabe-se que o Inglês, no mundo globalizado, é uma necessidade básica que cada vez mais pessoas tentam suprir, gerando a inclusão social e a distribuição de riquezas. Desta forma, seria lógico supor que os cursos, nas instituições de ensino superior, que apresentam a disciplina língua inglesa em suas grades curriculares, valorizassem essa disciplina e dessem ênfase, em suas ementas, a um ensino mais comunicativo, com foco na oralidade, considerando o grande número de profissionais, no país, que, mesmo atuando em contextos que exigem o domínio dessa língua, não conseguem fazê-lo a contento. A maioria das ementas dos cursos deixa muito a desejar no que tange às competências linguístico-comunicativas na língua alvo, deixando a produção oral em segundo plano ou totalmente inexistente.

Para esse estudo, foram analisadas as ementas de língua inglesa, de uma instituição pública de ensino superior na grande São Paulo. Para as entrevistas foram

selecionadas cinco professoras que lecionam nessa instituição e que aqui serão identificadas como primeira, segunda, terceira, quarta e quinta entrevistadas. É importante ressaltar que cada curso corresponde a seis semestres e que mesmo sendo cursos diferentes, as ementas de língua inglesa são unificadas.

Vários avanços foram identificados em relação às ementas desses cursos. Em primeiro lugar, a disciplina língua inglesa se faz presente em todos os cursos e em todos os semestres, sem exceção, apenas variando a carga horária. Como objetivo geral, ao término do sexto semestre, espera-se a inclusão social dos alunos, já que por meio da aquisição da língua inglesa, eles possam alcançar melhores posições no mercado de trabalho.

A ementa dos primeiros semestres traz para a disciplina de língua inglesa a introdução às habilidades de compreensão e produção oral e escrita por meio de funções comunicativas. Enfatiza a oralidade, atendendo às especificidades acadêmico-profissionais da área e aborda aspectos socioculturais.

As ementas repetem-se em todos os semestres, alterando apenas a primeira palavra, ou seja, onde se lê introdução na primeira ementa, a partir da segunda, esta palavra muda para ampliação, expansão, desenvolvimento, aprimoramento e consolidação, sempre dando ênfase à oralidade, que deve ser o foco de todos os semestres, sem esquecer os aspectos acadêmico-profissionais de cada curso .

As cinco professoras, nesta instituição pública de ensino superior, alegaram que trabalham com as quatro habilidades, porém dão ênfase maior à oralidade. Todas elas também disseram que procuram trabalhar com a abordagem comunicativa, mas que nem sempre é fácil e apontaram alguns problemas:

A primeira professora diz que no curso, a recomendação é a de trabalhar as quatro habilidades de modo equitativo e que ela vê grande dificuldade nas habilidades de listening e speaking, de modo geral. *Embora, a cartilha pregue a abordagem comunicativa, sinto que para alguns grupos atingir o nível desejado pela Instituição, é necessário uma mesclagem de métodos considerados old fashion.* A professora acrescenta: *Gosto de gramática, gosto da repetição sem excesso; são válidos no processo.* Para ela, o aluno com maior dificuldade com a língua, pede exercícios estruturais. *Recomendo, que isso deva ser feito em casa, em momentos de aprofundamento da língua.*

A segunda professora salienta que nem sempre é possível ater-se somente à abordagem comunicativa, visto que exercícios estruturais, muitas vezes, são necessários

para os alunos que apresentam maiores dificuldades. Assim, ela aponta o uso de vários métodos, dependendo da necessidade de cada aluno.

O uso das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) também foi apontado pelas professoras, porém a ênfase permanece na oralidade e na audição. Elas ressaltam que a ênfase na oralidade está prevista nas ementas.

Diz a terceira professora: *Trabalho basicamente com as quatro habilidades, porém tenho trabalhado mais com o listening and speaking no momento.*

A quarta professora afirma: *Tento trabalhar com as quatro habilidades, mas sempre enfatizando a oralidade como prevê a ementa.*

Apesar de trabalhar com as quatro habilidades, dedico maior importância à oralidade que é o foco de todos os cursos no momento, diz a quinta professora.

Em relação aos aspectos socioculturais que são mencionados nas ementas, as professoras entrevistadas disseram que procuram contextualizar suas aulas com questões do dia-a-dia e profissionais referentes a cada curso.

Afirma a primeira professora que em todas as aulas, *contextualizo o assunto do texto com as questões do dia-a-dia que envolvem atividades profissionais e/ou momentos de reflexão e exercícios conscientes de cidadania.*

Já a terceira professora diz que subjaz à ementa dos cursos general English o que será requisitado fora da escola, como interview, cv, conversa ao telefone, dentre outras possibilidades. *Os aspectos socioculturais vêm associados a tudo isso; não é possível sector. Algumas questões são levadas naturalmente ao debate por meio de exemplos e situações trazidas pelos próprios alunos.*

As funções comunicativas, também destacadas nas ementas, foram abordadas pelas professoras, em suas aulas, por meio de situações de performance, de pair work, de trabalho em grupos e adequação da linguagem formal e informal, dependendo do contexto.

A quarta professora diz: *Uma das avaliações que submeto está centrada na parte oral, o que chamamos de performance (ainda não está do jeito que eu gostaria, mas está em germe).* Para ela existe a criação, por eles, de uma situação, geralmente profissional, em que algumas funções linguísticas são requisitadas e nesta preparação, quase teatralizada, os alunos recuperam coisas já estudadas.

Para a quinta professora: *...pode-se citar a questão de adequação de linguagem, ou seja, formal ou informal, dependendo do ambiente em que o indivíduo esteja.* Afirma

ainda que outro exemplo seria o trabalho em equipe em que cada componente da equipe trabalha para que haja a unidade do grupo.

A análise das ementas e das entrevistas em língua estrangeira (Inglês) encerra este momento de reflexão sobre o ensino/aprendizagem dessa língua, na contemporaneidade.

Algumas considerações sobre o aprendizado de língua materna (Português) e língua estrangeira (Inglês)

Com as ementas de Língua Portuguesa e com as entrevistas, observa-se um conflito entre teorias tradicionais e contemporâneas no ensino da língua. Sabe-se que o conflito é inerente a determinada formação discursiva que, aparentemente se opõe a outra. Em verdade, não há oposição como pôde ser visto nas ementas e entrevistas acima relacionadas. As teorias contemporâneas, no estudo de LP, funcionam, algumas vezes, como referencial teórico atualizado, mas o que na prática conflitua com a tradição representada pelos estudos tradicionais de LP, isto é, as referências são atuais, mas os professores, quer por falta de conhecimento, quer por pouca experiência ou falta de vivência da prática pedagógica, se apoiam na tradição, modelo arraigado em seu imaginário.

Percebe-se que o sujeito-professor está dividido entre a tradição do ensino e a nova realidade teórica que se apresenta para a sala de aula. Outros questionamentos se impõem, na realidade, pois sempre houve mudança na realidade educacional, quer em termos teóricos, quer na tradição presente na realidade escolar. Há a resistência ao novo, como mostram alguns depoimentos, ou sua valorização excessiva, em outros.

As novas teorias abrem para o professor diferentes possibilidades de conhecimento e é impossível negar sua força na realidade educacional. Mas a superficialidade em tratar as novas teorias ou seu desconhecimento dificulta a atualização do professor em sua realidade diária em sala de aula, pois não consegue aplicá-las em sua vivência educacional e só lhe resta a tradição esvaziada de significado, por pertencer a outra formação discursiva, distante no tempo, daí o imaginário se impor, com o esvaziamento de outras possibilidades. O saber do professor de Língua Portuguesa passa por questionamentos que, em seu próprio dizer, mencionam a divisão entre as teorias tradicionais e as novas teorias utilizadas no ensino-aprendizagem.

Para a Língua Inglesa, com base nas análises das ementas e nas entrevistas, verifica-se que, apesar das dificuldades, tais como classes heterogêneas, falta de pré-

requisito por parte dos alunos, grande número de alunos por sala, pouco tempo de aula, a visão e a preocupação que esta instituição pública tem em relação ao ensino da língua inglesa é bastante animadora e comprometida. Privilegia a habilidade oral, proporciona o desenvolvimento de sua compreensão e expressão e, mesmo que os alunos apresentem um nível de proficiência muito aquém do esperado de alunos universitários, o fato de as ementas dos cursos e o trabalho das professoras assinalarem a oralidade e desenvolverem atividades comunicativas fazem com que os alunos interajam e produzam enunciados na língua alvo, ao aprender uma língua estrangeira falando.

As pessoas, em geral, expressam o desejo de falar uma língua estrangeira, mais que o desejo de dominarem outras habilidades. Há também necessidades mais urgentes como acadêmicas e profissionais. Além disso, a competência oral do inglês possibilita grande parte da comunicação e veiculação de ideias nos mais diversos setores da sociedade, tanto nos meios presenciais, como nos meios virtuais, como a Internet. Ensinar a oralidade pode ser também um fator de motivação para os alunos iniciantes, favorecendo o ensino das habilidades de leitura e escrita. Finalmente, a comunicação entre professor e alunos, por meio da língua alvo, pode beneficiar o processo ensino-aprendizagem, principalmente se os alunos forem solicitados a falar na língua-alvo conteúdos que lhes interessem. Para que isso ocorra, são necessárias ementas que contribuam com aulas provocativas, desafiadoras e que levem o aluno a produzir. Neste quesito, as ementas de língua inglesa desta instituição cumprem com seu papel.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, I. N. **Do signo ao discurso** Introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editora, 2004.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editora, 2004.
- BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (org.) **Reflexões e ações no ensino- aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. Coleção As Faces da Linguística Aplicada.
- BROWN, P. & LEVINSON, S.C. **Politeness** – Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Rio de Janeiro: Loyola, 1971.
- GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P. & MORGAN, J. L. Syntax and Semantics, vol. III: **Speech Acts**. New York: Academic Press, 1975, p. 41-58.
- LEANDRO FERREIRA, M. C. Análise do discurso no Brasil: notas à sua história. In: FERNANDES, C. A. e Santos, J.B. C (org.) **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Ed. Claraluz, 2007, pp.11-22.

- LEECH, G. N. **Principles of Pragmatics**. London: Longman, 1983.
- MEY, J. **Pragmatics: an Introduction**. Oxford: Blackwell, 1993.
- **As vozes da sociedade** Seminários de Pragmática. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos ensino/ aprendizagem de línguas**. 5ªed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 1987.
- **Discurso e Texto**. Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2001.
- RAJAGOPALAN, K. **Nova Pragmática** faces e feições de um saber. São Paulo: Parábola Editora, 2010.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2ª ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002.
- SOUZA, L. M. T. M. Da didática à pedagogia: uma desventura brasileira de proporções pedagógicas. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M. J. C. (org). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- SOUZA, R.M.R.Q. de. **Professores de Inglês da Escola Pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos**. São Paulo, SP:[s.n.], 2006.