



UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM ABORDAGEM INTERATIVA E CONTEXTUAL

A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING WITH A CONTEXTUAL AND INTERACTIVE APPROACH

Reginaldo Neto Nacimiento¹

RESUMO: Este artigo esboça uma proposta metodológica para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio das escolas públicas estaduais sob uma abordagem comunicativa interdisciplinar, interativa e contextual. A partir da fundamentação teórica sulcada por Chomsky (1996) Hymes (1991) e amparada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) Lei 9495/96 para a Educação, descreve-se a diferença entre os conceitos aquisição e aprendizado de uma língua estrangeira e examinam-se as principais dificuldades que permeiam a prática docente de língua inglesa no Brasil e as possíveis causas da resistência obstrutiva ao aprendizado de uma segunda língua. O estudo aponta para uma proposta metodológica aplicada em campo cuja prática tem otimizado o desempenho docente e discente. A proposta sugere que os procedimentos expositivos de preceitos sintáticos sejam substituídos por conteúdos comunicativos lúdicos e ou pertinentes à realidade cotidiana discente por meio dos quais, a princípio, tais regras lingüísticas assimilar-se-iam apenas inferencialmente, elevando assim a auto-estima dos alunos e desenvolvendo a habilidade lingüística através de estratégias lúdicas, contextualizadas e interdisciplinares. Culmina-se o estudo com a apresentação de exemplos didáticos baseados temas oriundos do cotidiano iconizados no léxico e em sua extensão semântica. Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa que tem como objetivo principal viabilizar condições favoráveis para um efetivo aprendizado e capacitação interpretativa global para o crescimento intelectual e social do homem como um todo.

¹ Discente Pós-graduando “Stricto-Sensu” em Letras – área de concentração em Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – campus Cascavel, (nadynhu@bol.com.br), sob orientação do prof. Dr. Ciro Damke (ccpl_mcrunioestebr) Doutor em Sociolingüística e Dialetologia pela Universidade Ruprecht Karls de Heidelberg URKH, Alemanha.



PALAVRAS-CHAVE: Inglês. Ensino. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: This article draws a methodological proposal for the English language teaching in the public high schools under a communicative, interdisciplinary, interactive and contextual approach. It begins with the theoretical base tracked by Chomsky (1996), Hymes (1991) and hold by the law 9495/96 LDB (Law of Guidelines and Bases for Education). It portrays the difference between the terms learning and acquisition of a foreign language, and expose the main difficulties that involve the pedagogical practice of English in Brazil and their possible causes for the obstructive resistance toward the second language learning. This study points to a pilot methodological proposal well succeeded for both teachers and students. This paper hints that exposition procedures of syntactic rules can be changed by funny communicative contents and or belonging to the student's day-to-day reality which must exhalate, at first, those linguistic rules only inferentially developing the linguistic ability by mean of pleasing, contextualized and interdisciplinary strategies. This study ends granting some examples based on themes extracted from day-to-day facts iconized in the lexicon and in its semantic extension. This is a descriptive study with a qualitative approach which has as main objective to generate favorable conditions for the effective acquisition and global interpretative performance to bring intellectual and social growth for students of English.

KEY WORDS: English. Teaching. Interdisciplinarity.

I. Introdução

Os jornais, revistas, músicas e *sites* da Internet explicitam as dificuldades que permeiam o ambiente social do Século XXI.

Não usar a percepção discente do contexto social como material didático viável para a construção da leitura crítica e, capacitação cognitiva do aluno para a decodificação dos fatos sociais é produzir um hiato entre a escola e a vida. A discrepância inferida entre a realidade do dia-a-dia e o conteúdo ministrado nas escolas de Ensino Básico no Brasil



desestimula docentes e discentes e tende a anular cada vez mais, a noção de importância da escola. A situação de divórcio entre a escola e a vida social é especialmente sintomática na disciplina de Língua Inglesa.

A lei de diretrizes e bases para a educação nº 9495/96 estipula como objetivo geral da área de língua estrangeira:

Conhecer e usar a Língua Inglesa como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais, bem como, compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. (LEI 9495/96).

Os estudos da Física no campo da ótica humana revelaram que um mesmo objeto, observado de ângulos diferentes produzirá impressões diferentes. Semelhantemente, focar um assunto sob perspectivas lingüísticas variadas patrocina uma visão holística mais próxima da realidade.

Quando se compreende como outras culturas constroem significados a partir de seus sistemas simbólicos, passa-se a ter melhor desempenho das próprias competências de decodificação, bem como, desenvolve-se maior conhecimento dos processos de significação da língua materna, fato este que inferem as palavras de Goethe (1749 – 1832): “Aquele que não conhece uma língua estrangeira, não conhece a sua própria.”

A despeito da silhueta pragmática proposta pela Lei 9495/96 (LDB), as atividades da sala de aula priorizam o aprendizado de aspectos gramaticais da língua inglesa de forma segmentada. O aluno não tem meios de encaixar estes tópicos isolados na significação de sua realidade contextual. Somado aos problemas oriundos da prática docente de seccionar itens gramaticais, está a influência inibidora e repressiva do “certo ou errado” que obstrui ainda mais a disposição comunicativa do aluno.

Essa situação apresenta resistência à mudança, pois muitos docentes alegam falta de proficiência no idioma que lecionam fortalecendo as crenças recalcitrantes de que o conteúdo programático da língua inglesa no ensino básico é somente o desmembramento do verbo “to be” e, de que não é possível adquirir uma língua estrangeira na escola. Tópicos gramaticais sem contextualização ministrados sob uma abordagem



comprovadamente deficiente produzem desinteresse crescente tanto no aluno como no professor emperrando o processo acadêmico.

É neste contexto que se pretende propor uma metodologia interativa capaz de reverter a premissa de que ninguém adquire a língua inglesa na escola.

No presente artigo, procura-se apresentar uma visão geral das abordagens usadas no Brasil para o ensino de língua inglesa, e sugere-se uma prática eclética contextual e comunicativa aplicável à sala de aula das escolas públicas de ensino básico.

O princípio essencial que permeia este texto é confirmar a possibilidade efetiva da aquisição de uma língua estrangeira no ensino fundamental, bem como sua importância, dados os benefícios individuais e coletivos advindos da aquisição de uma língua estrangeira por meio da abordagem interativa, neste caso, a língua inglesa.

Além da melhoria na significação dos fatos sociais no vernáculo do próprio falante, dentre os muitos benefícios provenientes da aquisição de uma língua estrangeira, constata-se vantagens neurológicas. O cérebro humano pode ser observado em funcionamento graças ao aparelho de RMF (Ressonância Magnética Funcional), conforme a ação que se realiza, algumas partes do cérebro ativam-se mais que outras, assim como músculos do corpo. A inércia provoca atrofiamento inclusive na constituição física do cérebro.

Estudos comprovam que o processo para a aquisição de uma língua estrangeira exercita áreas específicas do cérebro e as fortalece criando reservas energéticas e sinapses, capazes de dirimir seqüelas e eventuais senilidades. Previne também a doença de Alzheimer bem como potencializa a memória.

No âmbito da LDB, a língua inglesa adquire especial importância não só quanto ao aspecto da comunicação internacional, mas também no desenvolvimento intelectual geral. Hoje em dia, dada a incontente globalização e o acesso dos que possuem credenciais lingüísticas a um mundo sem “fronteiras”, a disciplina de língua inglesa reveste-se de um caráter imprescindível ao mundo moderno na medida em que viabilize a comunicação.

Porém, a ênfase gramatical dada, em muitos casos, por profissionais que não possuem fluência lingüística, por vezes, apenas permite notar que algo escrito não está



de acordo com a norma padrão vigente, mas não habilita a compreensão da mensagem. Isto remete a uma circunstância idêntica a dos que aprendem as letras gregas: “ α , β , γ , δ ...” até ao “ Ω ” e pelo treino são capazes de declamar frases em Koinê - grego popular - sem, no entanto, entender o que está escrito, reproduzindo apenas uma função desconexa e irrefletida.

II. A Abordagem Comunicativa

A chave conceitual que desvenda o enigma do processo ensino-aprendizagem da língua inglesa é a escolha adequada da abordagem a ser empregada. O termo abordagem é uma metáfora fossilizada que remete à circunstância náutica de adentrar um navio por uma de suas bordas.

Ir com imperícia a bordo de um navio que esteja singrando ou mesmo ancorado é uma ação permeada de perigos. No que concerne às abordagens didáticas da língua inglesa, adotadas pelas instituições de ensino básico no Brasil, há também riscos efetivos de malogro.

Durante muitos anos, desde que D. João VI nomeou o Pe. Irlandês Jean Joyce em 9 de Setembro de 1809 como o primeiro professor titular oficial de língua inglesa no Brasil, os métodos de ensino têm sido ancorados pelos pressupostos teóricos estruturalistas e behavioristas comprovadamente ineficazes para viabilizar a aquisição da língua porque induz o aprendiz a despenhar para o desânimo e antipatia quanto à língua.

Embora a nominata de técnicas para o ensino de língua inglesa no Brasil se avolumasse, em grande parte, essas técnicas consistiam essencialmente na repetição mecanicista e na aderência às engrenagens do *structural patterns* - modelo estrutural da língua.

Por um prisma estruturalista, o escopo de uma resposta deve encaixar-se na estrutura da respectiva pergunta e não na sua inferência comunicativa, isto é, a linguagem deve encarrilhar-se por sulcos modelares formais como nos exemplos (1) e (2).

1a. Do you like to drink coffee after the lunch time?

1b. Yes, I like to drink coffee after the lunch time.



Note-se o empobrecimento comunicativo do exemplo (1b) em relação às possibilidades de réplica em linguagem pragmática:

1a. Do you like to drink coffee after the lunch time?

1c. I don't like coffee.

1d. I don't have lunch time.

1e. Yes, I accept, thanks.

1f. No, just before, thank you.

1g. I've stopped smoking, thanks.

1h. Without sugar, please.

1i. I am Brazilian

1j. I have gastritis.

2a. Could you please, tell me what time is it?

2b. Yes, of course I could tell you what time it is.

A resposta (2b) embora satisfaça logicamente a pergunta (2a), em seu aspecto comunicativo causa estranheza e oportuniza uma interpretação inferencial acintosa e hostil ou zombeteira.

Apesar de ter trazido grandes contribuições à ciência das línguas, Bloomfield (1961) equivocou-se ao afirmar que o estudo da linguagem delimita-se à dimensão semiótica oral.

(...) na fala humana, sons diferentes têm significados diferentes. Estudar esta coordenação de certos sons com certos significados é estudar a linguagem. (BLOOMFIELD, 1961, 27)

Para Bloomfield o aprendizado de uma língua depende unicamente do ecoísmo – vocábulo empregado por Jespersen (1922, 135) para designar o comportamento das crianças ao repetir o que lhes fora falado:



Os falantes adquirem seus hábitos de falantes anteriores; a única explicação de seus hábitos reside nos hábitos destes falantes anteriores. (...) nossa fala depende inteiramente da fala do passado. (BLOOMFIELD, 1933, 47)

Um dos elementos de maior importância que se deve ter em mente ao se tratar sobre a aquisição de uma língua é que a língua não é um fim em si mesma como defendeu Saussure (1916): “A lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma.”

Conforme Labov (1994) e Damke (1992) nota-se que a linguagem é o resultante do entrelaçamento mútuo da estrutura da língua, do ato ilocutório e da finalidade social. Damke (1992) reconhece a mais valia do termo “linguagem” sobre “língua” ao afirmar que “ a língua só existe quando dentro de um fato social, pois o que concede à língua existir é seu uso”.

A língua/linguagem, no seu aspecto social, é o elemento indispensável para a comunicação e interação dos indivíduos dentro de seu grupo. Deduz-se que a língua não existe em si só, não pode, pois, ser definida simples e unicamente como um código de sinais. A língua/linguagem somente existe e se realiza de fato em situações sociais. (DAMKE, 1992, 21).

Urge a partir deste ponto elucidar dois termos empregados por Dell Hymes (1991). Eles são: aprendizado e aquisição de uma língua. O conceito de aprendizado de uma língua concerne ao estudo formal e sistematizado de uma língua. Valoriza-se a correção quanto à língua padrão em detrimento da comunicação, isto é, privilegia-se o conhecimento sobre a língua ao invés do desempenho comunicativo.

Dell Hymes (1991) conceitua o termo competência como a capacidade de usar e assim desfaz a dicotomia Chomskiana entre competência e desempenho.

Para o aprendizado de uma língua, o prioritário não é a comunicação, mas a memorização de centenas de regras e normas gramaticais cujas questões intermináveis são de pouco ou nenhum valor comunicativo, além de coibir a iniciativa e espontaneidade do aprendiz.

O termo aprendizado designa o método voltado à teoria dissociada da prática semelhantemente ao exemplo de um técnico agrícola que, tendo obtido conhecimento enciclopédico sobre cítricos, é capaz de palestrar satisfatoriamente a um público experiente



de citricultores sobre como aumentar a docilidade das laranjas, e dos melhores solos para o plantio dessa cultura, sem, no entanto, jamais ter plantado ou provado nenhuma laranja.

O método estruturalista não se importaria caso o aprendiz de língua inglesa se assentasse em um banco verde em cujo encosto afixe-se uma placa com os dizeres *Wet paint* conquanto que fosse capaz de:

1. Classificar a palavra *wet* como Adjetivo.
2. Reconhecer que, em Inglês, os Adjetivos freqüentemente precedem os Substantivos.
3. Lembrar-se de que a pronúncia da vogal [e] entre o [w] e o [t] é oral do ponto de vista da ressonância; anterior quanto à localização articulatória e, média com relação à abertura da boca.

Mesmo que os conhecimentos acima declinados não redundem em viabilizadores da comunicação, do ponto de vista do aprendizado da língua, isso é saber a língua.

Por outro lado, o termo aquisição de uma língua denomina o processo natural, no qual obtêm-se inferencialmente, os recursos lingüísticos necessários para a interação comunicativa.

Para que haja a aquisição de uma língua, as características do idioma e seu uso são absorvidos por intuição pelo falante por meio de situações da vida real.

A ênfase centra-se na comunicação e não na forma pura e simplesmente como nos exemplos (3) e (4):

- 3 a. Have you ever gone to the United States of América?
- 3 b. I *goed* to Wyomming two weeks ago.
- 3 c. No. The review Eva is made to the United Kingdom.

Embora, do ponto de vista gramatical, o exemplo (3 b) apresente uma transgressão: *goed* ao invés de *went*, não houve comprometimento da essência comunicativa. A resposta (3c), apesar de estruturalmente preencher as expectativas gramaticais, é totalmente defectiva em sua interdiscursividade.

A resposta (3c) confunde *have you ever* com *review Eve*; *gone* com *done* e corrige para *made*.

Demonstrar-se-á a seguir, o diálogo 4 que expõe as dificuldades que surgem quando o foco estruturalista é privilegiado em detrimento do inferencial comunicativo:



(Teacher) 4a. How much is seven times four?

(Student) 4b. Seven times four is twenty-eight.

(Teacher) 4c. How much is the square root of sixteen?

(Student) 4d. I do not remember how much is the square root of sixteen.

(Teacher) 4e. How much is four times four?

(Student) 4f. I forgot how much four times four is.

(Teacher) 4g. Do you like to eat cheese?

(Student) 4h. Yes, I like to eat cheese with... I forgot how to say “pão”.

Observe que, com a fala (4e), o professor sinaliza tacitamente que a resposta à (4c) está contida na pergunta (4e), mas o interlocutor não inferiu que (4e) era uma pista para solucionar (4c) e prefere as respostas estruturais (4d), (4f) e (4h) por serem aceitáveis quanto à forma, mesmo que não sejam quanto à comunicação.

Na seqüência, em (4g) o professor faz inferir que os constantes problemas de esquecimento do aluno poderiam ser oriundos da ingestão demasiada de queijo, ao aludir ironicamente à crença popular de que queijo provoca esquecimento, porém, a despeito da compreensão gramatical de (4g), em (4h) revela-se um desempenho interpretativo defeituoso por parte do aluno.

Pascal Ide (1997) relata que “Um cartaz nos muros de Paris representava o Sr. Calonne, ministro das finanças daquele país, cercado de contribuintes e dizendo a eles: ‘Eu os reuni para perguntar com que tempero vocês querem ser devorados’. Mas não queremos ser devorados’, eles respondiam. ‘Vocês não estão respondendo à questão’, concluía o ministro.” Note-se que, do ponto de vista estrutural, a resposta dos contribuintes era ilógica de fato.

Calvet (2002) situa o Estruturalismo e a Sociolinguística em pólos opostos:

O Estruturalismo na Linguística foi construído portanto, sobre a recusa em levar em consideração o que existe de social na língua.(...) a



Sociolingüística (...) teve de tomar sentido inverso dessas posições, isto é, as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes. (CALVET, 2002)

Embora pareça que a Gramática e a Pragmática posicionam-se em *fronts* antagônicos, uma análise não passional do assunto revelará que os objetivos geral de ambas convergem em maior ou menor grau para a comunicação. Isto é, o Estruturalismo crê que o rigor do formalismo é que viabiliza a comunicação, enquanto que a Pragmática valoriza o contexto e as inferências como elementos que justificam as estruturas lingüísticas.

Entre os métodos que fazem parte do comboio estruturalista, podem-se destacar o AGT(Abordagem da Gramática e Tradução) e o AD (Abordagem Direta). A AGT defende que o uso do vernáculo ou primeira língua deve ser o instrumento para a aprendizagem da língua estrangeira. Ela exige memorização lexical e sintática visando à tradução. Não se deve, no entanto, esquecer que, além do princípio “tradotore traidore”, as palavras são polissêmicas, então, memorizar um ou dois significantes da língua materna correspondentes a um vocábulo em língua estrangeira não garante que o significado seja coerente com o contexto.

Taflinger (1996) exemplifica as dificuldades que advêm do método AGT ao relatar que no final da Segunda Guerra mundial, os Estados Unidos da América enviaram ao governo japonês um ultimato para que se rendesse. A resposta foi com a palavra “*mokusatsu*” e significa “ignorar”, “recusar ou ocultar comentários”. Com essa palavra os japoneses pretendiam informar que desejavam reter a resposta para discutirem como fariam a rendição. Os aliados traduziram “*mokusatsu*” como uma decisão de ignorar a exigência de rendição e decidiram encerrar a guerra lançando a bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki às 8h e 16 minutos do dia 06 de Agosto de 1945.

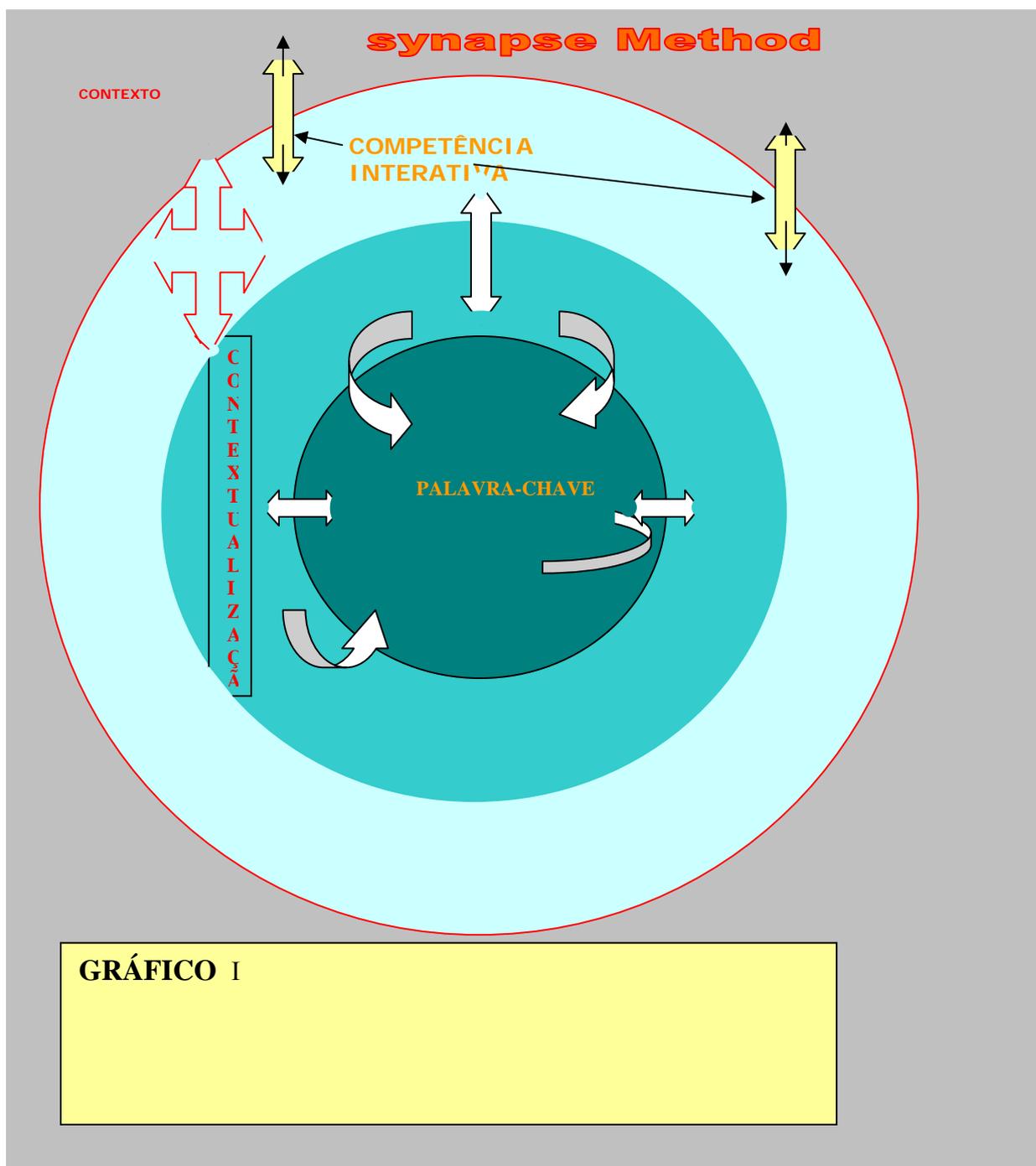
III. Uma sugestão de seqüência didática para a abordagem comunicativa



Propõe-se uma seqüência didática interativa e contextual onde, a princípio, detectam-se campos de conhecimento focados no interesse do aluno. De forma dialética, procura-se defender que todos possuem aptidão para inferir juízos e interpretações dos fatos do dia-a-dia. O professor foca então o tema central em uma palavra em inglês que sumarie o assunto suscitando interesse nessa palavra-chave. Dá-se extensão a ela com o campo conotativo. Doravante, fornecem-se sinônimos em uma rede semântica da palavra. Toda comunicação deve ocorrer de forma pausada e abundante de cognatos, sempre processada em inglês.

Em seguida, usa-se a palavra como tema gerador das aulas de algumas disciplinas pertinentes ao assunto focado. As atividades devem ser sempre relativas ao assunto discutido e, preferencialmente, devem ser práticas.

O gráfico 1. exhibe a seqüência didática sugerida neste artigo.



Como passo inicial da abordagem aqui proposta, as questões veiculadas pela Mídia e Imprensa nacional referentes ao cotidiano social, os fatos e eventos locais ou globais de relevância, assuntos relacionados à Saúde, idade, comportamento bem como as



curiosidades do mundo físico, científico e social devem ser trazidos à baila com o propósito de interação comunicativa. O dialogismo interativo é estimulado por questões do tipo *o que aconteceu, como, por quê?* Em seguida, interroga-se o que se infere e que motivações permeiam o campo do implícito no assunto em foco. O que poderia ou deveria ser diferente de acordo com a opinião dos interlocutores e por quê?

A seguir o professor compacta o assunto em uma palavra-chave em inglês que represente o assunto, de onde a aula terá sua produtividade lingüística.

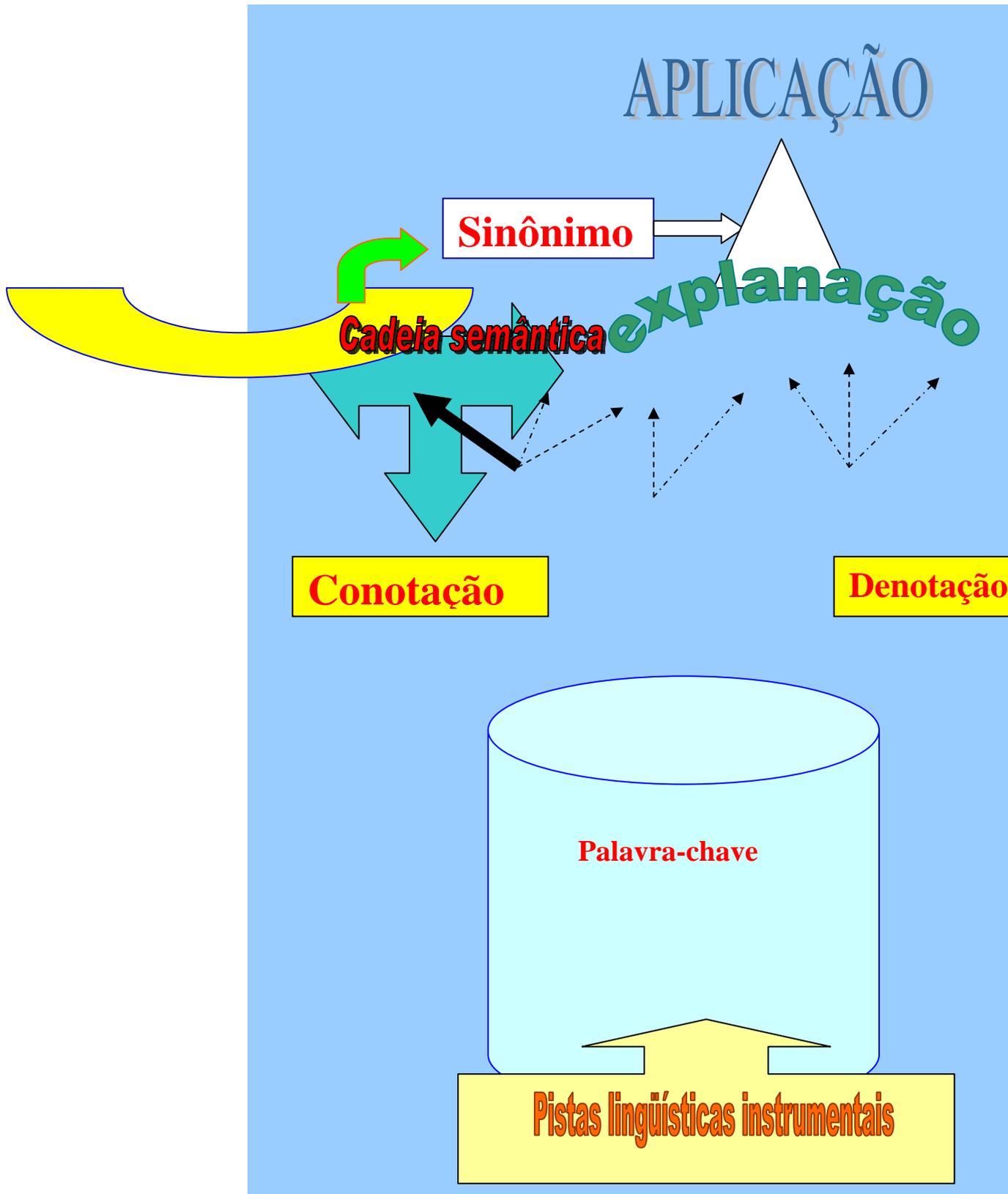
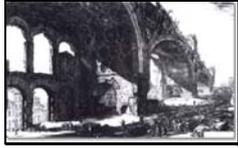




Gráfico 2

O gráfico 2 simula a segunda etapa da sequência didática que propõe este trabalho. A partir da palavra-chave constroem-se os sentidos denotativo e conotativo. Por exemplo, a palavra *blood* denota o que se pode inferir das pistas (1) e (2) e tem a conotação de (3) e (4):

Sentido denotativo:

- (1) *A red liquid responsible for transportation of oxygen and nutrients.*
- (2) *Its composition is red globules and white globules. It can coagulate..*

Sentido conotativo:

- (3) Family laces – blood is thicker than water.
- (4) Sacrifice – He shed his blood.

IV. Considerações finais

Diante de tais cenários ora declinados, chega-se a ilação de que a abordagem comunicativa centrada no aluno e em seus interesses cria condições favoráveis a sua imersão no mundo das idéias e viabiliza o acesso à compreensão crítica de fatos sociais por meio de outro código lingüístico, o que facilita a aquisição da língua inglesa de forma interativa e lúdica.



Muitos vocábulos em inglês integram o linguajar cotidiano dos alunos de ensino básico no Brasil. No entanto, mesmo assim, verifica-se uma enorme dificuldade bloqueadora do aprendizado dessa língua por parte do corpo discente do ensino médio regular o que testifica efetivamente que traduções, triangulações de línguas e ou fragmentação da comunicação para ênfase nas palavras são abordagens infrutíferas que geram desestímulos e redução da confiança dos alunos na possibilidade de entender e obter fluência na língua inglesa.

Para minimizar tais dificuldades, apresentou-se uma abordagem interdisciplinar cuja essência lúdica dos conteúdos de Geografia, Matemática, História, Biologia, Teologia, Artes e Redação sejam ministrados em língua inglesa, a princípio com abundância de sinônimos para facilitação do entendimento da mensagem onde os aspectos gramaticais pertinentes à língua inglesa sejam absorvidos natural e inferentemente dispensando os penosos e enfadonhos procedimentos expositivos de preceitos sintáticos sempre irrelevantes à abordagem comunicativa quando dissociados da denotação contextual e que difamam e minam o processo pedagógico tornando-o oxidado e finalmente infrutífero.

O crescente número de informações advindas na atualidade bem como a espessa gama de assuntos vitais à vida cotidiana dos alunos devem ser abordados de forma a priorizar a comunicação em língua inglesa e não os aspectos puramente gramaticais.

A princípio, a denotação dos receptores seguirá procedimentos de adivinhação empírica da somatória das palavras-chaves que desenham a compreensão parcial oriunda do contexto, pois nem mesmo o ensino do vernáculo prioriza uma concepção puramente gramatical.

Pretendeu-se sugerir um método capaz de criar condições favoráveis à perfeita capacitação discente no que tange à leitura e decodificação da mensagem, outorgando uma inferência suave de sucesso progressivo que amplia a auto-estima e gerando interação com a cultura geral, o que reduz a distancia entre a escola e a vida e dissolve a falácia de que não é possível aprender inglês no ensino básico.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB: Passo a Passo - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 3ª. ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> acessado em 31/10/2007 20:50:32.

FIORIN, José Luís. *Introdução à lingüística I. objetos teóricos*. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

HYMES, D.M. *Communicative Competence*. Oxford: Oup, 1979

IDE, Pascal. *A arte de pensar*. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

NETO, Reginaldo Nascimento. *The Interactive Synapse in English*. 3ª. ed. São Luís, 2003.

PASSOS, Maria de Lourdes Rodrigues. *Bloomfield e Skinner, língua e competência verbal*.

1ª. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2004.

SCHUTZ, Ricardo. “Communicative approach, abordagem comunicativa.” English Made in Brazil <http://www.sk.com.br/sk.comm.html> on line, 2 july 2007. Acessado em 10 de Ago, 2007, 15:20:31.