

AJUDA SABERMOS A ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM DE UM ESTUDANTE? IS IT HELPFUL IDENTIFYING STUDENTS' LEARNING APPROACH?

Joana Grant
COOPLEM – Brasília-DF
Mirelle da Silva Freitas
IFTO – Câmpus Palmas

Resumo: Este estudo busca analisar a abordagem de um aprendente americano de português como língua estrangeira (PLE) que, após assistir a um programa de televisão sobre o pantanal brasileiro, aos sete anos, decidiu aprender o português. Essa história de vida foi levantada com base em relatos do participante e explorada à luz dos princípios teóricos discutidos por autores como Almeida Filho (1993; 2005), Prabhu (1991), Unternbäumen e Araújo (2010). A metodologia adotada foi o estudo de caso de caráter interpretativista, de acordo com os estudiosos Freebody (2003) e Moura Filho (2005).

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira (PLE). Participante. Aquisição. Abordagem.

Abstract: This study examines the learning approach used by an American citizen to learn Portuguese as a second language after watching a TV programme about the Pantanal, when he was seven years old. This particular life experience forms the base to report and give accounts of this fundamental learning process in light of the principles and theories postulated by known authors in the field of applied linguistics such as Almeida Filho (1993; 2005), Prabhu (1991), Unternbäumen and Araújo (2010). The employed methodology was the case study, assessed upon what profess researchers concerned with the exploratory framework used in educational settings, Freebody (2003) and Moura Filho (2005).

Key-words: Portuguese as a Foreign Language (PFL). Participant. Acquisition. Approach.

Introdução

A discussão sobre o construto abordagem foi inicialmente introduzida por Anthony (1963) e posteriormente o linguista aplicado brasileiro Almeida Filho (1993) aprofundou os estudos a respeito desse tema. Para esses autores, a abordagem é uma filosofia que abarca um conjunto de pressupostos, conceitos e crenças sobre a natureza da língua e do ensinar e do aprender línguas. Ela é o que explica por que o professor ensina como ensina e o aprendiz aprende como aprende, sendo “a força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações” envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 33).

Cada agente envolvido nesse processo, seja ele professor, aluno ou terceiro (diretores, coordenadores, autores de material didático, entre outros), possui uma abordagem própria que transita entre o implícito e explícito, visto que é fruto de experiências individuais e da cultura local, entre outras coisas. Embora a abordagem do professor esteja no centro do processo, as abordagens dos estudantes e de terceiros também o influenciam (ALMEIDA FILHO, 1993).

Freitas (2013, p. 62) apresenta dados que corroboram a perspectiva de que carecemos de estudos sobre a responsabilidade do aprendiz sobre a própria aprendizagem, repartindo os dividendos do processo de ensino e aprendizagem entre os agentes envolvidos. Diante disso, este estudo propõe-se a observar um aprendiz, buscando analisar sua abordagem e o papel dela na própria aquisição.

Este estudo se realiza com base em relatos e entrevistas do participante, cuja orientação é marcada por enfoques nos traços e estudos de aquisição de línguas ao referir-se às estratégias de estudo na luta para vencer obstáculos que a aprendizagem de línguas traduz na vida das pessoas na contemporaneidade.

O construto abordagem

A história do ensino de línguas é marcada pelo uso indiscriminado da terminologia. Atento a esse fenômeno, Anthony (1963) introduz uma discussão sobre o termo abordagem, conceituando, além deste, os termos método e técnica, e propondo uma hierarquia entre eles. Para esse autor, a abordagem é uma filosofia, um conjunto de pressupostos que trata tanto da natureza da língua

como da natureza do ensino e aprendizagem de línguas. Almeida Filho (1993) nessa perspectiva ressalta ainda que ela envolve crenças e conceitos e que está situada no âmbito da teorização.

O Glossário de Linguística Aplicada (GLOSSA) concebe o construto abordagem como sendo

composto de concepções dos agentes sobre língua, aprender e ensinar uma nova língua que orienta o processo real de ensino e aprendizado dessa língua-alvo marcando-o com os traços distintivos de uma filosofia de trabalho. Na abordagem se aninha a base de conhecimentos composta majoritariamente por crenças, mas também por pressupostos explicitamente teorizados que vão se agregando e transformando as crenças. Além da base de conhecimentos, no plano das abordagens estão, ainda, os condicionantes afetivos de cada agente e as atitudes mantidas por eles. No ensino contemporâneo de línguas, duas grandes reduções de abordagens co-existem: a estrutural-sistêmico-gramatical e a comunicativo-interacional centradas na forma e no sentido em construção da/na língua-alvo, respectivamente (GLOSSA, s/d).

Assim percebida, como filosofia que orienta o ensinar e o aprender, os princípios que guiam a construção do programa de ensino e aprendizagem, consideramos haver duas grandes abordagens: (i) a gramatical, que tem como foco a estrutura, e (ii) a comunicativa, cujo núcleo é o sentido (CANALE & SWAIN, 1980, p. 2; ALMEIDA FILHO, 1993).

A abordagem gramatical (AG) é organizada sob a óptica da forma, compreendendo a fonologia, a morfologia, a sintaxe e o léxico. Ela evidencia como as formas podem ser combinadas para originar sentenças gramaticalmente corretas (CANALE; SWAIN, 1980, p. 2). Dentre os métodos desenvolvidos baseados nessa abordagem, temos: a gramática e a tradução, a leitura e o áudio-lingual, por exemplo.

Por outro lado, a abordagem comunicativa (AC) se organiza a partir das funções comunicativas, como: se desculpar, descrever um objeto, lugar ou pessoa, fazer compras, entre outras. Ela se alicerça na forma pela qual a língua pode ser organizada para possibilitar ao sujeito utilizá-la para expressar adequadamente essas funções comunicativas (CANALE; SWAIN, 1980, p. 2).

Há que se compreender que a AC não exclui a relevância da gramática, mas direciona para o ensino contextualizado dela, observando aspectos do discurso, normas sociais e estratégias de aprendizagem. A gramática tem sua importância reconhecida, contudo observa-se que o aprendiz percebe a gramática de maneira mais significativa quando consegue relacioná-la a necessidades e a experiências comunicativas (SAVIGNON, 1991).

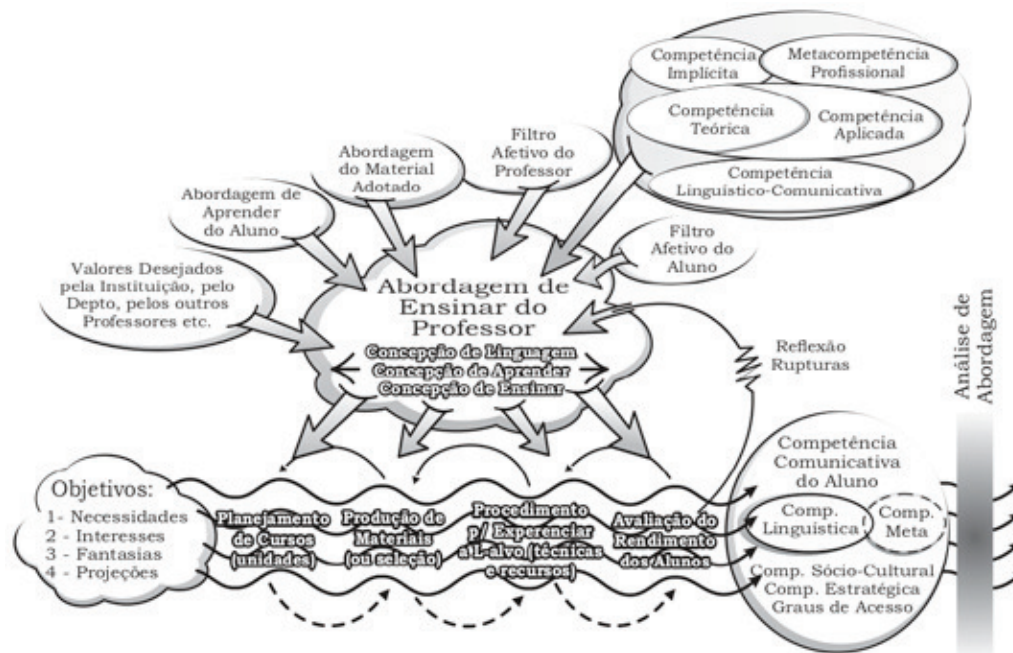
Vários elementos influenciam para o sucesso de uma determinada abordagem. A idade dos aprendizes, a sequência didática, a formação do professor, a motivação do aprendente, as estratégias de aprendizagem, são exemplos de fatores intervenientes. Atento a esse fato, Almeida Filho (1993) retrata no modelo da Operação Global do Ensino de Línguas – OGEL (Figura 1) os elementos envolvidos na sala de aula de línguas em sua complexidade.

Além das competências e dos processos, esse modelo compreende também as abordagens de: (i) alunos, influenciadas pela motivação, pressão de grupos, estratégias de aprendizagem, traços de personalidade, idade, entre outros; (ii) professores, também suggestionada por fatores implícitos e explícitos; e (iii) terceiros, representados pelo livro didático, as cobranças sociais, as oportunidades de contato com a língua-alvo, regulamento da escola, e outros (ALMEIDA FILHO, 1993).

Assim, mesmo considerando que existem duas grandes abordagens – a gramatical e a comunicativa –, temos que observar também que todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua-alvo possuem sua própria abordagem, consciente ou não, elas advêm de suas vivências e experiências. Essas abordagens coabitam o ambiente da sala de aula e necessitam ser harmonizadas nesse espaço educacional.

Savignon (1991, p. 269-271) ressalta que a pesquisa aponta para a necessidade de integrar atividades voltadas para o significado e para a forma no processo de ensino e aprendizagem de línguas, porém evidencia que aprender línguas é indubitavelmente resultado da participação do aprendiz em episódios comunicativos.

Figura 1: Operação Global de Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho (2013, p. 36) - edição comemorativa (1. edição em 1993).

A Metodologia

Moura Filho (2005, p. 106) define o estudo de caso como “uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual está inserido”. Ele é utilizado como um meio de conduzir e disseminar pesquisa para impactar a prática e refinar as formas como ela é teorizada. O estudo de caso é caracterizado principalmente pela ênfase na peculiaridade de cada caso e na preocupação com a forma que os professores representam seu conhecimento profissional para si próprios e para os outros (FREEDOBY, 2003).

O referencial metodológico adotado nesta pesquisa vale-se dos princípios do estudo de caso de caráter interpretativista, especificamente na modalidade história de vida. O tempo da história de vida não nos deixa perder de vista a relação entre passado, presente e futuro que o ensino-aprendizagem de línguas reflete na Linguística Aplicada (LA).

Para resgatar essa história foram realizadas entrevistas e colhidos relatos do participante, limitados às experiências no percurso de aquisição de português, motivações e ações que direcionaram o percurso de obtenção de fluência na língua-alvo. Ele, hoje nos seus cinquenta e poucos anos, relata:

fiz bacharelado em biologia, fiz todas as aulas para PhD em biologia, recebi bolsa da *Fulbright* para fazer pesquisa bioquímica em Londres, depois fiz mestrado em comunicações corporativas. Gosto muito de conhecer outras culturas, de visitar lugares naturais para conhecer os animais e plantas, de caminhar ou andar de bicicleta ou patinar.

O participante, doravante identificado pelo pseudônimo de Brian, vive há cerca de quatro anos no Brasil. Seu primeiro contato com a língua-cultura brasileira foi aos sete anos, quando assistiu a um programa de televisão sobre as capivaras do Pantanal e decidiu que um dia iria visitar essa região. Em 2005, ainda nos Estados Unidos, conheceu um casal de brasileiros que o incentivou a visitar o pantanal, o que ele fez nesse mesmo ano. Ficou encantado com o país e percebeu que, se quisesse viver aqui teria que aprender português, pois percebeu que no Brasil “o nível de inglês falado é muito baixo”. Assim começa a trajetória de Brian na busca por aprender a língua portuguesa

e compreender a cultura brasileira.

Visando à coleta de dados para análise da abordagem do aprendente no percurso de sua aprendizagem do português, foram utilizados os seguintes instrumentos: (i) entrevista gravada em áudio; (ii) transcrição da entrevista e (iii) questionário aberto escrito – relato. Os dados obtidos foram posteriormente analisados e triangulados a fim de observar a abordagem do aprendente de português durante o processo de aquisição dessa língua à luz dos pressupostos teóricos de autores como Anthony (1963), Almeida Filho (1992), Canale e Swain (1982) e Savignon (1991).

O itinerário do Aprendente/Adquirente

Parece oportuno dizer que não é de se estranhar que outras nações tenham interesse em conhecer o Pantanal, visto que essa planície contínua de inundação é instituída “Patrimônio Nacional, Reserva Mundial da Biosfera e Patrimônio Natural da Humanidade” (MORAES, 2008, p. 23-24). No percurso para identificar as estratégias de aprendizagem de PLE, Brian conta que cultivou a ideia de vir ao Brasil desde que ele assistiu um programa sobre o Pantanal.

A motivação e a experiência de aprender PLE vivenciada por Brian reforça a ideia de que o interesse pelo aprendizado de línguas estrangeiras é tão antigo quanto a humanidade, que tem se dedicado ao longo da história a desenvolver e aprimorar métodos e técnicas para ensinar e aprender línguas (SANTOS, 2009).

O participante alega que uma das estratégias utilizadas por ele para se tornar fluente em português foi a “total imersão” para aprender o português do Brasil, mesmo enquanto vivia nos Estados Unidos. Ele disse que assistia apenas a uma hora de aula por semana, entretanto, sempre conversou com amigos brasileiros em português via Skype. Filiou-se a diversos clubes brasileiros e participou de inúmeros eventos brasileiros – assistiu a *shows* e filmes brasileiros. Viajou repetidas vezes ao Brasil e alcançou fluência em português dentro de três anos.

Instigar Brian a fornecer dados sobre o processo de aquisição/aprendizagem de PLE representou um elemento fundamental nessa tarefa. Ao perguntarmos o que ele fazia para realizar suas atividades de aprendizagem com sucesso, ele responde:

atribuo meu sucesso ao aprendizado de imersão. Participei de toda atividade brasileira que existe em New York – música (assisti aos shows de Gal Costa, Ivan Lins e Quatorze Bis, entre outros), filmes e eventos culturais. Fiz aulas de samba. Ia para churrascaria Boi na Brasa em Nova York para praticar o português. Estudei Português no site Livemocha.com – tive 2.000 amigos brasileiros no site. Voltei para Brasil 12 vezes entre 2005 e 2009. Mas o mais importante, acredito, foi sempre falar com amigos brasileiros no MSN e Skype e trocar e-mails.

Quando colocamos a questão de estratégias usadas para aprender a língua de modo geral, ele diz que o aprendizado de imersão foi a estratégia dele, que estudou a cultura além da língua e também ajudou amigos brasileiros a aprender inglês. Nessa observação de Brian ficam evidentes dois aspectos amplamente discutidos nos estudos em LA: (i) o componente cultural da língua e (ii) a troca de experiência linguística.

Sobre o aspecto cultural embutido na língua, Unternbäumen e Araújo (2010, p. 82-83) ressaltam que a língua-alvo deve ser apresentada associada a sua cultura acompanhante. Segundo eles, o aprendiz desenvolve a capacidade de comunicação na nova língua à medida que cria e compartilha significados, com falantes nativos ou não, nessa língua, que carrega um componente cultural intrinsecamente relacionado a ela.

A troca de experiência linguística, por sua vez, não é desconhecida na história do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. Conforme observa Alencar (2009), as primeiras experiências de imersão de línguas no Brasil deram-se nas comunidades indígenas lideradas pelos Jesuítas, objetivando a exploração das riquezas brasileiras. Brian parece perceber a língua para além da forma; por essa razão busca conviver com brasileiros e construir o seu conhecimento através da troca de experiências.

Dentro da perspectiva do nosso aprendente de PLE, e observando a influência do componente cultural na língua que propicia às palavras ter seus significados em virtude das práticas nas quais seus membros estão imersos, sendo as práticas sociais definidoras dos usos possíveis da língua, percebe-se que essa vivência concreta se apresenta como elemento fundamental na aquisição de Brian. Essa troca tanto proporcionou fonte de conhecimento para o aprendente, que estava interessado em vir ao Brasil, quanto para os amigos brasileiros que viviam nos Estados Unidos.

Os profissionais do ensino de línguas, advindos de uma tradição gramatical, estão continuamente atentos ao que representa o conhecimento gramatical na vida do aprendente de línguas. Nesse sentido, perguntamos sobre as estratégias de Brian para aprender gramática. Ele é categórico em dizer que não gosta de errar, e comenta: “utilizei as minhas aulas e o conselho de amigos *online* para cada vez mais aprimorar a minha gramática”. Mesmo atento aos aspectos gramaticais ele demonstra que eles não são o núcleo da aprendizagem, outrossim ressalta a importância da construção do sentido na língua-alvo.

Ao reportarmos a estudos prévios sobre o aprender e ensinar línguas, observamos que nas últimas cinco décadas o aprendiz deixou de ser percebido como um produtor de linguagem imperfeita pelos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, passando a ser considerado um ser criativo que processa a sua aprendizagem através de estágios de aquisição. Assim, a noção explícita que ele tem de cometer erros parece ser uma manifestação, ou condição necessária, no sentido de transpor os obstáculos para a sua aquisição da língua portuguesa.

A preocupação do participante com a acuidade o leva a monitorar sua própria aprendizagem no sentido de polir sua produção linguística, atitude condizente com a Hipótese do Monitor, proposta por Krashen (1982). Segundo Krahen (1982), a aprendizagem consciente de regras de uma língua-alvo, por exemplo, instrumentalizam o aprendiz para monitorar sua própria aprendizagem, quando no momento de produzir (seja oral ou escrito) ele recorre às regras aprendidas para conferir se sua produção está adequada, trata-se de um processo consciente de aprendizagem de línguas empreendida pelo próprio estudante.

Nesse cenário, a produção de uma fala gramaticalmente correta ganha um novo *status* na visão do aprendente de PLE, uma vez que ele analisa esse estado como sendo um processo gradual de tentativa que o permite estabelecer aproximações do sistema linguístico usado e criar uma estratégia de aprendizagem produtiva e legítima, na sua própria avaliação, o que evidencia uma preocupação maior do aprendente com o sentido – abordagem comunicativa.

Observamos que, mesmo com a preocupação em “não errar”, Brian se atenta muito ao desenvolvimento de sua habilidade comunicativa, procurando oportunidades de convivência com a língua-alvo e fazendo da gramática um pano de fundo para o aprimoramento da sua competência linguístico-comunicativa, condizente com a abordagem comunicativa.

Na sucessão dos eventos deste relato, recorremos agora ao discutido por Prabhu (1991). Segundo ele, o aprendiz de línguas imita o comportamento do conhecedor da língua com o objetivo de ele mesmo se tornar versado na língua-alvo. Nesse contexto, o papel desempenhado pelo próprio aprendente na sala de aula foi um dos vetores principais para o sucesso da sua aquisição, o que ficou evidente quando perguntamos a ele sobre seus esforços em realizar as atividades em sala de aula. Ele declara sobre isso:

estudei português formalmente (em aula) para uma hora toda semana. Comecei com aulas de grupo mas avancei mais rapidamente do que meus colegas, então mudei para aulas particulares, sempre com professores brasileiros. Estudei para mais do que três anos antes de mudar para o Brasil...

A narrativa de Brian fortifica a proposição de Prabhu (1991) de que

aspecto(s) do ensino de línguas [...] pode(m), com vantagens, ser(em) trazido(s) para esse foco e, quando examinado(s), pode(m) revelar uma base significativa que vincule atividades de ensino e teorias de aprendizagem. Isso tem a ver com a natureza do esforço do aprendiz em realizar as atividades de

sala de aula – não com o esforço ou intenção do professor em propor tais atividades e nem com o impacto psicológico hipotetizado daquelas atividades, mas simplesmente com o que o aprendiz tem de fazer para realizá-las com sucesso.

Nesse sentido, nota-se a relevância de estudos que observem a abordagem de todos os agentes (professores, aprendizes e terceiros) direta ou indiretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois a sala de aula de línguas se realiza no embate dessas abordagens e isso impacta potencialmente o resultado vivenciado. Apesar disso, cabe ressaltar que o professor de línguas é o protagonista da Operação Global do Ensino e Aprendizagem de Línguas – OGEL (ALMEIDA FILHO, 1993).

Especificamente sobre o professor de línguas, Castro et. al (2012) destacam que na ausência de uma formação reflexiva, professores com uma formação treinamentista, ao fazer combinação nivelada com uma abordagem de ensino gramatical, fomentam no aluno um melhor desempenho rumo à aquisição de línguas. No intuito de perceber essas nuances, indagamos a Brian sobre a aprendizagem da pronúncia. Ele afirma:

acho importante estudar com professores brasileiros. Uma das lições mais interessantes que fiz teve gravações de quatro sotaques brasileiros diferentes: do Sul, de São Paulo, do Rio e do Nordeste. Aprendi muito daquela lição. Estudei com 4 ou 5 professores diferentes através de 4 anos. Foram sempre nativos do Brasil, que acho importante para você aprender a língua e o sotaque. Foram bons professores em geral e consegui aprender a língua. Diria também que o nível de interesse e animação do professor tem um importante efeito no estudante.

Assim, o aspecto motivacional também é sugerido por Brian como impactante. Por outro lado, mesmo afirmando ser relevante que os professores sejam nativos, ele afirma que seus professores foram bons em geral. O uso desse termo “em geral” nos remete novamente a Almeida Filho (2013) e Castro et. al (2012) e retoma a reflexão sobre a formação teórica desses professores, visto que vivenciamos no Brasil uma frágil formação dos profissionais dedicados ao ensino de línguas.

O relato de Brian também nos possibilita discutir questões relativas ao acesso a escolas e a professores de língua portuguesa nos Estados Unidos ao mencionar que devido à falta de escolas preparatórias de língua portuguesa onde ele morava, o tempo que levava no trajeto de casa até a escola era superior à quantidade de horas/aula do dia, pois morava nos arredores de New Wark e a escola mais próxima era em Manhattan.

Nesse universo do ensino, cabe ressaltar que face ao crescente interesse pela língua portuguesa, atualmente é crescente o número de pesquisadores preocupados com o aprimoramento do ensino da língua portuguesa no Brasil e nos Estados Unidos. Santos (2011) cita alguns: Almeida Filho (Universidade de Brasília/UnB), Castilho (USP/Unicamp), Jouët-Pastré (Universidade de Harvard) e Bianconi (Universidade de Tufts). Entretanto, não é propósito desse estudo analisar esse indicativo apontado por Brian, ficando esse tema como sugestão para pesquisas futuras.

Considerações Finais

Ao analisarmos a trajetória de Brian na aquisição do português brasileiro, observamos que ele busca elementos comunicativos para sustentar seu processo de aprendizagem/aquisição. Em vários momentos ele deixa claro a importância de se conviver com a língua-alvo e coloca essa convivência como essencial para o seu sucesso, percebendo a língua como um meio capaz de possibilitar a inserção dele no universo desejado, no caso a nação brasileira. Aprender português não se resume a aprender um código, outrossim representa para Brian a possibilidade de se inserir no contexto brasileiro.

Portanto, mesmo diante da sua afirmação de que não gosta de errar, e por essa razão

busca em seus professores e amigos respostas para suas dúvidas sobre a língua portuguesa, visando a uma maior acuidade linguística, ele demonstra visar sempre a sua competência comunicativa, a construção de sentidos na nova língua. A importância que ele dá à relação língua-cultura demonstra essa motivação, mais uma vez evidenciando que ele possui uma abordagem comunicativa.

Outro aspecto muito latente em sua abordagem é a crença de que, para aprender português brasileiro, é melhor que os professores sejam brasileiros, essa afirmação se mostra um tanto perigosa, visto que o processo de ensino e aprendizagem de línguas está embricado de teorias que sustentam a prática. Ser nativo nem sempre será garantia de qualidade de aula ou de aprendizagem, pois é ímpar que o professor possua formação para o exercício da docência. Entretanto, essa crença faz com que Brian confie no que seus professores têm a oferecer, o que favorece sua aprendizagem.

A dimensão motivacional possui um papel relevante nesse caso. O adquirente se mostra altamente motivado para aprender a língua portuguesa falada no Brasil e compreender a cultura do povo brasileiro, ao ponto de optar por viver nesse país. Ele manteve e alcançou seu objetivo quanto à língua portuguesa, mesmo diante das dificuldades de encontrar escolas e professores de português nos Estados Unidos.

Nesse ponto, retomamos a pergunta que guia este estudo: *Ajuda Sabermos a Abordagem de Aprendizagem de um Estudante?* A medida que analisamos a aquisição de Brian percebemos que a abordagem dele influencia sobremaneira no sucesso da aprendizagem dele, visto que é nela que o aprendente se baseia para desenvolver seus estudos acerca da língua-alvo e verificar sua aprendizagem. Quando os agentes envolvidos (professores, estudantes e outros) no processo de ensino e aprendizagem estão conscientes das concepções do aprendiz sobre língua, aprender e ensinar língua, esse conhecimento ajuda a guiar o processo no sentido de direcionar as ações desse processo imprimindo a ele significado.

Observar um aprendente de línguas e sua abordagem para alcançar seu objetivo de aquisição/aprendizagem leva a refletir sobre a importância de estudos que busquem compreender o processo de ensino e aprendizagem com foco nos aprendizes, resguardada a relevância dos estudos que observam os professores e terceiros, mas ressaltando a necessidade de se observar o processo em sua completude, pois quando o estudante se sente confiante na situação de aprendizagem tende a ter um melhor rendimento, o que reflete diretamente no resultado do processo de ensino e aprendizagem.

Compreendendo a sala de aula de línguas como um palco para o confronto de culturas, ideias e abordagens, um lugar para conhecer e aprender a respeitar as diferenças. Os estudos sobre as abordagens, percebidas como filosofia subjacente ao aprender-ensinar línguas dos agentes, direta ou indiretamente envolvidos, devem ser cada vez mais incentivados tanto para formação profissional reflexiva aos professores de línguas quanto para formação de aprendentes de línguas, visando a que esse processo resulte bem sucedido.

Diante da escassez de escolas dedicadas ao ensino de PLE experienciada por Brian e do crescente interesse mundial pelo Brasil, chamamos a atenção para a necessidade de dispormos de políticas públicas adequadas e vinculadas a mais investimentos na área de ensino de línguas. Tais investimentos podem ser usados como estoque de fomento para o preparo de profissionais de ensino em todos os seguimentos, quer das Ciências Exatas ou Humanas e em setores desde a Agricultura às Tecnologias, mas esse é um tema para outro estudo.

Referências

ALENCAR, E.B.A. A Importância da História do Brasil para Compreender a Trajetória do Ensino de Línguas no País. In: **Revista HELB**. Brasília: UnB. V. 3 n. 3, 2009. Disponível em: <www.helb.org.br>. Acesso em: 15 mar, 2014.

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

_____. **Linguística Aplicada Ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. In: **English Language Teaching Journal**, 1963.

Vol. 17 pp. 63-67.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**. Vol. 1, nº 1, 1980 pp. 1-47.

CASTRO, F.T.; GRANT, J.; ARAÚJO, M.L. A Experiência de Aprender Português dentro e fora do Brasil. Análise do Relato de um Aprendiz Belga. In: **Revista SIPLE**. Brasília: Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. Ano 3 V. 1 n. 1, 2012. Disponível em: <www.siple.org.br>. Acesso em: 22 dez, 2013.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003. pp. 74-89.

FREITAS, M.S. **Daquilo que sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas**. Brasília, 2013 111p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013.

GLOSSA. **Glossário de Linguística Aplicada**. Página eletrônica: <<http://www.sala.org.br/index.php/a-167>>. Acesso em: 18 maio, 2014.

KRASHEN, S.D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Cap. 2. New York: Prentice Hall International, 1982. cap. 2, p. 9-56.

MORAES, A.S. **Pecuária e Conservação do Pantanal: análise econômica de alternativas sustentáveis – o dilema entre benefícios privados e sociais**. Recife, 2008 265p. Tese (Doutorado em Economia). Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília. 2005. 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PRABHU, N.S. O Esforço do Aprendiz na Sala de Aula de Língua. Traduzido por José Carlos Paes de Almeida Filho, concluída em novembro de 2013 a partir de contribuições iniciais de Zenaide Moschini Granini e Gislaïne Botzelli Franzini em 2004. In: SADTANI, E. **Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom**. RELC, Singapore, 1991.

SANTOS, L.I.S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Cuiabá, MT. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 2005. 230 p.

SANTOS, V.A. O ABC do Português: Ensino do Português Como Língua de Herança nos Estados Unidos. In: **Revista SIPLE**. Brasília: Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. Ano 2 V. 1 n. 1, 2011. Disponível em: <www.siple.org.br>. Acesso em: 22 de dezembro de 2013.

SAVIGNON, S. J. **Communicative language teaching: state of the art**. In: *Tesol Quarterly*. Vol. 25, n. 2, 1991. pp. 261-277.

UNTERNBÄUMEN, E. H.; ARAÚJO, A. C. N. Um estudo acerca dos cursos de formação de professores de língua estrangeira e o paradigma contemporâneo. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, 2010. pp. 80-101.