

TEMPOS DE ANSIEDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS: A FORÇA DA ABORDAGEM DE TERCEIROS

Foreign language anxiety of English language teachers: Approach of third agents

Tássia Gabriela **DELGADO DA SILVA** (Colégio Visão, Formosa/GO, Brasil)
Magali **BARCANTE** (Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba, Indaiatuba/SP, Brasil).

RESUMO: *O objetivo deste artigo é proporcionar uma reflexão sobre a afetividade no processo de ensino de língua estrangeira ao longo do tempo, além de considerar a mudança de papéis dos agentes do ensino decorrente da pandemia do novo coronavírus. Não é incomum o relato de professores quanto à insegurança e ansiedade em se comunicar na língua-alvo devido a crenças, mito do falante nativo ideal, baixos níveis de proficiência, entre outros. Atualmente, a necessidade de isolamento para frear os avanços da covid-19 gerou profundas e repentinas mudanças em toda a sociedade e no caso das escolas, muitos profissionais não mediram esforços para proporcionar um aprendizado de qualidade. A preocupação em relação ao novo; a tensão entre as diferentes abordagens dos agentes, causada pela mudança de seus papéis no processo de ensino e aprendizagem; a sobrecarga de trabalho; entre outros fatores, podem ter contribuído para o aumento do sentimento ansioso nesses profissionais.*

PALAVRAS-CHAVE: Ansiedade; Ensino de línguas; Abordagem de terceiros

ABSTRACT: *The objective of this article is to bring reflection on the affectivity in the process of teaching a foreign language over time, in addition to considering the changing roles of educational agents resulting from the new coronavirus pandemic. It is not uncommon for teachers to report anxiety when interacting in the target language because of beliefs, the myth of the native speaker, low levels of language proficiency, among others. Currently, the isolation due to the pandemic has generated deep and sudden changes throughout society and in schools where many professionals have provided quality learning without measuring efforts. Concern for the new; the tension between the agents' approaches caused by the change in their roles; overload of work; among others, may have contributed to increase anxiety in these professionals.*

KEYWORDS: Foreign language anxiety; Language teaching; Approach of third agents

Introdução

Com a crescente utilização da internet como principal meio de comunicação entre as pessoas de várias regiões do globo, atualmente intensificado pela pandemia do novo coronavírus, as relações sociais e econômicas têm se transformado. Em virtude disso, as relações escolares precisaram urgentemente se adaptar a esse novo contexto e houve a necessidade de se criar novas oportunidades de acesso ao conhecimento, o que gerou certo desconforto e insegurança nas pessoas envolvidas nesse processo. Professores, pais, alunos e instituições precisaram se adequar às mudanças drásticas que mexeram com suas rotinas e seus papéis no processo de ensino e aprendizagem como um todo. Assim, quando se trata do ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil, por ser de uma língua estrangeira que comumente é usada em situações específicas de comunicação e muitas vezes se restringe à sala de aula, vemos na história do ensino dessa língua relatos de professores e alunos quanto à sua insegurança e ansiedade diante de atividades que exijam o uso dessa língua, principalmente aquelas relacionadas à oralidade.

Fatores como crenças quanto ao ensino e aprendizagem de línguas, o mito do falante nativo ideal e os baixos níveis de proficiência na língua apresentados pelo país, entre outros, podem estar relacionados a esses sentimentos. É provável que, de alguma forma, eles tenham sido potencializados pela repentina mudança para o ensino remoto, que mesmo sendo regulamentado pelo Ministério da Educação, iniciou-se sem nenhum preparo prévio e isso gerou uma preocupação significativa quanto ao ensino de línguas no país, uma vez que a situação do ensino de língua inglesa já vinha gerando uma certa apreensão.

Em pesquisa realizada por Delgado da Silva (2017) acerca do nível de proficiência em inglês no Brasil, a autora traz resultados divulgados pela Education First (2015), nos quais o Brasil apresenta, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), baixo nível de conhecimento de língua inglesa em comparação a outros países, o equivalente ao nível B1. Em publicação de 2020, ou seja, passados 5 anos, os índices não sofreram alterações e o Brasil continua apresentando baixa proficiência, o que nos faz refletir sobre questões como, por exemplo, políticas de ensino de língua inglesa.

Dentre os vários fatores que explicariam esse baixo nível de proficiência, Delgado da Silva (2017, p.34) afirma:

Problemas históricos e políticos influenciam na decadência estrutural do ensino como um todo e refletem na falta de investimento em educação; a desvalorização do professor perante as demais profissões; baixos salários; salas lotadas; a violência que permeia o âmbito escolar; a sobrecarga de trabalho dos docentes que precisam se desdobrar para atender suas necessidades básicas de sobrevivência; entre outros.

Delgado da Silva (2017, p. 34) destaca, ainda, “a crença de que não é possível aprender LE em escolas públicas” (cf. XAVIER, 1999) e que “a soberania dos cursos de idiomas deixam uma extensa parcela da população fora da grande roda do aprendizado de línguas.” É notável que essa crença se enraizou também nas universidades, mais notadamente nos cursos de Letras, o que já havia sido apresentado por Félix (1998, p. 79) como “círculo vicioso”.

Acrescentam-se a esses pontos os novos desafios criados pelo ensino remoto devido à pandemia do novo coronavírus que impôs o isolamento social e novas formas de se fazer a educação. Ainda são muito recentes os efeitos disso tudo na sala de aula e a longo prazo teremos uma dimensão de todas as transformações, mas no âmbito emocional, professores, alunos e famílias já demonstram os efeitos que as incertezas têm gerado.

Desde escolas em contextos mais carentes até aquelas de elite, todas precisaram buscar novos meios de proporcionar oportunidades de aprendizagem aos seus estudantes. Videoaulas, atividades impressas e enviadas às casas dos alunos, ensino remoto por meio de aulas online ou híbridas (simultaneamente online e presenciais), entre outros, têm sido recursos para proteger os estudantes e familiares do risco de contaminação e garantir que o acesso ao ensino seja ofertado. Ao mesmo tempo que a tecnologia tornou-se a nossa maior aliada na promoção desse acesso, também ressaltou as desigualdades presentes no Brasil, o que tem sido um grande desafio para que as ações educacionais prossigam de maneira remota.

Segundo Badin *et al* (2020, p. 123) “a educação teve que pôr à prova alguns de seus paradigmas mais preciosos” e , quando tratamos de educação básica

é preciso considerar que a base para o desenvolvimento do trabalho nessa etapa é a interação, o olhar, a proximidade, o toque e todos esses aspectos precisam ser reinventados, dada a impossibilidade de aproximação exigida para o controle da pandemia.

Uma vez que essa base para o processo de ensino e aprendizagem foi visivelmente abalada pelo distanciamento social e as rotinas tiveram que ser adaptadas, os papéis dos agentes do ensino de línguas (ALMEIDA FILHO 2013; 2015), no caso deste artigo, também sofreram fortes mudanças. Segundo Almeida Filho (2013) esses agentes podem ser definidos por sua ligação de alguma forma ao processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Com base no Modelo OGF (Operação Global da Formação), de Almeida Filho, Araújo (2020, p.30), ao discutir a posição de terceiros agentes dentro do Modelo, retoma a classificação dos agentes: a) primeiros agentes: alunos; b) segundos agentes: professores e c) aqueles que não estão diretamente ligados ao processo, mas nem por isso são dispensáveis. Exemplos são: gestores, coordenadores, autores de materiais didáticos etc., além dos pais. Almeida Filho (2003; 2013; 2015) ainda considera diversas forças potenciais sobre o ensino de línguas, nas quais se incluem as visões dos terceiros agentes sobre esse processo, as quais influenciam consideravelmente as abordagens de aprender dos estudantes e de ensinar dos professores.

Contudo, houve uma movimentação dessas forças e os papéis sofreram alterações profundas. Em muitos casos, os pais passaram a ser fundamentais para que o ensino acontecesse, principalmente o ensino híbrido, que os trouxe para a sala de aula, uma vez que muitos deles passaram a participar das aulas para auxiliar os estudantes - sobretudo os mais jovens -, o que pode ter aumentado a pressão sobre os professores e seus níveis de ansiedade quanto ao seu desempenho didático e também na comunicação com os alunos na língua-alvo.

Como podemos ver, uma gama de fatores leva esse profissional “a se sentir desmotivado, ansioso e inseguro diante de uma língua da qual não é nativo, levando-o a acreditar que não é capaz de produzir significados a fim de criar um ambiente comunicativo propício à aprendizagem/aquisição de seus aprendizes” (DELGADO DA SILVA, 2017, p.33). Assim, a proposta deste artigo é discutir sobre como a afetividade

pode afetar o processo de ensino de línguas ao longo do tempo, especialmente os efeitos da ansiedade de língua estrangeira (HORWITZ *et al.*, 1986) no trabalho do professor tanto em formação quanto já em exercício e também suas causas, além de refletir sobre a mudança de papéis dos agentes de ensino de língua estrangeira decorrentes da pandemia do novo coronavírus.

Afetividade e a aprendizagem de línguas

Quando se considera a visão de língua/linguagem tendo como base sua função comunicativa, tem-se em vista que os insumos produzidos a partir dela apresentam sentidos específicos de acordo com as variadas situações de uso e de intenções de seus falantes que interagem na produção e negociação de significados (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013; RICHARDS, 2006). Para Delgado da Silva (2017, p. 60) a mesma posição é adotada em relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois o ensino da língua, nesse caso, acontece a partir de situações comunicativas de seu uso real. Ela ainda afirma que o mesmo pode acontecer na formação de professores, que aprendem a língua para ensiná-la profissionalmente.

Quanto à formação para o ensino de língua inglesa, segundo a autora, “o professor também é habilitado para promover a desestrangeirização de uma língua estrangeira em turmas de alunos não-nativos daquela língua, os quais, em grande número, só têm a sala de aula como oportunidade de usar a língua-alvo.”(DELGADO DA SILVA, 2017, p. 60).

Dessa forma, é possível perceber que em consequência do fenômeno de internacionalização, a língua inglesa vem se tornando global e devido a isso, a grande maioria dos seus falantes é composta por não nativos (CRYSTAL, 1997; LLURDA, 2004). Para Quevedo-Camargo (2006), a despeito do fato de não existirem dados disponíveis, pode ser fácil supor que a maioria dos professores dessa língua estrangeira sejam falantes não-nativos. Segundo a autora, com base em Medyes (1994) e Rajagopalan (2005), embora o termo seja arcaico, ele ainda “é usado para estabelecer diferenças entre falantes nascidos ou não em países onde se fala a língua inglesa” (QUEVEDO-CAMARGO, 2006, p.2).

A distinção entre falantes nativos e não nativos, apesar de estar há algum tempo sendo desconstruída devido ao fenômeno de internacionalização, é um fator que ainda pode afetar consideravelmente a visão de professores e aprendizes de línguas sobre a própria competência comunicativa. Delgado da Silva (2017, p. 61) destaca a oralidade como a habilidade mais afetada por essa distorção perceptiva,

o que acaba por influenciar diretamente as suas construções identitárias e a afetividade, principalmente em relação à autoestima, ansiedade e capacidade de correr riscos, levando-os a não se desafiarem em novas situações de uso da língua-alvo por medo de não corresponderem ao que seria o falante ideal daquela língua.

Diversos fatores podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem de línguas; neste artigo destacamos o filtro afetivo, que se compõe das configurações individuais de cada aprendiz e de cada professor: atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de correr riscos e ansiedade (KRASHEN, 1981; HORWITZ *et al.*, 1986; BROWN, 2000; WELP, 2009;

ALMEIDA FILHO, 1993, 2013). Porém, no caso dos adultos, elas apresentam uma interferência significativa (WELP, 2009; HORWITZ *et al.*, 1986).

Portanto, dentre as emoções que mais interferem no aprendizado de estudantes adultos, destacamos a ansiedade que, segundo Horwitz *et al.* (1986), é o sentimento subjetivo de tensão, apreensão, nervosismo e preocupação associados com o estímulo do sistema autônomo. Mesmo indivíduos que são bons aprendizes em outras situações e afirmam ter simpatia pelos falantes na língua-alvo, relatam ter um bloqueio mental quanto à língua-alvo e na maioria dos casos, eles expõem reações ansiosas as quais os impedem de ser bem sucedidos (HORWITZ *et al.*, 1986 p. 125).

Para Welp (2009) a ansiedade está entre as emoções que mais têm força no filtro afetivo (KRASHEN, 1981; ALMEIDA FILHO, 1993, 2013), uma vez que ela

é um estado emocional com componentes psicológicos e fisiológicos, que faz parte do espectro normal das experiências humanas, mas principalmente por ser propulsora do desempenho. Isso explica o fato de ela estar fortemente relacionada ao aprendizado de língua estrangeira (WELP, 2009, p.71).

Além disso, Welp (2009) citando Lewis (1979), nos chama a atenção para o fato de que a ansiedade pode se manifestar de diferentes formas, em inúmeras situações, variando entre leve ou grave; prejudicial ou benéfica; episódica ou persistente; ter causa física ou patológica; ocorrer sozinha ou com outro transtorno (por exemplo depressão) e afetar ou não a percepção e a memória. A autora ainda acrescenta que a ansiedade pode ser generalizada ou focada em situações específicas.

O sentimento ansioso específico durante o processo de aprendizagem de uma língua acaba gerando experiências desconfortáveis em sala de aula, o que pode resultar em autoavaliações negativas do aprendizado, expectativas pessoais muito altas em apresentações orais na frente dos colegas, ao realizar tarefas consideradas muito difíceis ou testes orais (HORWITZ *et al.*, 1986).

Esse sentimento ansioso é chamado por Horwitz *et al.* (1986) de “ansiedade de aprender uma língua estrangeira” e, segundo os autores, tem papel fundamental em atividades orais. Em uma pesquisa realizada na época, os estudantes mais ansiosos relataram a sensação de maior conforto ao responderem a *drills* ou fazerem apresentações orais tendo se preparado previamente para elas na língua estrangeira. Porém, quando passavam por situações em que havia a necessidade de usar a língua espontaneamente, tinham a sensação de congelamento (HORWITZ *et al.*, 1986).

Apesar da ansiedade de falar uma língua estrangeira ocorrer em qualquer idade, reiteramos que ela pode se evidenciar principalmente e intensamente em adultos (HORWITZ *et al.*, 1986; WELP, 2009) pois,

A autocrítica do aprendiz adulto em relação ao seu desempenho diante dos outros pode ser ameaçada por suas limitações na língua estrangeira tanto no que diz respeito ao vocabulário quanto à estrutura linguística. Afinal, as atividades que envolvem comunicação oral constituem o fator do aprendizado de língua estrangeira através do qual o estudante mais se expõe (WELP, 2009, p.75).

Como podemos ver, a autocrítica pode ser ainda maior quando este aprendiz adulto em questão é um professor em formação, que aprende a língua para ensiná-la profissionalmente. Porém, esse sentimento pode ser encontrado em profissionais mais

experientes, gerando também uma sensação de incapacidade no exercício de sua função, como aponta Teixeira da Silva (2008, p. 373):

É fato notório, admitido de forma recorrente, e comprovado pela observação desta pesquisadora em sua atividade docente em escolas de idiomas, em escolas públicas de ensino médio, em faculdade particular e atualmente na Universidade pública, que um grande número de professores de ensino fundamental e médio, e até mesmo professores universitários, ministra aulas de língua estrangeira em língua materna por não serem capazes de ou se sentirem inseguros em sustentar uma aula na LE.

Portanto, a pressão de se comunicar na língua-alvo a fim de proporcionar a aquisição dos alunos é gigantesca, principalmente em um contexto no qual se ensina uma língua que é falada na maioria dos casos, única e exclusivamente em sala de aula. A ansiedade de aprender uma língua estrangeira pode se agravar ainda mais, quando se busca um modelo ideal de falante nativo.

Ansiedade em professores de língua estrangeira e o mito do falante nativo ideal

De acordo com Delgado da Silva (2017) o estudante de Letras, na posição de professor em formação, se expõe a atividades de comunicação oral constantemente e relata os sentimentos de ansiedade e autocrítica descritos por Welp (2009), que podem causar uma certa apreensão do seu futuro papel profissional. Ressaltamos também que essa apreensão pode de alguma forma refletir diretamente em seu desempenho como professor de línguas quando já em exercício. Delgado da Silva (2017, p.63) ainda destaca que

é possível notar uma preocupação recorrente quanto aos aspectos orais da LE, principalmente em relação à precisão da pronúncia, medo de cometer erros, receio de não compreender o outro e não se fazer compreendido, ou seja, teme uma avaliação negativa.

Essa preocupação pode em muito estar relacionada com o fato de que, de acordo com Horwitz *et al* (1986, p. 127), “certas crenças sobre o ensino de línguas também contribuem para a tensão e frustração dos alunos na sala de aula”, pois muitos estudantes creem na premissa de que nada pode ser dito em língua estrangeira até que possa ser dito de maneira correta. Além disso, consideram errado tentar adivinhar uma palavra que não conhecem. Horwitz *et al* (1986) ainda acrescentam que mesmo os melhores aprendizes podem cometer erros e às vezes precisam adivinhar. Delgado da Silva (2017, p.63) concorda com essa ideia ao afirmar que não há diferença entre esses aprendizes e “professores de línguas em serviço ou em situação de formação inicial”.

Apesar de compreender a existência de diversos fatores que influenciam o desenvolvimento de sentimentos ansiosos em professores e alunos durante todo seu processo de aprendizagem de língua estrangeira, Delgado da Silva (2017, p 63) observa que “a figura do falante nativo, de alguma forma, ainda influencia essa crença, levando-os a acreditarem que só terão alcançado a competência linguístico-comunicativa se conseguiram alcançar o que consideram como modelo ideal dessa competência.”

Chomsky (1965), ao desenvolver suas teorias linguísticas que deram origem à Gramática Gerativa, acabou por influenciar a crença do falante nativo como modelo

ideal, considerado uma autoridade máxima por entender tão bem a língua, uma vez que seria o único com capacidade de fazer uso correto das estruturas linguísticas e conhecer a fundo a gramaticalidade das sentenças (COOK, 1999; DAVIES, 2003; RAJAGOPALAN, 2005; CANAGAJARA, 2009; FIGUEIREDO, 2011).

Chomsky e seus seguidores elevaram a figura do nativo falante ao status de literalmente o início e o fim de todas as teorias sobre a linguagem. De fornecedores de dados brutos para os linguistas de campo trabalharem, eles se tornaram o próprio objeto da teoria linguística. Teorizar sobre a linguagem era mergulhar na mente do falante nativo, ponto final. Pois os nativos conhecem sua língua (RAJAGOPALAN, 2005, p. 285).

Atualmente, é evidente em pesquisas relevantes da área, que essa “competência absoluta” (FIGUEIREDO, 2011 p.68) não tem relação e nem garantia com o lugar de nascimento ou região em que a língua é falada. (COOK, 1999; DAVIES, 2003; RAJAGOPALAN, 2005; CANAGAJARA, 2009; FIGUEIREDO, 2011).

Essa ideia de competência absoluta, apesar de, durante uma época, ter permeado as crenças de professores e alunos sobre o falante nativo,

há muito tempo tem sido reconhecida como mito ou falácia. Primeiramente, devemos levar em consideração que não há uma comunidade de falantes que possua o mesmo nível de proficiência na língua que falam, pois cada um revela uma competência única, sendo alguns mais fluentes que outros e mais proficientes em algumas áreas do que em outras. Além disso, seria sociolinguisticamente incorreto considerar que todas as pessoas pertencem a um único grupo social (FIGUEIREDO, 2011, pp.68-69).

Assim, fatores como idade, escolaridade, região, classe social, entre outros, podem interferir na diversidade linguística e nos níveis de competência dos falantes, o que torna tão difícil a definição de quem seria esse falante nativo ideal. Delgado da Silva (2017) nos chama a atenção para o fato de que no contexto brasileiro, em especial nas escolas regulares, o número de professores falantes nativos de inglês é ínfimo e na maioria dos casos, o que podemos encontrar são professores com experiência fora do país. Todavia, ainda há em escolas, universidades e institutos de idiomas a “crença de que para se alcançar os objetivos comunicativos em língua inglesa, é necessário que se desenvolva a competência de um falante nativo, conforme temos argumentado” (DELGADO DA SILVA, 2017, p. 64).

Rajagopalan (2005) já discutia sobre outro fator que pode ter colaborado para o desprestígio do professor não-nativo. “A razão de o professor não nativo se tornar discriminado e marginalizado, é que desde o começo, houve uma campanha – sempre camuflada como pesquisa acadêmica séria - para garantir privilégios para os falantes nativos em todo o mercado em expansão” (RAJAGOPALAN 2005, p.285).

Segundo ele, logo no fim da Segunda Guerra Mundial, com o surgimento de uma realidade totalmente nova que revelou um mercado multibilionário, o inglês deixa de ser apenas mais uma língua e se torna a mercadoria mais valiosa no mercado de ensino de línguas. Então a partir dessa campanha velada de legitimação do falante nativo como único capaz de se comunicar genuinamente na língua-alvo, ele se tornou “o único autorizado a servir como modelo confiável para todos aqueles que

desejam adquirir uma segunda língua ou uma língua estrangeira” (RAJAGOPALAN, 2005, p.285).

Em muitos casos, cursos de idiomas usam a presença de professores nativos como *marketing* para conquistar mais estudantes, “que preferem estudar com aqueles a ter aulas com professores não nativos” (DELGADO DA SILVA, 2017, p. 64). Apesar de se tratar de uma situação específica na área de ensino de línguas, esse tipo de atitude acaba exercendo uma força potencial sobre eles, uma vez que o ensino de línguas está diretamente ligado à visão da sociedade sobre esse processo (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013).

Assim, é comum a crença de que “as intuições de excelência são aquelas que proporcionam esse contato com os nativos da língua, além de reforçar a ideia de que esses sejam os melhores modelos para promover o aprendizado” (DELGADO DA SILVA, 2017, p.65). Ainda de acordo com Delgado da Silva (2017, p.65), mesmo no contexto de ensino regular, “esse mito circula socialmente e influencia, ainda que indiretamente, a formação de professores e aprendizes de línguas”.

É importante deixar claro que o nosso objetivo não é debater sobre a capacidade do professor nativo em comparação com o não nativo, mas sim refletir sobre as consequências da supervalorização do primeiro em campanhas de *marketing*, sobre o mito do falante nativo e a influência disso sobre a auto percepção do professor não nativo e a ansiedade que surge em situação de comunicação oral, especialmente.

Outro fator que pode ter sido determinante para difundir amplamente essa crença foi a influência deixada pelo estruturalismo na linguística e pelo behaviorismo na psicologia (PHILIPSON, 1992) em metodologias de ensino de línguas que usavam vídeos, gravações entre outros recursos, expondo os estudantes a modelos de fala produzidos por falantes nativos (DELGADO DA SILVA, 2017). Temos no Brasil, exemplos de métodos que reforçaram essa crença do falante como modelo ideal: o método direto e o áudio-lingual.

O método direto foi utilizado por muitos anos, se consolidou em uma reação ao método gramática-tradução, uma vez que esse não era muito efetivo na preparação dos alunos para se comunicar (LARSEN-FREEMAN, 2000), e “nos chama a atenção por construir-se na perspectiva que o ensino de línguas deveria buscar o desenvolvimento de uma pronúncia próxima ao falante nativo” (DELGADO DA SILVA, 2017, p. 65). No Brasil também foi marcado como uma reação ao método anteriormente utilizado e acontece concomitantemente com as reformas educacionais de 1931 (LEFFA, 1988; GOMES 2016 a, 2016 b).

Segundo Uphoff (2008), o método direto visava ao uso ativo da língua-alvo, “e não mais à compreensão da estrutura gramatical da linguagem escrita. Aliás, a gramática devia ser ensinada, agora, de maneira indutiva, através de muitos exemplos práticos, e a tradução não era mais considerada uma prática importante” (p. 10). Assim como a gramática, aspectos culturais da língua também eram aprendidos indutivamente e a língua materna deveria ser evitada o máximo possível em sala (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000; UPHOFF, 2008; GOMES, 2016a, 2016b).

Sem o auxílio da língua materna, os insumos linguísticos eram transmitidos diretamente na língua-alvo por meio de demonstrações e recursos visuais, por isso então o nome método direto (LARSEN-FREEMAN, 2000). Dessa forma o aluno é induzido a “pensar na língua” (LEFFA, 1988, p.6). Portanto, uma vez que a tradução não era permitida em sala, o professor, em geral, nativo do idioma em questão, não precisava saber a língua mãe dos alunos, o que possibilitava turmas com discentes de diversas nacionalidades” (GOMES, 2016 b, p.1).

No método direto, acredita-se que “a língua é primeiramente falada e não escrita” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 29) pois a comunicação oral é vista como algo básico para o ensino de línguas (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000). Segundo Leffa (1988, p. 217), para alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem, o método apresenta técnicas como o “uso de diálogos situacionais “ e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação “livre” e pronúncia).

Desde o início do curso, a pronúncia recebe uma atenção especial e o papel do professor é conduzir o aluno à autocorreção por meio de questionamentos que os induz a escolher entre o que disseram previamente e a forma correta. Outra possibilidade seria a correção por meio da repetição do que foi dito. O professor então parava antes do erro e ficava subentendido para os estudantes que o que vinha depois, estava errado (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Segundo Gomes (2016 a), algumas teorias que surgiram na segunda metade do século XIX acerca de assuntos como fonética, estudos de fonemas e o ensino de língua estrangeira sem a interferência da língua materna servem de justificativa para essa atenção às práticas orais. Baseando-se em Leão (1935), o autor menciona o fato de que no método direto a pronúncia era supervalorizada e deveria ser praticada a fim de se alcançar o mais próximo possível do que seria produzido por um falante nativo. Desse modo, o professor tinha o papel de viabilizar que os alunos alcançassem a pronúncia ideal por meio de atividades com essa finalidade:

o professor deveria impor sua voz, de modo que a classe inteira pudesse ouvir claramente todas as sílabas pronunciadas por ele e desenvolvesse, assim, a educação dos ouvidos e o exercício das cordas vocais (vozeamento/desvozeamento), por conseguinte. Os docentes deveriam sempre ler as novas palavras e fazer com que os alunos repetissem antes da prática da escrita, o que faria com que a habilidade de repetição dos discentes fosse utilizada ao máximo (GOMES, 2016a, p.120).

Além do método direto, o método áudio-lingual ou áudio-oral também baseia-se na oralidade e tem como modelo de pronúncia o falante nativo. Esse método tem como característica inicial a aplicação dos princípios da linguística estruturalista e subsequentemente a incorporação dos princípios da psicologia behaviorista, considerando a perspectiva de que o condicionamento faz parte do processo de aprender línguas (LARSEN-FREEMAN, 2000). A partir dessas teorias subjacentes, o audiolinguismo utiliza-se de modelos que se baseiam no condicionamento e na formação de hábitos por meio da imitação (PERES, 2007).

Ao considerar a existência de uma ordem hierárquica para o ensino das habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, podemos perceber que esse método tem um foco maior nas habilidades orais (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000; PERES, 2007). Dessa forma, o estabelecimento dessa ordem se dava com base no aprendizado da língua materna “e como acontece com os povos em geral, que só se aprende a escrever muito depois de terem aprendido a falar” (LEFFA, 1988, p. 223).

Delgado da Silva (2017) ressalta que esse fato pode ser importante para a diferenciação desses dois métodos, pois no método direto as habilidades eram ensinadas sem uma ordem estabelecida. Para a autora, o foco na oralidade e a busca pelo desenvolvimento de uma pronúncia ideal são pontos em comum dos dois métodos. No caso do audiolinguismo, essa busca era ainda mais latente e como Leffa (1988, p.233)

destaca, em muitos casos, as aulas aconteciam em laboratórios de línguas “pela possibilidade de apresentar gravações de falantes nativos, possibilitando assim uma pronúncia perfeita”, tornado-as em um importante recurso audiovisual.

Além disso, o autor ainda aponta que no método audiolingual, a língua era considerada como um hábito condicionado e a prática dos diálogos aconteciam de forma mecânica, por meio de estímulo e resposta. Os *drills* (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000; PERES, 2007) eram ferramentas de repetição, utilizados a fim de se alcançar o automatismo nas respostas. E na maioria dos casos, as atividades tinham como objetivo a promoção do aprendizado livre de falhas, evitando os erros a todo custo (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000). Peres (2007, p.31) ainda acrescenta que a relação professor-aluno nesse método é de dominância; em que o docente tem a função central no processo, direcionando o ensinamento da língua, monitorando e corrigindo os aprendizes. “Tudo gira em torno do professor e do aluno. O fracasso da aprendizagem só ocorre se houver uma aplicação errada do método.”

Porém, com o advento de novas teorias, fica evidente a mudança nos papéis de professores e alunos, que passaram a ser vistos sob outra perspectiva. Da mesma maneira, acontece com a visão sobre o ensino e aprendizagem de línguas. A partir do momento em que se considera o desenvolvimento comunicativo “como um todo sem a divisão hierarquizada da língua em habilidades”, passa-se a compreendê-la como uma maneira de se produzir e entender “significados através do uso comunicativo, dando aos alunos a oportunidade de criarem e negociarem sentidos livremente, sem que o processo de ensino e aprendizado gire em torno da imitação e da repetição” (DELGADO DA SILVA, 2017, p 70.)

Com base em (CRYSTAL, 1997; LLURDA, 2004), Delgado da Silva (2017) acrescenta que nesse novo contexto de ensino, a língua deixa de ser concebida como própria de uma ou outra nação e torna-se importante considerarmos as diferentes variações que o inglês foi desenvolvendo por meio de sua internacionalização.

Dessa forma, a língua deve ser ensinada para que os alunos consigam se comunicar de maneira a serem compreendidos por seus interlocutores, sem a preocupação em se passar por um falante nativo ou tentar mascarar os sotaques presentes na LE. Agora, o sotaque passa a ser uma marca identitária capaz de revelar a origem do falante, sem que isso interfira nos propósitos comunicativos (DELGADO DA SILVA, 2017, p 70.)

Apesar dos avanços nas pesquisas sobre o conceito de língua e aprendizagem, ainda é recorrente nos discursos dos professores a preocupação com erros e desvios que não correspondam à língua do falante nativo. Delgado da Silva (2017) aponta para as marcas deixadas pelas propagandas que usavam esses falantes como forma de anunciar cursos de idiomas, o que pode ter influenciado significativamente na construção da imagem de professores e alunos sobre o próprio desempenho comunicativo, agindo também de maneira implícita na identidade, afetividade e crenças de professores, alunos e outros agentes do ensino.

A relação entre os agentes do ensino e a ansiedade em professores de línguas

O processo de ensinar e aprender línguas em sua complexidade compreende diversos elementos fundamentais, o que pode influenciar diretamente o filtro afetivo de seus atores, especialmente no que tange à ansiedade.

Segundo Almeida Filho (2013), professores e alunos não ensinam e aprendem sem um norte. Eles são orientados por “valores específicos do grupo social e/ou ético que mantém a escola” (p.19). Para o autor, esses valores direcionam quais línguas serão ensinadas, por quais motivos, em que níveis, em que duração e intensidade deverá se ensinar em diferentes períodos escolares. Esses valores ou visões determinam os conceitos de língua (sistema) ou linguagem (uso da língua), a compreensão do que é uma segunda língua ou língua estrangeira e o papel daquela língua a ser estudada para o grupo social em que se está inserido (ALMEIDA FILHO, 2015).

Todos aqueles envolvidos no processo de ensinar e aprender línguas são definidos por Almeida Filho (2013, 2015) como agentes: alunos (primeiros agentes); professores (segundos agentes) e pais, autores de materiais didáticos, coordenadores, diretores, entre outros (terceiros agentes). Com base em Anthony (1963), Almeida Filho (2015) nos chama a atenção para o fato de que cada um desses agentes carrega consigo uma visão ou uma abordagem sobre o ensino de línguas e que em cada “situação (...) haverá uma abordagem possível para cada um dos agentes envolvidos” (p.13). Assim, ao definir esse construto teórico, o autor considera que abordagem

é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e dos papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2013, p.23)

Num plano inicial, as abordagens poderão combinar entre si ou gerar tensão até que uma delas sobressaia mostrando a direção do processo de ensino e aprendizagem. Para Almeida Filho (2015) é difícil determinar qual abordagem irá se destacar. O autor acrescenta que as abordagens têm um poder considerável em cada caso e somente um estudo da situação poderá apontar qual abordagem terá vencido o duelo de tensões.

Na tensão de abordagens provocada pelo confronto de visões distintas e, por vezes, antagônicas numa dada situação, a abordagem mais poderosa de um dos agentes ou uma combinação de suas posições convergentes e de poder, poderá preponderar. Em alguns casos, será possível combinar visões dos agentes, disso resultando uma abordagem híbrida que se acomodou por si só ou que foi abertamente negociada pelos pares (ALMEIDA FILHO, 2015, p.13).

De alguma forma, em determinadas situações é possível chegar ao equilíbrio das abordagens, mesmo que ainda haja algumas tensões, uma vez que estas são, via de regra, esperadas e em muitos casos previsíveis. A tomada de consciência sobre esse aspecto do ensino de línguas pode acontecer através do processo reflexivo durante o contato com construtos teóricos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas, como, por exemplo o estudo sobre as competências de professores e aprendizes (ALMEIDA FILHO, 1993, 2013, 2014, 2015, 2016; ALVARENGA, 1999; BARÇANTE, 2014).

Assim, de tempos em tempos, um observador - teoricamente consciente através da reflexão - pode constatar um abalo nesse equilíbrio e ocorrer uma reconfiguração entre as tensões a fim de que as abordagens se adequem às novas demandas que tenham surgido. E em meio a essa movimentação, incertezas aparecem e até que as arestas sejam aparadas, os sentimentos de insegurança e ansiedade pelo novo podem se fazer presente entre os agentes de ensino.

Um exemplo dessa movimentação na posição hierárquica dos agentes de ensino (ARAÚJO, 2020) vem acontecendo em escolas por todo o país, devido à pandemia do novo coronavírus. As escolas brasileiras buscaram diferentes alternativas para driblar o distanciamento social e proporcionar oportunidades de aprendizagem adequadas ao contexto de seus alunos. A desigualdade social acabou sendo ainda mais evidenciada nesse momento, uma vez que, em alguns casos, alunos com mais condições de acesso assistem a aulas síncronas, outros têm a oportunidade de acompanhar as aulas por gravações de vídeo - sem interação com seus pares e ainda há aqueles mais carentes economicamente que buscam atividades na escola para tentar dar andamento aos conteúdos e tiram dúvidas com os professores através do whatsapp.

Por conseguinte, o papel dos terceiros agentes se tornou fundamental para a facilitação da aprendizagem, uma vez que em inúmeros cenários, eles acabam assumindo o papel de segundos agentes ou agem de maneira colaborativa com esses. Mesmo antes da pandemia, o papel dos pais - ainda que naquela época estivessem em posição periférica - era tão significativo quanto dos outros agentes de ensino (ARAÚJO, 2020), uma vez que é indiscutível a sua importância para o desenvolvimento dos aprendizes. Porém, com a necessidade do distanciamento social e do fechamento de escolas em todo o Brasil, esses terceiros agentes específicos, em diversos casos, passaram a agir como segundos agentes e em colaboração com os professores, assumiram o papel de ensinar os conteúdos para seus filhos. Assim, com o deslocamento das partes e a mudança dos agentes no lugar da hierarquia no processo de ensino e aprendizagem, é possível notar algumas tensões com as quais não estávamos preparados para lidar, devido às demandas inusitadas que foram surgindo.

Com base na pesquisa de Araújo (2020) (em um contexto pré-pandemia) sobre a importância da formação de terceiros agentes, podemos observar algumas dificuldades em relação ao ensino de línguas que tomaram força no contexto escolar devido a esse reposicionamento dos agentes de ensino, como por exemplo o fato de alguns pais não terem conhecimento da língua a fim de orientar os estudantes, seja por falta de oportunidades e/ou recursos materiais, o que pode ter gerado um lapso no processo de aprendizagem durante esse período. Outro fator gerador de tensões apontado por Araújo (2020) pode estar na expectativa de muitos pais acerca do ensino de línguas ser baseado na abordagem gramatical.

Além do mais, muitos trazem consigo “conceitos muito amplos e vagos sobre o que seria aprender uma língua estrangeira (LE), o que lhes confere uma capacidade, em geral, limitada de atuação, mais especificamente, na modalidade informal das crenças” (ARAÚJO, 2020, p. 16). Esse arcabouço de crenças informais acaba influenciando o imaginário dos pais que, com base em seu histórico de aprendizagem, acreditam haver uma “fórmula de estudar”, composta por:

- a) Estudar (memorizando palavras e aspectos gramaticais da nova língua);
- b) Fazer avaliações somativas configuradas em provas que cobravam aquele léxico e as estruturas ensinadas nas salas e praticadas em casa;
- c) Obter êxito.

Se essa última fase não fosse alcançada, ao estudante dava-se a chance de uma nova avaliação — a prova de recuperação. O processo então se caracterizava em:

- d) Estudar;
- e) Fazer uma avaliação com fins de recuperação;
- f) Obter êxito; ou
- g) No caso de insucesso, um conselho de docentes poderia ser convocado a fim de decidir pela retenção ou não do aluno. (ARAÚJO 2020, p.20)

Os conflitos de visões e as dificuldades naturais de alguns agentes quanto ao ensino de línguas pode acabar elevando o filtro afetivo dos participantes (professores, pais e alunos) gerando situações de alto nível de ansiedade e insegurança, principalmente diante de tantas situações novas que surgiram com a pandemia de 2020.

Todo o contexto contribui para o desenvolvimento desse sentimento, uma vez que no caso do ensino de línguas e em outros contextos de aprendizagem, a desestabilização entre as forças levaram os agentes de ensino a não saber mais seu papel, que se tornou difuso e muitas vezes desconhecido.

Ademais, os professores, principal foco deste artigo, tiveram que enfrentar diversos desafios para os quais não foram devidamente preparados, o que causou muita ansiedade e preocupação. Além da ameaça invisível presente a todo instante, logo no início da pandemia, muitos docentes precisaram se reinventar e aprender novas tecnologias em questão de semanas a fim de garantir o acesso de seus estudantes a um ensino com o máximo de qualidade possível. Na observação em nosso contexto de ensino, infantil e fundamental, professores de línguas que já lidavam com a dificuldade de se expor oralmente em língua estrangeira, sentiram ainda mais sua fragilidade à mostra.

Acrescenta-se a isso que, com a flexibilização das medidas restritivas, surgiu o ensino híbrido, que consiste em dividir o ambiente da sala de aula em online e presencial para evitar aglomerações e garantir que os alunos continuem com acesso à educação. Os professores precisam se dividir em vários, pois acabam dando dois tipos de aulas ao mesmo tempo, atender os alunos online, manter a disciplina dos presenciais, pensar em atividades que ao mesmo tempo sejam significativas em ambos os ambientes, garantir o distanciamento social e lidar com os pais dos estudantes online, que em muitos casos acabam por participar das aulas e observar o que acontece dentro da sala presencial.

Professores de línguas tiveram a necessidade de se reinventar, abrindo mão de diversas atividades interativas com o foco na aquisição da língua-alvo que geram aglomerações e se recriaram para proporcionar experiências significativas para os aprendizes de línguas. Com isso surgiram treinamentos e lives com o foco na formação dos professores em horários de contraturno, o que acabou sobrecarregando-os. Além do mais, principalmente durante os períodos de maior restrição das medidas de isolamento, em que muitos profissionais precisaram trabalhar em casa, os limites entre o lar e o trabalho se confundiram, e principalmente aqueles professores com filhos, se viram exaustos com tantas demandas pessoais e profissionais.

Assim, em meio a esse contexto podemos observar que não foi e nem tem sido fácil percorrer caminhos jamais trilhados e a grande maioria dos agentes de ensino se sentiram inseguros diante desse novo contexto que surgiu de forma repentina e transformou por completo a vida de todos.

Conclusão

Como vimos ao longo deste artigo, professores de línguas precisam de oportunidades de consolidar seu conhecimento na língua estrangeira, principalmente no que tange à oralidade, para lidar com as adversidades que surgem com o tempo. Forças como novas metodologias, mitos como o do falante nativo, a abordagem de terceiros e outros fatores com grande probabilidade ocorrerão ao longo do percurso desse profissional, mas com uma formação inicial e continuada teoricamente embasada e com o apoio de seus pares e dos demais agentes, eles se fortalecem para ultrapassar os obstáculos e cumprir seu papel de formadores de falantes de línguas, atingindo, ainda que com a ansiedade de língua estrangeira (HORWITZ *et al.*, 1986) seus objetivos pessoais e profissionais através da nova língua que se adquire.

Em tempos de ensino remoto, a ansiedade do professor tem ficado mais evidente, dada não somente a situação de insegurança provocada pela pandemia, mas também pela urgência em lidar com novas metodologias e mudança de papéis.

Com um olhar desenvolvido em meio a tantas mudanças e inseguranças, temos visto e descoberto atitudes positivas por parte dos agentes do ensino de línguas (ALMEIDA FILHO 2013; 2015), já vislumbrado pelo autor na Operação Global da Formação (OGF), o que nos fortalece como profissionais de língua estrangeira.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. *O Processo da Formação de Agentes para o Ensino e a Aprendizagem de Línguas e sua Representação*. UnB, 2016a.

_____. Duas esferas da atuação de professores de línguas: domínio da língua-alvo e gestão do ensino nela realizado. In: MARTINS, M.; ZONI, M. (Orgs.) *Experiências e Reflexões sobre o ensino de Línguas Adicionais. Ensino de Línguas para Fins Específicos* (GPLIFE/UNIFAP). Macapá. Unifap, 2016b.

_____. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*, 2 ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. (Org.) *Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas*. Campinas: Pontes, 2014.

_____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 7.ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. Aprendizagem e Ensino de Línguas em Contextos Tecnológicos. *REVERTE: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba*. Indaiatuba, volume 6, 2008.

_____. O Ensino de Línguas no Brasil desde 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística*. UFMG, nº1, vol.1, 2001.

_____. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A Questão da instrumentalização linguística. In *Revista Trabalhos de Linguística Aplicada*, vol. 20, no. 10, IEL/Unicamp, 1987.

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

ALMEIDA FILHO, J.C.P. e OLIVEIRA, H. F. Que Área Sustenta a Formação de Professores de Línguas nas Licenciaturas em Letras (Linguagem)? In *Revista Linguagem & Ensino*, vol. 19, no. 01, p. 197-215, jan./jun. Pelotas (UCPEL), 2016.

ALVARENGA, M.B. *Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, 1999.

ARAÚJO DOS SANTOS, Keila. *Quando terceiros adquirem status de primeiros: pais na formação de seus filhos aprendendo línguas*. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2020.

BADIN, A. M. A. PEDERSETTI, A. SILVA, M.B. Educação Básica em tempos de pandemia: tentativas para minimizar o impacto do distanciamento e manter o vínculo entre alunos, famílias e a escola. In: PALÚ, J. SCHÜTZ, J. MAYER, L. (Orgs) *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Editora Ilustração. Cruz Alta, 2020.

BARÇANTE, M. Competências de ensinar línguas: evidências da pesquisa inicial. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *Competências de Aprendizes e Professores de Línguas*. Campinas: Pontes, 2014.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4a. ed., New York: Longman, 2000.

CANAGAJARAH, A. S. Interrogating the “Native Speaker Falacy”: Nonlinguistic roots, non-pedagogical results. In: BRAINE, G. (org). *Non native educators in English language teaching*. Routledge. New York and London, 2009.

COOK, V. Going Beyond The Native Speaker. In *Language Teaching*. TESOL Quarterly, 33, 2, 185-209, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587717>. Acesso em: agosto de 2017 e em outubro de 2021.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge University Press. 2nd Edition, 1997.

DAVIES, A. *The native speaker: myth and reality*. Multilingual Matters LTD., 2002.

DELGADO DA SILVA, Tássia Gabriela. *Contornos de um Componente ELFE na Formação Inicial de Professores de Línguas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FELIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

FIGUEIREDO, C.J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

GOMES, R.B. O método direto e os livros de inglês. 2016 a. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-no-9-12016/252-o-metodo-direto-e-os-livros-de-ingles-no-brasil> Acessado em: Abril, 2021.

_____. O método direto para o ensino de inglês no Brasil: instituição e recepção. *Cadernos do Tempo Presente*, n.23, mar./abr. 2016b, p. 113-125| Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo> Acessado em: Abril/2021.

HORWITZ, E. K., HORWITZ M. B. AND COPE, J. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, pp.125-132, 1986.

KRASHEN, S.D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall, 1981.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

LLURDA, E. *Non-Native Teachers and English as an International Language*. Blackwell Publishing Ltd., 2004.

PERES, M.J. *O foco na gramática no ensino contemporâneo*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

PHILLIPSON, R. ELT: the native speaker burden? *ELT Journal*. Volume 46. Oxford University Press, 1992.

QUEVEDO-CAMARGO, G. O Professor de Inglês de Instituto de Línguas, Trabalho e Constituição Profissional. *Revista X*, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredientes for an experiment in action research. In: Llurda, E. (eds.) Non-native language teachers. *Educational Linguistics*, vol. 5. Springer, Boston, MA, 2005. https://doi.org/10.1007/0-387-24565-0_15

RICHARDS, J.C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. São Paulo: SBS, 2006.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em busca da fluência oral: um curso de Letras subjúdice. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2008.

UPHOFF, D. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. *A língua inglesa na escola. Discurso e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

XAVIER, R. P. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de quinta série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

WELP, A. M. K. S. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v 44, n. 3, p.70-77, 2009.