

A PRESERVAÇÃO DAS MEMÓRIAS NO CONTEXTO EDUCATIVO GLOBAL: O CASO DO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SUBSÍDIOS PARA UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Fernanda Costa dos Santos Benedito
Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED Luanda)
Fernandasantos04@yahoo.com.br

Resumo

Numa altura em que a globalização impera e as TIC's governam o mundo o acesso ao conhecimento constitui a pedra angular do desenvolvimento de qualquer sociedade. Neste contexto, a língua inglesa como língua franca por excelência constitui um instrumento vital para a sobrevivência nesse contexto global. Esta constatação faz-nos repensar sobre o papel do professor de inglês (da periferia) em todo esse processo, se tivermos em conta os modelos culturais difundidos através dos manuais desenhados maioritariamente no centro. Assim a presente comunicação pretende ser uma contribuição para esse repensar, propondo medidas mitigadoras para os "efeitos globalizantes" do ensino da língua inglesa. Tendo como base um dialogismo (inter)cultural no qual se insere a missão cultural da educação em geral e do ensino da língua inglesa em particular, são apresentados ao longo do trabalho exemplos práticos, tendo como substrato a realidade sócio-cultural angolana. Desde modo, pretende-se também evidenciar o papel mediador do professor no processo de (des) globalização cultural da nação angolana.

Introdução

Com a descoberta de "novos mundos" as línguas, fundamentalmente, as europeias deixaram de ter um carácter puramente local passando a constituir línguas oficiais nos espaços onde elas aportaram, convertendo-se, igualmente, em ferramentas essenciais para a comunicação entre vários grupos populacionais em todo o mundo.

Ao deixarem o seu "habitat natural", essas línguas agilizaram, sobremaneira, a comunicação entre indivíduos provenientes de distintos quadrantes e, em muitos casos, funcionaram como línguas francas.

Hoje, talvez mais do que no passado, a importância dessas línguas é inquestionável. Pois, no contexto actual verifica-se, à escala planetária, uma adesão dos países às teses neo-liberais e às tecnologias de informação e comunicação, constituindo estas últimas num meio vital de difusão de um grande volume de informação e de partilha de conhecimento à grande velocidade e, deste modo se encurtam as distâncias e se abatem as fronteiras.

Assim, termos como a Internet, a Web, os Sites, e outros passaram, repentinamente, a fazer parte do quotidiano de muitos actores sociais e a corrida à navegação electrónica é cada vez mais acentuada, sendo esta uma área onde a língua inglesa é predominante.

Assiste-se, igualmente, à escassez de postos de trabalho e uma procura de mão-de-obra cada vez mais qualificada e melhor equipada. Assim, a formação técnica, aliada ao domínio de uma língua estrangeira constituem factores preferenciais. Esta procura de mão-de-obra cada vez mais qualificada, dotada de conhecimento sólido, habilidades e competências diversas, resultou numa mudança de estratégia por parte dos empregadores, que se consubstancia não numa mera procura de recursos humanos mas sim de capital humano. Esta mudança explica-se pelo facto de se estar hoje perante uma sociedade cuja produção material e espiritual, o modo de vida, a organização das instituições, etc estarem fortemente ancoradas no conhecimento.

O quadro acima descrito elevou as línguas estrangeiras, mais concretamente o inglês, a ferramentas essenciais para a sobrevivência no contexto actual. Por conseguinte, elas continuam, e tudo indica que assim continuará a ser nos tempos vindouros, a ter um papel fundamental em todo esse processo que, a partir dos anos 80, passou a designar-se convencionalmente por globalização.

A par de outros os factos em epígrafe, explicam a crescente procura de espaços de aprendizagem das línguas estrangeiras, principalmente o inglês e o francês, no caso de Angola., visando a inserção dos actores angolanos no contexto global.

Não obstante todo esse movimento de aproximação às tendências globais assiste-se em Angola a um percurso no sentido inverso, um olhar para dentro, visando a reconstrução da(s) identidade(s) nacional(ais) angolana(s), sendo este um percurso fundamental que deve ser trilhado no contexto do projecto contínuo de construção da nação.

Observa-se assim um movimento ambivalente que visa a manutenção de um certo nivelamento entre as tendências exógenas e a matriz cultural endógena. Mesmo sendo exequível, este é um equilíbrio de difícil manutenção, diante da poderosa máquina de padrões culturais forjados inicialmente pelo recontro colonial e, posteriormente, sedimentados com sofisticado eufemismo pelo encontro pós-colonial, através dos "regimes globalizantes" dominantes.

Objectivos

Nesta conformidade, a presente comunicação visa, por um lado, analisar os factores culturais que influenciam negativamente a aprendizagem do inglês em Angola, tendo como ponto de partida o suporte contextual oferecido pelos manuais de ensino. Por outro, pretende demonstrar que alterações na base contextual podem resultar uma aprendizagem mais efectiva da língua e desenvolver um conjunto de valores afectivos que, em ultima instância, levarão os aprendizes a produzir enunciados mais significativos.

Metodologia

O trabalho que a seguir se apresenta foi elaborado obedecendo a uma metodologia qualitativa. Em função dos objectivos preconizados os factores culturais identificados na aplicação do CTL (communicative language teaching)¹ foram interpretados como sendo factores relevantes, capazes de se transformarem em obstáculos para uma aprendizagem efectiva dos conteúdos e, simultaneamente reduzir o desenvolvimento de um conjunto de factores afectivos.

Tendo em conta que a questão fulcral deste trabalho é explicar a razão pela qual existe uma desarticulação entre os resultados esperados e os obtidos durante a implementação dos procedimentos nos manuais concebidos no centro e, conseqüentemente, descrever as causas de tais desarticulações, a estratégia de investigação usada foi o estudo de caso. Para tal, Luanda (Angola) foi eleita como amostra territorial do estudo, por representar um microcosmo da matriz etno - linguística angolana.

Tendo em conta o espaço geográfico a que este trabalho se reporta as adequações introduzidas aos longo da implementação do CTL foram tidas como representativas da forma como os actores periféricos procedem à reinterpretação dos modelos proposto pelo centro – o delineador das directrizes metodológicas e dos procedimento para a sua execução.

O Ensino da Língua Inglesa e Sua Contribuição para a A preservação da Memória Colectiva

A posição ambivalente dos actores periféricos em geral e dos angolanos em particular anteriormente referida coloca ao ensino em geral, e em particular ao ensino das línguas

estrangeiras novos e renovados desafios quanto aos seus conteúdos, seus procedimentos, enfim, à sua missão.

Sendo inquestionável a sua relevância, o ensino das línguas estrangeiras pode ser visto como um contraponto, um contra-discurso, que se demarca do contexto do resgate da identidade. Por este facto, será importante indagar que lugar ficará reservado ao ensino das línguas estrangeiras dentro das dinâmicas conducentes à reconstrução da identidade(s) nacional(is), caso se tenha em conta a importância da sala de aula como um palco fundamental onde se produz a reconstrução, a disseminação, “deconstrução”¹ assim como a destruição de padrões culturais.

Na verdade, o que ocorre consciente ou inconscientemente é que enquanto se dá cumprimento a um programa curricular explícito composto por aspectos gramaticais e comunicativos, se vai implementando paralelamente, um plano não explícito de valores, de ideologias e de pensamento capazes de moldar a identidade dos aprendizes (Canagarajah: 2009, 14).

A missão fundamental do professor de língua estrangeira é equipar o aluno com as ferramentas linguísticas que o permitem "sobreviver" em diferentes contextos reais, onde essa língua serve de meio de comunicação preferencial. Partindo desse pressuposto, para o caso da língua inglesa desenvolve-se a partir dos anos 60 uma nova perspectiva do ensino baseado no CTL. Desenvolvido na Grã-Bretanha, o CTL destroniza o método situacional, altamente estruturado, através do qual os alunos eram forçados a trabalhar os conteúdos linguísticos dentro de um ambiente descontextualizado (young e Cheung: 2003, 17).

Passadas quase cinco décadas restam poucos equívocos quanto à eficácia da via preconizada pelo CLT. Porém, paradoxalmente, a situação anterior prevalece, pois como realçam Young e Cheung (ibid) os manuais mais utilizados para a efectivação do CTL são produzidos a partir do centro, para um público alvo extenso e disperso, maioritariamente residente na periferia, onde a língua inglesa funciona como língua estrangeira, segunda ou mesmo terceira língua.

Assim, em muitos casos, as situações comunicativas propostas para o ensino do inglês afastam-se das diferentes realidade contextuais onde as mesmas são aplicadas.

Este é um dilema que os professores enfrentam quando tentam implementar programas centrados nas necessidades dos grupos, tendo como suporte manuais centralmente propostos e

concebidos, como diz Jane Crawford (2003, 81) No seu artigo "The Role of Material in Language Classroom".

A discussão em torno da questão é extensa, destacando-se por exemplo algumas das limitações do material previamente., por exemplo:

Reduz o papel do professor a um mero gestor ou espectador de eventos previamente planificados, descurando assim, a sua capacidade de imaginação.

- Falha na sua missão de apresentar situações comunicativas reais e apropriadas, como refere David Nunan no seu livro *Designing Tasks For Communicative Classroom*.

- Falha, igualmente, na contextualização das actividades, assim como denota uma escassez de equidade na representação do género.

- Visando a sua aceitação nos mais diferentes contextos, questões controversas são evitadas e, em sua substituição, um mundo ideal, ocidental é apresentado como norma.

Observa-se assim que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua não é completamente inócuo, porque pode gerar a possibilidade dominação ideológica e provocar conflitos sócias Logo, os actores periféricos, ou seja os professores provenientes ou residentes na periferia devem questionar o currículo não explicito contidos nos programas, relacionando-os à escala das respectivas realidades sócio- políticas (Canagarajah:2009, 14).

Deste modo, os materiais previamente elaborados não podem, certamente, reflectir as necessidades dos aprendizes, uma vez que são escritos para um mercado global, logo, requerem, em grande medida, adaptações para que o processo de ensino engaje os alunos tanto do ponto de vista cognitivo como afectivo.

Porém, independentemente do que se diga, o mercado de produção de kits para o ensino da língua inglesa floresce; segundo Sheldon citado por Jane Crawford (2003: 19), só os nos Estados Unidos 28 editoras oferecem mais do que 1600 títulos para o TESOL (Teaching of English For Student of Other Language).

Nesta conformidade, a questão em abordagem mesmo não sendo recente, ganha outros contornos, se tivermos em conta que os materiais produzidos maioritariamente nos EUA e no

Reino Unido (reconhecendo-lhes o poderio globalizante), transportam consigo um enorme manancial cultural dessas sociedades, facilmente disseminado nos contextos onde a procura de espaços de aprendizagem se torna cada vez mais uma realidade.

Sabe-se, porém, que mesmo diante das constatações atrás aludidas os manuais constituem uma componente fundamental em grande parte dos programas; eles servem como base da maior porção de inputs linguísticos que os alunos recebem e, a par do professor, constituirão a maior fonte de contacto que o aluno tem com a língua, por um lado.

Por outro, ajudam a estandardizar conteúdos, uma vez que o seu uso num determinado programa permite que diferentes grupos recebam conteúdos similares e, por isso, podem ser avaliados dentro de uma mesma base. Os manuais são também, meios através dos quais os alunos e professores mantêm contacto com aquilo que se passa no mundo em matéria de conteúdos programáticos, padrões desejáveis e, finalmente, um elemento coadjuvante na elevação da cultura geral dos aprendizes.

Diante desta realidade, a questão fundamental residirá na procura de um equilíbrio por parte do professor, um equilíbrio que permita a aproximação anteriormente referida, cuja prossecução pode ocorrer à luz das actuais "guidelines" do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa que parecem apropriadas para o tema em abordagem.

As "novas" propostas para o ensino da língua inglesa realçam a necessidade de:

- Tornar a língua funcional primando por um discurso contextualizado, para permitir o uso racional da língua, de modo que o aluno desenvolva as habilidades que o permitam uma prática correcta da escrita e oralidade.
- O uso de situações comunicativas reais e autênticas.
- O uso de material flexível para permitir a inclusão das diferenças individuais ou contextuais, visando um engajamento dos alunos tanto cognitiva como afectivamente.

Será sob a capa desses postulados pedagógicos que ocorrerá, certamente, uma aproximação à identidade nacional pois, como se sabe, talvez mais do que noutros casos, o ensino da língua estrangeira promove o encontro de entidades e de culturas. Logo, a aprendizagem da língua

(particularmente num contexto em que ela funcione como segunda língua e mais fundamentalmente no caso de língua estrangeira) requer uma participação activa do aluno.

Porém estes postulados só serão efectivos tendo em conta o repertório pessoal do aluno, pois este influencia o modo como determinado conceito é aprendido (Canagarajah: 2009, 15). Além deste facto a dequação de estratégia de aprendizagem tem também bastante relevo, pois como refere Suresh Canagarajah (2009:14) a ideia de que as estratégias de aprendizagem são comuns a todas as culturas é questionável uma vez que estilos de pensamento e de interacção inadequados ao contexto podem ser induzidos pelo professor.

Assim, a integração de novos conhecimentos dentro do sistema linguístico que o aluno traz consigo, ocorre, com certeza, apenas quando a nova língua é usada espontaneamente, numa situação comunicativa onde o aluno expressa os seus próprios significados. O input que o aluno recebe dos manuais fornecerá uma preparação linguística e cultural prévia ou paralela em relação à língua gerada pelo aluno, que é sem dúvida o principal objectivo do processo de ensino/aprendizagem da língua.

Por este facto, desempenha um papel fundamental a habilidade do professor em recorrer à língua autêntica e não à artificial, caso se entenda a primeira no sentido em que David Nunan (2004: 54) emprega o termo, ou seja, aquela que não tenha sido especificamente preparada com o propósito de ser usada no ensino da língua estrangeira na sala de aula. Igualmente importante, será a capacidade do professor saber articular os objectivos propostos pelo manual ao contexto socio-cultural onde lecciona.

Para o caso concreto de Angola, o professor terá que ter a percepção adequada para manusear várias ferramentas de referência identitária dos elementos que compõem grupo alvo, assim como a integração de alguns elementos culturais de diferentes franjas do universo etno-linguístico, local de modo a conseguir um panorama o mais abrangente possível da matriz cultural.

Para que isto se efective, diversos ícones dos mais simples aos mais complexos podem, em diferentes níveis, servir para a manutenção do almejado equilíbrio. Aspectos da história, da cultura, o uso de topónimos e antropónimos que mais se identifiquem com a(s) cultura(s) angolana(s) devem ser vistos como ponto de partida para uma aprendizagem efectiva ancorada em valores afectivos. éticos e morais

Nos níveis mais avançados, o professor dispõe de um outro recurso bastante importante, os textos literários nacionais, muitos dos quais já traduzidos. Pelo facto de por norma transportarem uma forte componente cultural, esses textos desempenham em pleno um ambivalente e importante papel em todo o processo. Servem como elemento de ruptura em relação aos modelos "ideais", como elemento de aproximação identitária e, simultaneamente, funcionam como ponto de contacto com a língua estrangeira, uma vez que a sua análise vai possibilitar o aluno a desenvolver/praticar várias habilidades linguísticas.

Na verdade, o professor pode criar um repertório pessoal, um manancial de situações comunicativas que permitam uma interdisciplinaridade, um diálogo de culturas que contemple uma perspectiva multicultural e intercultural do ensino, ou seja uma articulação entre o local e o global.

Nas observações feitas, nos espaços eleitos para o estudo de caso, verificou-se o seguinte:

Material em usado: (autores) New Headway - Elementary

Grupo alvo estudantes do ensino superior, no Instituto João Paulo II da universidade Católica de Angola e do Instituto Superior de ciências da Educação²

A introdução de vocábulos novos foi melhor absorvida quando o contexto incluiu termos ligados às culturas locais:

Exemplos de Adaptações dos Conteúdos à Cultura Local

Tema/aspecto gramatical	Operações Previstas para Introdução do Tema	Adaptação das operações ao Contexto Cultural	Resultados
Past Simple ³	Data de nascimento dos avós e bisavós Seguida do preenchimento de espaços sobre a vida de uma actriz de cinema	Apresentação 5 frases ilustradas sobre a história de Angola, incluindo maioritariamente verbos regulares.	-Compreensão muito rápida da lógica do past simple (relativamente as duas categorias de verbos), pois o texto apresentado é conhecido na língua I e abrange todas as etnias
Likes and Dislikes	Expressão das preferências por parte dos alunos Ligar fotos aos nomes dos alimentos	Os alunos são convidados a citar e descrever (como auxílio do professor) os pratos típicos da sua região de origem. Por norma esta tarefa é feita em grupo, tendo consideração as várias etnias representadas na sala	Entusiasmo dos interve - nientes. Fácil aceitação do desafio da descrição, uma vez que se sentem representados de facto na sala de aulas. Os diferentes pratos típicos são na verdade símbolos culturais de diferentes etnias, que em muitos casos foram apropriados pelas demais. Assim constituem marcas da identidade nacional e ou local. Participação activa na partilhando experiências pessoais/ou do grupo.

A tabela apresentada representa uma pequena mostra das adaptações feitas aos procedimentos introdutórios das unidades temáticas, dada a relevância da motivação inicial para a aprendizagem.

Assim, quando se analisou a reacção, os níveis de motivação, a interiorização de vocábulos, o funcionamento da língua e a produção de textos verificou-se uma taxa mais elevada de participação efectiva dos alunos, houve maior produção de textos (orais e escritos), comparativamente a outras unidades em que não houve alterações indeléveis nos procedimentos propostos pelo manual em uso.

Verificou-se também que introdução de diferentes contextos culturais, incluindo o ocidental, não resultou em reacções chauvinistas. Motivou sim, no seio dos grupos a cultura de tolerância, de respeito pela diferença, sem no entanto abalar o espírito de identidade nacional.

Pode-se assim verificar o efeito benéfico das adaptações. Deste modo o objectivo proposto foi alcançado, pois foi possível constatar que a componente cultural suplanta o contexto. Ou seja, a base contextual pode ser irrelevante caso não encontra respaldo na cultura da comunidade de aprendizes. Resumindo, caso haja uma desarticulação entre o contexto oferecido pelo manual e local há sempre o risco de um percurso de aprendizagem dificultado pelas barreiras culturais.

Noutra variante, foi também possível identificar melhores performances nos testes nos casos em que os textos explorados estavam vinculados a realidade local. Verificou-se que o uso de topónimos e antropónimos locais influenciou de forma visível a compreensão dos textos, resultando assim numa melhor prestação por parte dos aprendizes, quando comparada com a prestação nos testes previamente concebidos para a avaliação do conteúdo do manual.

Conclusão

A perspectiva dialógica do TESOL aqui defendida, está essencialmente ancorada numa pedagogia crítica. Isto pressupõe a adopção de estratégias e de práticas variadas em função das tradições culturais de diferentes comunidades e implica um constante re-pensar sobre os métodos, os meios e técnicas de ensino.

Á luz da perspectiva dialógica actividade do professor deve ser presidida por três vectores fundamentais: o texto, o contexto e o co-texto⁴, que permitirão a existência de diálogos e roturas entre as línguas estrangeiras e as identidades nacionais. Caso se enquadre essa articulação na estrutura de ensino superior, verificamos que a mesma encontra eco numa das tendências gerais desse subsistema de ensino. Como se lê no relatório da UNESCO intitulado *Tendências da Educação Superior Para o Século XXI*, a universidade deve:

"Mobilizar o papel da cultura e atribuí-la um papel central e não periférico na vida intelectual, integrando activamente, a natureza cultural no conjunto das suas funções de ensino/aprendizagem, pesquisa e serviços. Para a efectivação da missão cultural, o ensino universitário deverá ser baseado na cultura, levando ao estudante o conhecimento do "outro" que lhe permita melhor compreender-se a si mesmo "(Nettleford, 1999: 576-577)

O ensino da língua inglesa não deverá, deste modo, funcionar como um instrumento de domínio cultural anglo-americano. Porém, esta constatação não deverá conduzir o ensino dessa língua a um extremo diametralmente oposto, ou seja, um ensino excessivamente etnocêntrico, radicalmente ancorado nas culturas periféricas. Em suma, o objectivo final do CTL deve ser a formação de oradores interculturais. Como afirmam Soler e Jordá (2007: 1), citando Byram e Fleming (1998) os oradores interculturais são portadores de conhecimento de uma ou mais culturas e identidades sociais e privilegiam a descoberta e a manutenção das relações interpessoais entre pessoas de diferentes origens culturais, embora não tenham sido explicitamente preparados para tal.

Com base nos argumentos teóricos e como resultado das observações pode-se afirmar que não deverá ser dada apenas atenção aos conteúdos baseados (somente) nos valores/normas do centro. Aos alunos deve ser dada a oportunidade para usarem a língua estrangeira para abordar questões locais e circunstâncias internacionais relevantes, ou para as quais eles dirijam os seus interesses.

Assim embora o CTL terá sido marcado, senão radicalmente determinado, por uma perspectiva ocidental, por um contexto particular historicamente evidenciado, que quase sempre postulou a universalidade dos seus valores e das suas culturas, hoje o CTL não pode de forma alguma ser observado como um fenómeno americano ou britânico como se disse, mas sim como um esforço internacional para dar resposta às necessidades reais dos actuais aprendizes da língua inglesa nos diferentes contextos de aprendizagem.

A aceitação do CTL pelas estruturas que disponibilizam o conhecimento pressupõe uma atenção virada para uma multiplicidade de questões complexas, que vão desde as tradicionais áreas de enfoque morfo-sintático à inclusão de questões fundamentais, tendo em conta variáveis contextuais, como a cultura, raça, história, género e outras.

Deste modo, a sala de aula promove a suspensão da tradicional dicotomia entre o universal e o local para que ambos partilhem uma plataforma de diálogo, visando re-alinhar as diferenças, realçar semelhanças e identificar os contrastes, para melhor definir e valorizar a identidade cultural.

Tal como o escritor, ao recusar uma visão unidimensional da cultura, o professor procede à re-interpretação dos modelos pedagógicos prescritos pelo centro, a partir de uma estrutura dialógica moldada através do enquadramento intercalado de diferentes elementos da matriz sócio-cultural nacional, visando, assim, a sua adequação ao contexto social dentro do qual os actores angolanos evoluem.

Assim, tal como se frisou inicialmente, a manutenção do equilíbrio entre o centro e a periferia, embora não sendo de fácil concretização, é politicamente justificável, socialmente recomendável, pedagogicamente exequível e financeiramente sustentável.

Tendo em conta o aqui ficou dito, parece ser justo terminar_dizendo que o professor de inglês não deve ser visto como uma agente perturbador da dinâmica conducente ao resgate da identidade, mas sim, como um elemento que ocupa um espaço, dentro dos espaços de (re)construção identitária num país que se vai (re)encontrando., auxiliando assim a preservação da memória colectiva angolana.

¹ O termo foi usado pelo filósofo francês J. Derrida, para realçar a suposta "fixação" de significados proposta pela academia ocidental. O termo foi absorvido pela crítica literária para fazer referência à revelação de significados parcialmente ocultos num texto literário, particularmente aqueles que esclarecem a relação do texto com um contexto político-social. Em suma, tal como se pode ler em *Dictionary of Literary Terms, Longman* "to deconstruct (...) means to reveal the way meaning in any kind of text is a 'construction' by the author or the reader, open to dissection by the critic, who also constructs meaning" (Gray, Martin : 1992, 82).

² O nível de inglês apresentado pela maior parte dos estudantes é muito básico, razão pela qual as instituições optaram pelo inglês elementar como ponto de partida, mas somente nos cursos em que a língua inglesa não é nuclear, como acontece no curso de tradução e administração e de formação de professores de língua inglesa, ministrado nas duas instituições, respectivamente.

³ Preferências

⁴ O co-texto pressupõe necessariamente o adequado contexto- um contexto que compreende uma semântica extensional, o léxico e a gramática de uma língua; o alfabeto e código do sistema literário, o intertexto, etc, tal como diz Aguiar e Silva (2002:579)

Bibliografia

Alpetekian, M. & Cem. 19909 "The Question of Culture in EFL teaching in Non English -Speaking Countries" in Rossner, R. & Botilho, R. (Eds), *Currents of Change in Language Teaching*, TESOL, Oxford.

Canagarajah, A. 2009 *Resisting Linguistic Imperialism in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press

Cheung C. &, Yang.A. 2003 *Adapting Textbook Activities for Communicative Teaching and Cooperative Learning in Forum English Teaching*, Vol 4 Nr. 3 July, United States Department of State for Teachers of English

Crawford. J. 2003, "The Role of Material in Language Classroom: Finding The Balance" in Richards J. & Renandya W. (Eds). *Methodology in Language Teaching- An Anthology of Current Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

Crawford. J. 2003, *Syllabus Design and Instructional Material* in Richards J. & Renandya W. (Eds) *Methodology in Language Teaching- An Anthology of Current Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

Needlecord. R. 1999, *Universidade: Mobilizar o poder da Cultura- Uma perspectiva Caribenha* in *Tendências da Educação Superior para o Século XXI - Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior* (5-9 Out.), Brasília UNESCO/CRUB

Nunan, D. 2004, *Designing Tasks for The Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge Language Teaching Library.

Savignon, S. 1993, *Communicative Language Teaching - State of the Art*, in, Silberten S. (Ed) *State of the Art TESOL Essays - Celebrating 25 Years of the Discipline*, Illinois, TESOL

Soler, E.; Jordà M. 2007, *Intercultural Language Use and Language Learning* (Eds), Dordrecht, Springer

Endereços Electrónicos

Kramach. C, *Context and Culture in Language Teaching* in
[www.http.spz.tu.damrstad.de.project.kramash2/html](http://www.spz.tu.damrstad.de/project.kramash2/html) (30.8 .2006)

Forun das Línguas Estrangeiras – File II in: www.ufpel.edu.br/ila/file/html (31.10.05)