

Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo

Prof. Ms. Márcio Luiz Corrêa Vilaça
UNIGRANRIO/UFF

Resumo: Este artigo discute diferentes questões relativas a métodos de ensino de línguas estrangeiras, com especial atenção à definição do conceito, críticas e a Era Pós-Método.

Palavras-Chave: método, língua estrangeira, ecletismo, era pós-método

Foreign Language Teaching Methods: fundamentals, criticism and eclecticism

Abstract: This article discusses different aspects concerning foreign language teaching methods with the main focus on the definition of the concept, criticism and the Post-Method Era.

Keywords: method, foreign language, eclecticism, post-method era

1. Introdução

Questões relacionadas a métodos de ensino despertam grande interesse, curiosidade e fascínio no ensino de línguas estrangeiras. Qualquer pessoa que faça um breve estudo histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras perceberá facilmente que a busca por um método perfeito foi durante muito tempo uma obsessão (BROWN, 2001). Conforme Nunan(1995) aponta, acreditava-se na possibilidade de desenvolvimento ou descoberta de um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos os alunos.

Esta incansável busca pelo método perfeito de ensino de língua estrangeira foi comparada por diversos autores, entre eles, Prator(1979), ao movimento de um pêndulo, uma vez que, em geral, cada método novo busca, de certa forma, romper

radicalmente com o anterior. Cada nova metodologia de ensino era defendida como uma revolução que pretendia corrigir todos os erros das anteriores. Conforme afirma Prator(1979:05), os defensores e adeptos de um método novo “negavam a validade” dos métodos anteriores.

2. Um breve olhar histórico

Apesar do século XIX ter marcado o início de importantes mudanças e inovações na procura pelo “*método perfeito*”, foi na segunda metade do século XX que a obsessão por métodos de ensino de línguas estrangeiras atingiu seu nível mais elevado(LEFFA, 1988; BROWN, 2001; CELCE-MURCIA, 2001b; RICHARDS & RODGERS, 1986 e 2001). Durante este período de tempo vários métodos foram desenvolvidos ou, em alguns casos, modificados ou aperfeiçoados a partir de outros já existentes(Cf. BROWN, 2001; RICHARDS & RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2003). Entre os mais conhecidos, é possível citar o Método Áudio-lingual, o Método Silencioso, a Sugestopedia, o Resposta Física Total e o Método Comunicativo, também chamado, convenientemente, por alguns autores, de Abordagem Comunicativa(ALMEIDA FILHO, 1993, CELCE-MURCIA, 2001b).

Tais métodos foram motivados e influenciados, em grande parte, por teorias advindas da Lingüística, da Psicologia, principalmente da Psicologia da Educação e, em menor proporção, da Sociologia e da Sociolingüística, entre outras ciências e disciplinas. Dessa forma, conforme novas concepções e teorias surgiam nestas disciplinas, os métodos passavam a ser analisados e criticados por novas perspectivas. Um exemplo claro que pode ser citado é o método audiolingual. Fortemente fundamentado na psicologia behaviorista e na lingüística estrutural, conforme estas correntes psicológicas e lingüísticas eram questionadas, o método sofria conseqüentemente amplas e ferozes críticas. Em outras palavras, as influências da psicologia e da lingüística sobre os métodos de ensino estimulavam críticas, adaptações, reformulações e o desenvolvimento de novas metodologias.

Convém destacar que é possível afirmar que, nas duas últimas décadas, com a crescente interdisciplinaridade entre as ciências e disciplinas e com o fortalecimento de diversos campos de estudos lingüísticos, tais como Lexicologia, Análise do Discurso, Semântica, entre outros, as metodologias e filosofias de ensino passaram a sofrer influência de uma maior diversidade de campos de estudo.

3. Afinal, o que é um Método?

A palavra método vem do grego *méthodos*, uma palavra composta por *meta*, que denota sucessão, ordenação e *hodós*, que significa via, caminho. Partindo desta etimologia, é possível afirmar que o conceito de método está relacionado a um caminho que, seguido de forma ordenada, visa a chegar a certos objetivos, fins, resultados, conceitos etc.

Rampazzo(2002:13) afirma que atualmente a palavra método refere-se a “um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim”. Convém destacar que o autor enfatiza que um método deve seguir etapas ordenadas. Em outras palavras, Rampazzo considera o método como um trajeto linear que deve ser seguido para que um fim previamente estabelecido seja obtido.

As concepções até aqui apresentadas enfatizam que o conceito de método refere-se a um caminho necessário para a obtenção de um fim.

É importante destacar que, em diferentes Ciências(Biologia, Sociologia, Filosofia, etc), o conceito de método sofre alterações devido à natureza de cada uma delas e aos seus objetos e objetivos de estudo. O que nos interessa aqui, portanto, é a concepção, ou melhor, as concepções de método na área pedagógica, com especial foco no ensino línguas estrangeiras.

Apesar do conceito de método ser bastante abrangente e polissêmico, na literatura sobre ensino de línguas estrangeiras, duas concepções sobre métodos

obtiveram destaque e são freqüentemente citadas em artigos, dissertações, teses e livros. Tais concepções foram elaboradas por Edward Anthony(1963) e por Richards e Rodgers(1986).

3.1 - A visão de Edward Anthony(1963)

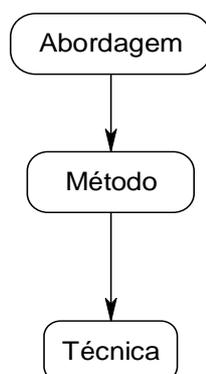
A primeira concepção, elaborada e defendida por Anthony(1963), considera o método como o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas adotadas pelo professor. Por abordagem, o autor considera as concepções do professor a respeito da natureza da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a abordagem refere-se à visão geral sobre o que seja uma língua e sobre o que seja ensinar e aprender uma língua.

Cabe ao método, estágio seguinte à abordagem, o papel de plano geral a para apresentação e ensino da língua. Este deve estar, portanto, de acordo com a abordagem, sendo derivado dela.

Por fim, tendo sido planejado o método, este é realizado na prática docente por meio de diferentes técnicas. As técnicas são, portanto, os recursos, as estratégias e as atividades práticas empregadas pelo professor, na sala de aula, para que o método atinja a sua realização concreta no contexto pedagógico.

Vejamos a figura abaixo que auxilia a compreensão deste conceito de método proposto por Anthony:

Figura 1 – Posição hierárquica do conceito de método



A figura acima demonstra que a relação entre os elementos propostos por Anthony ocorre de forma hierárquica, na qual a Abordagem se refere ao elemento mais abrangente e a Técnica ao mais específico.

Conforme foi citado, a concepção de Anthony é hierárquica, de forma que o elemento superior conduz à elaboração e ao planejamento do seguinte. Em outras palavras, o método (elemento intermediário nesta hierarquia) deriva da abordagem do professor e, por consequência, influencia diretamente a escolha e o emprego das técnicas de ensino. Cabe, portanto, ao método a função básica de planejamento da atividade docente, levando em conta as concepções de linguagem e aprendizagem do professor.

É importante destacar que uma abordagem pode gerar diferentes métodos e que um método se realiza na prática por diferentes técnicas. Uma mesma técnica, por sua vez, pode ser adotada em métodos diferentes.

A concepção de método de Anthony representou um marco no estudo e na pesquisa de métodos de ensino de línguas estrangeira, ainda sendo amplamente adotada e citada até os dias de hoje.

Tendo apresentado a revolucionária conceituação de abordagem, método e técnica proposta pelo lingüista americano Edward Anthony, passarei a seguir a apresentar outra conceituação de método que obteve grande repercussão e aceitação no campo de ensino de línguas estrangeiras: a visão de Richards e Rodgers(1986).

3.2- A visão de Richards e Rodgers

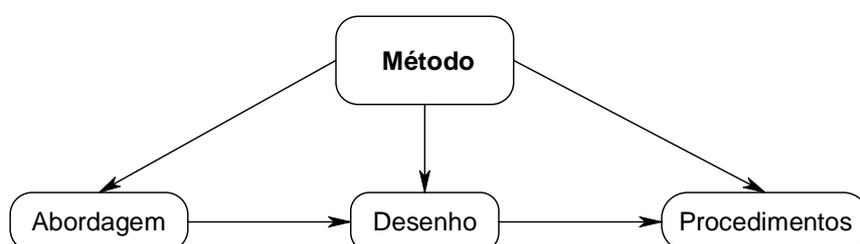
Richards e Rodger(1986) apresentam uma reformulação e conseqüente ampliação do conceito de método. Para os autores, um método é formado por três componentes: a abordagem, o desenho(design) e os procedimentos.

Brown(2001) chama atenção para o fato que, em linhas gerais, os conceitos de método e técnica, de Anthony, foram renomeados, por Richards e Rodgers,

para desenho e procedimentos, respectivamente. Entretanto, vale ressaltar que, para Richards e Rodgers, o método deixa de ser um estágio hierárquico intermediário para tornar-se a combinação harmônica de três fatores: a abordagem, o desenho e os procedimentos.

A relação entre os três elementos propostos por Richards e Rodgers pode ser mais facilmente compreendida na figura abaixo.

Figura 2- Relação entre elementos de um método segundo Richard e Rodgers(1986)



3.2.1- A abordagem

A abordagem, assim como na visão de Anthony(1963), é compreendida, por Richards e Rodgers(1986), como as concepções do professor sobre língua e aprendizagem. Ela é influenciada, basicamente, por teorias advindas das Ciências Lingüísticas(no que se refere à visão de linguagem) e da Psicologia(no que se refere à visão de ensino/aprendizagem).

O método audiolingual serve mais uma vez para efeito de exemplificação. No que se refere à visão de língua, o método citado baseia-se no estruturalismo(a língua enquanto forma/estrutura). A visão de aprendizagem que sustenta o método é o Behaviorismo(Comportamentalismo), segundo o qual a aprendizagem ocorre por meio de formação de hábitos, por meio da famosa abordagem tríplice: estímulo, resposta e reforço.

3.2.2- 0 Desenho de curso(design)

O segundo elemento constituinte de um método na visão de Richards e Rodgers é o desenho(design). Os autores subdividem o desenho em: objetivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, papel do aluno, papel dos materiais instrucionais, tipos de tarefas.

Convém destacar que os elementos acima derivam da abordagem e precisam estar em inter-relações lógicas e harmoniosas. Vejamos alguns exemplos:

- 1- *O papel do aluno visa a corresponder ao papel do professor ou complementá-lo.*

Imaginemos uma situação de ensino na qual o papel do professor é ser um exemplo para o aluno, oferecendo exemplos da língua-alvo. Neste caso o aluno terá o papel de reproduzir/repetir/imitar os exemplos do professor.

- 2- *O programa de ensino está em estreita relação com objetivos de ensino*

Na maioria das vezes, o programa de ensino será uma resposta aos objetivos de aprendizagem.

3.2.3- Procedimentos

Os procedimentos referem-se às técnicas, aos comportamentos, às práticas e estratégias didáticas que possibilitam a execução prática e real de um método na sala de aula.

4. Uma breve comparação das duas concepções

Apesar de, à primeira vista, as duas concepções de método apresentadas acima parecem quase idênticas, trocando-se apenas os nomes dos alguns elementos, elas são apresentadas com diversas diferenças. Enquanto para Anthony, o método é o estágio hierárquico intermediário entre a abordagem e as técnicas, para Richards e Rodgers, um método é o resultado da soma de três elementos simultâneos (abordagem, desenho e procedimentos).

Faz-se também útil e esclarecedor destacar que, embora os conceitos de abordagem e procedimentos de Richards e Rodgers sejam muito próximos aos conceitos de abordagem e técnica de Anthony (1963), é no elemento desenho (design) que Richards e Rodgers oferecem um maior detalhamento e refinamento para o estudo, a análise e a avaliação de métodos de ensino de línguas estrangeiras. A subdivisão do desenho (design) nos 6 elementos expostos acima possibilita melhores recursos para a descrição de um método.

As concepções sobre método defendidas por Anthony e Richards e Rodgers, que foram brevemente apresentadas acima, oferecem a professores e pesquisadores de ensino de línguas estrangeiras meios e parâmetros que podem auxiliar na descrição e na análise dos diferentes métodos existentes (RICHARDS & RODGERS, 1986; BROWN, 2001). Um método de ensino de língua estrangeira deve ser regido por princípios, que, devidamente planejados e organizados, devem conduzir a uma atividade docente coerente (BROWN, 2001).

5. Críticas ao conceito de método

O conceito de método tem sofrido críticas variadas de autores no campo de ensino de línguas estrangeiras (LARSEN-FREEMAN, 2003). Examinaremos aqui algumas críticas.

A primeira crítica refere-se ao caráter prescritivo dos métodos de ensino. Argumenta-se que os métodos possuem natureza altamente prescritiva, o que diminui ou impossibilita a realização de uma prática docente autônoma e coerente. Dessa forma, o professor seria um reproduzidor em sua aula de técnicas elaboradas e prescritas por terceiros.

A descontextualização dos métodos é outra crítica que merece destaque. Os métodos, segundo a crítica, ignoram as especificidades e as realidades contextuais, partindo do falso princípio de homogeneidade das salas de aula. Essa crítica, acredito, é uma extensão da anterior, uma vez que a *descontextualização* seria consequência das prescrições metodológicas. Em outras palavras, o que seria bom ou bem-sucedido em um contexto seria bom para “todos” os outros.

O termo método é adotado com diferentes significados e, além disso, se refere a diferentes dimensões e estágios da prática docente. Algumas vezes o termo é empregado como sinônimo para abordagem, metodologia, princípios, técnicas, estratégias, entre outros termos, o que ocasiona imprecisão terminológica. Dessa forma, a abrangência e a polissemia constituem mais uma crítica ao conceito de método.

Por fim, a crítica mais contundente é a inexistência do método perfeito. Essa é a crítica mais freqüente. Ela é relativamente mais nova que as demais aqui citadas. Uma das motivações desta crítica é a constatação da enorme diversidade de fatores cognitivos, afetivos, sociais, culturais, entre outros, envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

6. A era pós-método e o ecletismo no ensino de línguas estrangeiras

Ao contrário do que se imaginava e tanto desejava, o desenvolvimento de novos métodos de ensino de línguas estrangeiras não significou o fim de problemas e obstáculos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem. Motivados por essa constatação e por um conseqüente descontentamento com o próprio conceito de método, alguns autores e pesquisadores passaram a defender

a impossibilidade de existência de um método perfeito(PRAHBU, 1990, BROWN, 2002). Conforme Duque(2004) destaca, a busca pelo “método perfeito” se transformou na busca de um “método mais adequado”. Esta conclusão conduziu, de certa forma, à defesa do ecletismo no ensino de línguas estrangeiras como forma de liberdade e flexibilidade metodológicas. Deseja-se com isso estabelecer um rompimento com a rigidez imposta por muitos métodos e a valorização dos professores, dos alunos e dos contextos de aprendizagem.

Em termos gerais, o ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas.

Convém destacar que o ecletismo deve ser compreendido como flexibilidade e não como ausência metodológica. Conforme defendido por Larsen-Freeman(2003) e Brown(2001), o método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de uma língua, onde grande variedade de atividades possa ser empregada de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino. Os autores e pesquisadores apontam que este ecletismo deve ser guiado por princípios.

Ao adotar um método eclético, o professor deve ser capaz de fazer escolhas metodológicas que atendam às características e às necessidades de seu contexto pedagógico. Portanto, ele deve estar atento para que o caminho até seus objetivos seja coerentemente percorrido. Em outras palavras, toda atividade docente deve ser justificável e estar em harmonia com os objetivos de ensino/aprendizagem.

É preciso tomar cuidado para que o ecletismo não seja levado a níveis extremos. Imaginemos uma situação na qual um professor com uma carga horária

pequena (2 horas semanais), com uma determinada turma, realizou a seguinte programação com seus alunos:

Figura 3 – Plano de Aula Eventual

| Maio | Junho |
|---------------------------------|--------------------|
| Dia 1 – Gramática – Simple Past | Dia 5 – Exercícios |
| Dia 8 – Música | Dia 12 – Música |
| Dia 15 – Texto | Dia 19 – Texto |
| Dia 22 – Filme | Dia 26 – Texto |
| Dia 29 - Vocabulário | |

Após a leitura do diário acima, poderíamos questionar algumas perguntas básicas: Qual o conteúdo ensinado?; Qual o objetivo do professor? Quais as necessidades básicas dos alunos? Aparentemente responder às perguntas acima seria difícil ou, até mesmo, impossível, uma vez que parece não haver coerência ou lógica nas aulas do professor.

O exemplo acima pretende demonstrar que o ecletismo não deve conduzir à ausência metodológica. Possivelmente os alunos achariam as aulas acima interessantes por serem diversificadas e fazerem uso de diversos recursos e técnicas de ensino. Entretanto, a diversidade ilustrada pode não resultar em qualidade de ensino. Para que estas aulas fossem realmente produtivas, haveria a necessidade de algo que estabelecesse um elo entre elas. O simples uso de diferentes recursos não garante sucesso.

7- O professor na era pós-método: novos papéis e desafios

O ecletismo metodológico acarreta na maior responsabilidade do professor por suas escolhas e práticas. Esta responsabilidade exige do professor uma formação mais ampla, crítica e autônoma. Há, portanto, novos papéis que devem ser desempenhados pelo professor. Se antes, este era o executor de um método, agora cabe a ele tomar decisões, avaliar o processo de ensino/aprendizagem,

desenvolver materiais instrucionais, entre outras novas funções. Isto requer do professor uma formação mais completa.

Acompanhando esta mudança dos papéis e responsabilidades do professor, o termo treinamento passa a ser comumente substituído por formação, educação ou desenvolvimento (FREEMAN, 2004). Na era dos métodos os professores eram treinados para a aplicação de um método. Na era pós-método, o professor deve ser formado para compreender melhor o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira. Estas mudanças podem ser sentidas em termos como: ensino crítico, formação reflexiva, postura autônoma, entre outros (RICHARDS e LOCKHART, 1996; RICHARDS e NUNAN, 2000, MURPHY, 2001, FREEMAN, 2004).

A atuação do professor como pesquisador em seu contexto de ensino, especialmente na sua própria sala de aula, também pode ser considerada como outra possível consequência da Era Pós-Método. Isto pode ser notado no número cada vez maior de professores em programas de pós-graduação interessados em pesquisar o que acontece em sala de aula (BAILEY, 2001; TAYLOR, 2002). Estas mudanças metodológicas refletem também nas metodologias de pesquisa empregadas para pesquisar a sala de aula. É cada vez maior o emprego de metodologias qualitativas que visam compreender, descrever e analisar o processo de ensino/aprendizagem, com maior frequência para pesquisas de base etnográfica, pesquisa-ação e prática exploratória (VAN LIER, 1990; MOITA LOPES, 1996; SELIGER e SHOHAMY, 2000; BAILEY, 2001; NUNAN, 2001).

8- Considerações Finais

O campo de ensino de línguas estrangeiras encontra-se em grande expansão por uma diversidade de fatores, entre eles a globalização, a internet e o mercado de trabalho (VILACA, 2003). Cada vez mais os alunos de línguas estrangeiras precisam acumular capacidades e conhecimentos. Isto faz com que o professor tenha a sua responsabilidade em destaque. Se por um lado o domínio

de uma língua estrangeira deve ser cada vez melhor e abrangente, por outros as necessidades dos tempos atuais exigem que o ensino seja cada vez mais rápido e produtivo. Trocando em miúdos: o aluno atual, em muitas situações, precisa aprender mais e melhor em cada vez menos tempo.

Conseqüentemente o professor precisa estar cada vez mais preparado para não só lecionar, mas também administrar o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Para isto, a formação do professor requer atenção especial. Embora estejamos numa era que permite e, em muitas situações, exige o ecletismo, um dos fundamentos necessários a esta formação é conhecimento e estudo crítico dos métodos e das abordagens de ensino, para que a sua participação no ensino seja fundamentada em princípios teórico-metodológicos, competências e conhecimentos sólidos e compatíveis com a sociedade e o tempo em que vivemos.

Mesmo em contextos nos quais um método específico seja privilegiado ou adotado, este e os materiais didáticos não conseguirão atender plenamente aos objetivos, às características e às necessidades do contexto de ensino. Cabe, portanto, ao professor, em menor ou maior nível, fazer escolhas e adotar estratégias e procedimentos adequados, sensatos e produtivos.

Bibliografia:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*.

Campinas, Pontes, 1993.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. *ELT Journal*, 17(2), 1963.

BAILEY, K. M. Action Research, Teacher Research, and Classroom Research in Language Teaching. IN: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third Edition. London, Heinle Heinle – Thomson Learning, 2001.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco, Longman, 2001.

BROWN, H. D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment IN: RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge, 2002.

CARTER, R.; NUNAN, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge, 2004.

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third Edition. London, Heinle Heinle – Thomson Learning, 2001a.

CELCE-MURCIA, M. Language Teaching Approaches: An Overview IN: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third Edition. London, Heinle Heinle – Thomson Learning, 2001.

DUQUE, A. B. A Prática Do Professor de Língua Estrangeira no Ensino Médio de Escola Pública. Dissertação de Mestrado. Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada. UFRJ Rio de Janeiro: 2004

FREEMAN, D. Second language teacher Education IN: CARTER, R.; NUNAN, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge, 2004.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Third Edition. Essex: Longman, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a Postmethod Pedagogy*. TESOL Quarterly. Vol. 35, No. 4. 2001. p. 537-560.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford; Oxford University Press, 2003.

LEFFA, V.J. Metodologia no ensino de línguas. In: BOHN, H. I. e VANDRESEN, P. *Tópicos em Lingüística Aplicada : O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis. Ed. da UFSC , 1988.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas : Mercado das Letras, 1996.

MURPHY, J. M. Reflective Teaching in ELT. IN: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third Edition. London, Heinle Heinle – Thomson Learning, 2001.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. Phoenix ELT, 1995.

NUNAN, D. Research. *Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

PRABHU, N. S. There is no best method- Why? TESOL Quarterly Vol 24: 2, 1990.

RAMPAZZO, L. Metodologia Científica: Para Alunos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação. São Paulo: Loyola, 2002.

PRATOR, Clifford H. *The Cornerstones of method*. In MURCIA, M.C., McINTOSH, L. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House Publishers, 1979. p.5-16

RICHARDS, J. C. & RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Reflective Language Teaching in Second Languages Classrooms*. Melbourne: Cambridge, 1996.

RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge, 2002.

SELIGER, H. W & SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford, Oxford University Press, 2001.

TAYLOR, E. Research in your own Classroom. IN: RICHARDS, J. C. e RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge, 2002.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. Londres, Longman, 1990.

VILAÇA, M. L. C. O processo de avaliação e elaboração de materiais didáticos para cursos de inglês para fins específicos. In: REVISTA DE LETRAS do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO 1. Duque de Caxias: Unigranrio Editora, 2003.

WILLIAMS , M. & BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Márcio Luiz C. Vilaça é Professor de Língua Inglesa dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Língua Inglesa da UNIGRANRIO(Universidade do Grande Rio), Mestre em Lingüística Aplicada pela UFRJ e doutorando em Letras(Estudos Lingüísticos) pela UFF. Autor de *Vocabulário Rápido em Inglês*(2004) e *Dominando os Verbos Ingleses*(2005), publicados pela Editora Ciência Moderna.