

O USO DOS CLICHÊS COMO ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Rui Manuel Cruse*

ABSTRACT

Research into foreign language learning has concentrated almost exclusively on the linguistic features of the final product rather than the cognitive processes underlying language acquisition. The main objective of the present study is to identify and analyze qualitatively a very common communication strategy - cliché - produced by foreign language learners (native speakers of Brazilian Portuguese) by means of *protocol analysis*. In other words, through the participation of the learners themselves it is possible to have a deeper knowledge of the cognitive processes involved in the production of the clichés. The speech production measured by the protocol analysis - *delayed retrospective self-observation* - was elicited by a different research technique: *concept identification task* through which the subject had to communicate to his interlocutor some abstract and concrete lexical concepts. The research involved 15 adult Brazilian subjects, learners of English as a foreign language at basic level I, and also 15 interlocutors all of them experienced teachers of English in a private university located in the Great Porto Alegre.

Key Words: Cliches. Verbal Protocols. Concept Identification Task. Communication Strategy. .

RESUMO

As pesquisas relacionadas com a aprendizagem de línguas estrangeiras têm se concentrado quase que exclusivamente nos traços lingüísticos do produto final em oposição aos processos cognitivos que subjazem a aprendizagem da linguagem. O principal objetivo deste trabalho é identificar e analisar, qualitativamente, uma estratégia comunicativa muito comum – clichê – produzida por aprendizes de língua estrangeira (falantes nativos do português) por meio do *protocolo verbal*. Em outras palavras, através da participação dos próprios aprendizes é possível desenvolver um conhecimento mais profundo dos processos cognitivos envolvidos na produção dos clichês. A produção do discurso medida pelo protocolo verbal – *auto-observação retrospectiva retardada* – foi obtida através de uma técnica de pesquisa diferente: *tarefa de identificação de conceito* – através da qual o informante tinha de comunicar ao seu interlocutor alguns conceitos lexicais abstratos e concretos. A pesquisa envolveu 15 sujeitos adultos brasileiros, aprendizes do inglês como língua estrangeira em nível básico I e, também, 15 interlocutores todos eles professores de inglês de uma universidade particular localizada na Grande Porto Alegre.

Palavras-chave: Clichês. Protocolos Verbais. Tarefa de Identificação de Conceito. Estratégia Comunicativa

* Mestre e Doutor em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, respectivamente, pela PUCRS e PUCSP. Docente e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS.

INTRODUÇÃO

A fala do aprendiz de uma língua estrangeira (LE) está recheada de uma série de imprecisões, acertos e erros de vários tipos e origens. Entre estes últimos, destacam-se os clichês que funcionam como verdadeiras estratégias de comunicação em nível de produção no processo de aprendizagem do inglês como uma língua estrangeira (GRANVILLE, 2003).

Engana-se quem pensa que o clichê – isto é, o chavão, a frase prê-à-porter – é percebido por todo mundo como um inimigo da boa comunicação e da inteligência coletiva. Muita gente, longe de fugir deles e tentar na medida do possível manter o discurso com algum fio, persegue chavões alegremente (SÉRGIO RODRIGUES, 2008, palestra).

O objetivo do presente estudo é construir conhecimento, identificar e analisar *qualitativamente*, os clichês (apenas com base nas formas negativa e interrogativa do inglês) que foram largamente utilizados na presente pesquisa por aprendizes brasileiros ao se comunicarem verbalmente em língua inglesa. Com base na metodologia de cunho cognitivista, que faz parte dos chamados protocolos verbais ou, mais especificamente, da *auto-observação retrospectiva retardada*, foi realizado um estudo envolvendo 15 informantes, adultos, brasileiros, aprendizes de inglês como língua estrangeira, do nível básico e 15 interlocutores todos eles professores de inglês com larga experiência de uma universidade particular. Esta pesquisa foi motivada pelo fato de que existe um número exíguo de pesquisas empíricas que versem sobre os clichês produzidos por falantes nativos do português brasileiro engajados no processo de aprendizagem do inglês como LE. Uma análise detalhada dos dados permitiu, entre outras coisas, a localização dos clichês que os informantes utilizavam durante a comunicação oral com os seus respectivos interlocutores.

DEFINIÇÃO DE CLICHÊ

An idiom or a cliché is a well-known expression that has a non-literal meaning. When you learn a foreign language, the idioms and clichés drive you crazy, because they need to be memorized outright and often make no sense. When other people use such figures of speech, the expressions are, more often than not, trite and overused, which makes them clichés (HAHN, 2007, p. 1).

O clichê funciona, muitas vezes, como uma estratégia comunicativa de produção (EC) no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, nesta pesquisa específica, o inglês. O termo clichê é utilizado para significar um determinado tipo de construção que é decorado ou memorizado pelo aprendiz como se fosse uma palavra ou estrutura única. Lyons (1980, p. 177) define clichê como sendo “expressões que são aprendidas como um todo não analisável e utilizadas em situações específicas...”. Este mesmo fenômeno é conhecido por outras designações. Dulay, Burt & Krashen (1982), por exemplo, utilizam as expressões *rotinas*, *estruturas pré-fabricadas* ou *padronizadas* para se referirem às palavras que são memorizadas como um todo e utilizadas, principalmente, na interação oral como

verdadeiras EC. Para Vela Araújo (2001, p. 37) os clichês funcionam como “fórmulas situacionais ou expressões que os falantes de uma determinada língua transformam em estereótipos e lugares-comuns com o uso recorrente. Essas expressões típicas da oralidade surgem com frequência em filmes...”.

PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

A) Tarefa de identificação de conceito (concept identification task)

É um tipo de tarefa comunicativa estruturada e dirigida em nível lexical – conceito lexical, através da qual cada um dos informantes tentava comunicar, oralmente, ao seu respectivo interlocutor, 20 conceitos lexicais isolados de contexto, compreendendo 10 itens concretos (binóculos, carvão, etc.) e 10 abstratos (amor, honestidade, etc.). Os conceitos foram todos transmitidos oralmente pelo informante ao seu respectivo interlocutor em língua inglesa.

CONCEITOS CONCRETOS E ABSTRATOS

- | | |
|-----------------------|------------------------|
| 1. ABELHA | 11. INSETO |
| 2. ANSIEDADE | 12. HONESTIDADE |
| 3. BINÓCULOS | 13. MOSTARDA |
| 4. AMOR | 14. PACIÊNCIA |
| 5. CARVÃO | 15. PIJAMA |
| 6. BELEZA | 16. PAIXÃO |
| 7. FERMENTO | 17. PILULAS |
| 8. CORAGEM | 18. SUCESSO |
| 9. GRAVATA | 19. SELOS |
| 10. FELICIDADE | 20. SERROTE |

Estes conceitos foram escolhidos aleatoriamente em um dicionário de português, aberto ao acaso. Foram considerados apenas os conceitos lexicais com significado principal (único), para evitar interpretações ambíguas por parte dos informantes. Todos os conceitos foram escritos em português, em pequenos retângulos de cartolina, que eram apresentados aos informantes um de cada vez, individualmente, isto é, isolados de qualquer tipo de contexto em uma ordem alternada – um conceito concreto / um conceito abstrato, e assim por diante. A intenção foi fazer convergir a atenção do informante única e exclusivamente para o conceito lexical de interesse, evitando, assim, dispersar a sua atenção para elementos de valor secundário. Foram escritos em português, com o intuito de facilitar a compreensão do informante, tendo em vista que eram alunos de inglês de nível básico.

Considerando que a tarefa de identificação de conceito é, na sua essência, uma atividade estruturada e dirigida, os dados produzidos pelos informantes foram limitados a definições e pequenas descrições. Foi trabalhada, essencialmente, uma parte do domínio comunicativo oral, as formas negativa e interrogativa da língua inglesa.

B) Protocolo verbal

Com o intuito não só de validar o instrumento de pesquisa já descrito (tarefa de identificação de conceito), mas também de complementar os dados obtidos, foi utilizada uma técnica convergente de natureza mentalista, isto é, os protocolos verbais que demonstram ser extremamente eficientes para determinar e conseguir informação dos próprios aprendizes sobre como eles raciocinam e progridem quando engajados em uma determinada atividade durante o processo de aprendizagem da LE. Isto significa, por outras palavras, extrair e obter as reações dos próprios aprendizes à medida que se vão aproximando da LE (COHEN, 2000).

C) Contexto físico

As atividades foram desenvolvidas em sala de aula cedida pela própria universidade, numa situação de “entrevista individual”, isto é, um informante de cada vez com seu respectivo interlocutor (professor). Ambos utilizaram conversação espontânea, mas, dirigida para um determinado conceito lexical. O diálogo em relação à “tarefa de identificação de conceito” teve uma duração aproximada de 45 minutos por informante. Para o “protocolo verbal”, foram selecionados apenas cinco informantes do total de quinze. Para essa atividade, foi necessário um período maior de cerca de 1h 10m para entrevistar cada um dos cinco informantes.

Tanto o informante quanto o interlocutor foram sempre acomodados no mesmo contexto físico do diálogo, isto é, sentados frente a frente e separados por uma mesa pequena em cima da qual eram colocados o gravador e o microfone.

O pesquisador posicionava-se em pé, atrás do interlocutor, de tal forma que apenas e tão-somente o informante conseguia visualizar o conceito (escrito num cartão retangular) a ser transmitido ao referido interlocutor.

O interlocutor desconhecia, por completo, os conceitos que lhe eram transmitidos pelo informante. Sua função principal (do interlocutor) era precisamente identificá-los exclusivamente através das informações que o informante lhe transmitia verbalmente por meio de estruturas frasais simples, sem grande complexidade linguística. Foi solicitado a todos os informantes e aos interlocutores que mantivessem sigilo no sentido de não divulgarem absolutamente nada sobre o que havia ocorrido dentro de cada sessão. Todos se comprometeram a obedecer a esse pedido.

Foi criada uma atmosfera comunicativa, uma vez que a atividade estimulava os informantes a concentrarem sua atenção não nas formas lingüísticas, mas sim, na mensagem ou nas idéias contidas em cada um dos conceitos lexicais. As atividades, portanto, envolveram produção oral e uma interação comunicativa entre cada um dos informantes e o seu respectivo interlocutor.

Antes de entrarmos em detalhes sobre como identificar ou reconhecer os clichês, passaremos a transcrever e analisar algumas estruturas que constituem exemplos típicos de clichês através dos Quadros I, II e III abaixo:

QUADRO I – Exemplos de clichês na forma negativa

Informante 1

- a) you don't know what I want... ;
- b) ... for example, if happen something, uh, uh, you know your husband don't like, you need tell him... (your husband doesn't like);
- c) ... she don't make that everyday (she doesn't make that everyday).

Informante 2

- a) I don't see the submarine...;
- b) He don't look me, but... (he doesn't look at me);
- c) ... it's don't the wife... (it isn't the wife);
- d) she's don't my teacher (she isn't my teacher)

QUADRO II – Exemplos de clichês na forma interrogativa

Informante 1

- a) what do you do?;
- b) what do you drink?;
- c) When he **comes** to the house? (when does he come to the house?);
- d) Why **your** boyfriend **is** ...? (why is your boyfriend?);
- e) **What's the matter** you say that? (why do you say that?)

Informante 2

- a) **how are you?**;
- b) ...you put something, **what it is?** (what is it?);
- c) ...where **they are** living? (where are they living?);
- d) your mother, ok? **She make** cakes? (does she make cakes?);
- e) what's this? This is good? (is this good?);
- f) Why you say? **I think so** she come today (why do you say.....? I think she comes today)

Os clichês foram produzidos com relativa frequência ao longo desta pesquisa, sobretudo por aqueles informantes mais limitados em termos de proficiência oral em língua inglesa.

Em contextos de comunicação oral, onde as limitações lingüísticas se tornam mais evidentes, o aprendiz não tinha outra alternativa no momento e, por isso, recorria a todo e qualquer tipo de solução disponível na tentativa de fazer com que a comunicação com o seu

interlocutor fluísse normalmente. Não admira, portanto, que o indivíduo lançasse mão dos clichês que já faziam parte da sua competência comunicativa. É interessante observar que os clichês não se restringem apenas aos aprendizes da LE. De acordo com Mazzuka 2002; Bruthiaux, 2002, Scovel, 2004 e outros especialistas no assunto, o fenômeno está, também, presente na fala da criança pequena durante o processo de aquisição da sua própria língua materna (L1). A principal diferença é que estas estruturas ocorrem com muito mais frequência no discurso dos aprendizes de LE.

Na presente pesquisa, o clichê poderia ser constituído por palavras ou estruturas simples: *you don't...*, *I don't...* (Quadro I, informante 1a e 2a); *that's...*, *what's...*, (Quadro II, informante 1e e 2e) chegando até mesmo a abranger frases inteiras como, por exemplo, expressões de saudação e outras do tipo *what do you do?* e *how are you?* (Quadro II, informantes 1a e 2a). Estas estruturas ou frases já haviam sido memorizadas pelos informantes em função, cremos crer, da alta frequência com que ocorriam nos mais variados contextos como parte do *input* desses indivíduos durante a aprendizagem do inglês.

No Quadro 1, o informante 1 produz, de forma correta, a expressão negativa '*you don't know...*' (a), mas, na mesma sessão, produz incorretamente as sentenças '*your husband don't like...*' (b) '*she don't make it everyday*' (c). Muito embora o informante tivesse produzido, de forma correta, o exemplo (a), não podemos assumir ainda que ele já tivesse adquirido o conhecimento sobre as regras da formação da negativa em inglês¹. Na verdade, o informante produziu na mesma sessão outras construções negativas incorretas (b) e (c). Através destes dois últimos exemplos é fácil inferir que, para o informante em questão, a estrutura *don't* não passava de um simples marcador de negativa e tudo leva a crer que esse *don't* tenha sido memorizado como um todo e não como algo desdobrável em '*do + not*'. Tudo isto significa, por outras palavras, que para este informante a estrutura '*don't*' não se constituía do auxiliar '*do*' mais o elemento negativo '*not*', mas era, sim, um alomorfe da partícula negativa '*not*'. Assim sendo, podemos concluir, com certa tranquilidade, que a estrutura '*don't*' nada mais era do que um simples clichê.

A mesma coisa ocorreu com o informante 2 (e muitos outros) para quem a estrutura *don't* na frase '*I don't see...*' (a) não passava de um clichê, tendo em vista que as demais três frases (b, c, d) demonstram a falta de conhecimento por parte desse informante no sentido de que a estrutura '*don't*' é, na verdade, algo desdobrável em '*do*' mais '*not*'.

No Quadro II, podemos observar, também, que o infamante 1, por exemplo, ao mesmo tempo que produziu corretamente as expressões interrogativas '*what do you do?*' (a) e '*what do you drink*' (b) formulou de forma incorreta as frases interrogativas '*when he comes do*

¹ A regra base que rege a formação da negativa em inglês diz o seguinte:

a) para formar a negativa, coloque '*not*' depois do primeiro auxiliar: '*she is not my friend*';

b) se não existir auxiliar, deve-se inserir o '*do*' e tratá-lo como se fosse o primeiro auxiliar: '*he does not play football*'.

the house?’² (c), ignorando a regra da inserção do auxiliar ‘do’ e ‘*why your boyfriend is...?*’ (d), onde está patente a ausência da regra de inversão do sujeito e do verbo auxiliar.

Levando em conta o que acima se disse no sentido de que essas estruturas pré fabricadas são apenas construções decoradas ou memorizadas como um todo, não desdobráveis nos seus respectivos componentes constituintes, podemos concluir, portanto, que elas não passam de verdadeiros clichês.

IDENTIFICAÇÃO DO CLICHÊ VS O DISCURSO CRIATIVO

Partindo dos vários comentários acima, surge, agora, a grande questão: como é possível distinguir um clichê do autêntico discurso criativo?³.

Se observarmos os exemplos constantes dos Quadros I e II, verificamos que a dificuldade lingüística das várias estruturas ou sentenças que formam os clichês estão muito além da competência lingüística do aprendiz numa determinada etapa do processo de aprendizagem do inglês (nível básico I nesta pesquisa específica) como LE por parte dos aprendizes brasileiros.

Na verdade, o número elevado de sentenças incorretas produzidas por cada um dos informantes demonstrou, como já exemplificamos, que o informante ou desconhecia que a estrutura ‘*don’t*’ se desdobra em ‘*do*’ + ‘*not*’ nas frases negativas, ou ignorava a regra de inversão do sujeito do verbo auxiliar ou, ainda, a regra de inserção do auxiliar ‘*do*’ para as sentenças interrogativas. No entanto, por esta ou aquela razão, o informante teria memorizado diversas estruturas e sentenças, principalmente, negativas e interrogativas que casualmente foram internalizadas de forma correta, mas utilizadas indiscriminadamente, passando a funcionar como clichês, isto é, como verdadeiras estratégias comunicativas de produção oral (*that’s, what’s, don’t, what do you, etc.*).

Tudo indica, de acordo com os dados obtidos nesta pesquisa e conforme Padilla, 2001 e Skehan, 2003, que cada clichê esteja prioritariamente relacionado com uma necessidade comunicativa específica. Acreditamos que os aprendizes internalizaram os clichês em consequência de pressões comunicativas, manipulando-os como EC de produção, isto é, os aprendizes decoraram um certo número de expressões ‘já prontas’ para compensar a ausência de certas regras da LE que lhes permitiriam a construção do discurso criativo. Observe-se, a este respeito, o comentário de Dulay, Burt & Krashen (1982, p. 233):

Second language learners not only have a greater capacity for learning routines and patterns (due to longer memory spans and greater cognitive

² ‘*when he comes do the house?*’ – expressões deste tipo (falta de inserção do verbo auxiliar ‘do’) são perfeitamente aceitáveis pelo falantes nativos do inglês como parte do chamado inglês coloquial;

³ Discurso criativo – neste caso, esta expressão é utilizada com o mesmo sentido com que foi sugerida por Chomsky, ou seja, é basicamente o discurso constituído pelas regras do sistema da interlíngua que permite ao aprendiz de LE .

produzir um número ilimitado de sentenças totalmente novas, partindo de um número limitado de regras gramaticais.

maturity), but they may have a greater need for them because they must function in real-life situations that demand early use of the target language.

Verificamos, também, que o clichê ocorre muitas vezes porque o aprendiz é obrigado a comunicar-se antes mesmo de poder fazê-lo e isto faz com que ele lance mão de toda ou qualquer estrutura ou conhecimento já adquirido previamente e que está, portanto, ao seu dispor. Era precisamente nestas situações, de necessidade comunicativa imediata, que os clichês funcionavam como verdadeiras EC. O aprendiz podia, por exemplo, utilizar um determinado clichê com funções de marcadores de iniciação de diálogo – ok..., right...- e, desta forma, ganhar mais tempo para planejar melhor o seu discurso (esta questão é conhecido como ‘gambits’). Segundo De Villiers & De Villiers (1979), este fenômeno está, também, presente na fala de crianças pequenas durante o processo de aquisição de sua própria L1, mas em menor ocorrência quando comparado à produção de aprendizes de uma LE. Para justificar o nosso ponto de vista transcrevemos, a seguir, a opinião de três dos nossos informante que participaram das sessões do protocolo verbal sobre o porquê de utilizarem com tanta frequência os clichês:

QUADRO III – Razões que levaram os informante a utilizarem os clichês na sua fala

Clichê: **She don’t make it everyday** (Quadro I, informante 1-c)

“Eu acho que disse certo – she don’t make it everyday. O quê está errado? (pausa)
Então ‘don’t’ não é igual a ‘não’? A minha professora ensinou assim.

Clichê: **I think so** (Quadro II, Informante 2-f)

“Realmente é uma palavra, uma expressão que cabe em várias situações, então é fácil a gente soltar, tu não acha? Eu decorei para soltar em casos que ela é cabível.”

Clichê : **What’s the matter?** (Quadro II, informante 1-f)

“... a professora (interlocutora) que eu estava falando parece que não entendeu o que eu disse e eu queria que ela respondesse, então perguntei: ‘what’s the matter?’. A gente usa bastante esta pergunta e ela é bem fácil”.

Como se pode ver, portanto, embora os clichês façam parte da comunicação oral dos aprendizes engajados no processo de aprendizagem de uma LE, muitas vezes estas estruturas não devem ser utilizadas de forma exagerada já que podem causar interrupção entre dois ou mais falantes. Para produzir a linguagem de forma criativa e mutuamente inteligível é necessário que o aprendiz absorva lenta e gradualmente as regras da LE utilizando, também, alguns clichês que fazem parte do seu repertório lingüístico. Só assim o aprendiz poderá aproximar-se da língua alvo e desenvolver com eficiência a sua competência estratégica na comunicação em LE.

Esta dissertação teve como objetivo verificar a incidência de clichês como critério subjacente na avaliação das produções textuais (inglês) do *Vestibular unificado ACADE 2003* da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACADE... Foram detectados 148 clichês, numa média de 2,6 clichês para cada grupo de 100 palavras... A média de clichês foi de 7,78 (BOTELHO, 2003, p. 66).

TIPOS DE ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA AQUISIÇÃO DOS CLICHÊS

Os informantes desta pesquisa proporcionaram-nos, através da sua produção e, muito particularmente, por meio do protocolo verbal, evidências claras que mostram que as estratégias utilizadas na aquisição dos clichês não são as mesmas que se utilizam na aquisição das regras do discurso criativo. Esta mesma postura é, também, compartilhada por Spada (2005) no sentido de que as estratégias básicas para internalizar os clichês parecem ser a simples memorização e/ou a imitação.

O aprendiz memoriza a partir do *input* que está à sua disposição. No entanto, para que isto ocorra, duas condições se fazem necessárias. Por um lado, o clichê deverá forçosamente ocorrer com uma frequência relativamente alta inserido no *input* do aprendiz. Por outro lado, a rápida memorização vai depender, também, da maior ou menor necessidade que esse aprendiz tiver em se comunicar na LE. A imitação consiste em repetir, deliberadamente, o todo ou a parte das sentenças que fazem parte do discurso do aprendiz de uma LE. A imitação é, sem dúvida, uma estratégia necessária no processo de aquisição da linguagem como um todo, tanto no que tange à L1 quanto à LE. Este ponto de vista é, também, compartilhado por De Villiers e De Villiers (1979, p. 199) que afirmam “Language acquisition as a whole is more than simple imitation, but imitation produces some facilitating role in the internalization of rules”.

CONCLUSÃO

Independentemente de se utilizar a memorização ou a imitação, não há dúvida que os clichês têm um papel crucial na vida daqueles que estão envolvidos em aprender uma LE uma vez que, como já foi visto anteriormente, funcionam como autênticas EC. Convém, no entanto, ressaltar, uma vez mais, que tanto a imitação quanto a memorização têm uma importância menor quando comparadas com aquelas EC de produção que contribuem, diretamente, para a internalização do sistema de regras criativas do autêntico discurso comunicativo tão necessário ao aprendiz do inglês como LE.

BIBLIOGRAFIA.

ARAÚJO, V. L. S. **Por que não são naturais algumas traduções de clichês produzidas para o meio audiovisual.** Tradução e comunicação: Revista brasileira de tradutores, nº 10, 2001.

BOTELHO, A. C. C. **Incidência de clichês como critério subjacente na avaliação de textos de vestibular.** Dissertação de Mestrado, UNISUL, 2003.

BRUTHIAUX, P. **Predicting challenges to English as a global language in the 21st century, Language Problems and Language Planning.** London: Methuen, 2002.

COHEN, A. **Mentalistic measures in reading strategy research: some recent findings.** London: Heinmann Educational, 2000.

CORDER, S. P. Strategies of communication. In: C. Faerch & G. Kasper (eds.). **Strategies in interlanguage communication.** London: Longman, 15-19, 1983.

DE VILLIERS, J. G. & DE VILIER, P. A. **Language acquisition.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979

DULAY, H.; BURT, M. & KRASHEN, S. **Language two.** Oxford: Oxford University Press, 1982.

GRANVILLE, S. Contests over meaning in a South African Classroom: Introducing Critical Language Awareness in a Climate of Social Change and Diversity. **Language and Education.** Vol. 17, 2003.

HAHN, Harley. **Idioms and clichés.** Dublin: Beca, 2007.

MAZUKA, R. **The development of language processing strategies.** New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2002.

PADILLA, A. M. et alli (org). **Bilingual education. Issues and strategies.** Los Angeles: Newbury Park, California Corwin, 2000.

RODRIGUES, S. **Motivação: conteúdo sério para mudanças e liderança.** Palestra dada na PUCRJ, 2008.

SCOVILL, T. **Psycholinguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2004.

SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

SPADA, N. **Communicative language teaching: current status and future prospects.** In: J. Cummins & C. Davison (Eds.). Amsterdam: Kluwer Publications, 2005.

TARONE, E. Some thoughts on the notion of communication strategy. In: C. Faerch & G. Kasper (eds.). **Strategies in interlanguage communication.** London: Longman, 61-74, 1983.