



Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011  
p. 163-171

## CONSCIÊNCIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS: O QUE SUGEREM AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE LETRAS?

Victor Ernesto Silveira Silva (UEB)

**Resumo:** No presente artigo é analisado como questões de ordem cultural (e intercultural) são direcionadas na formação do professor e caracterizadas como perfil dos alunos egressos dos cursos de Letras/Inglês descritos nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2001). Nessa discussão foi necessária a abordagem de temas como falante nativo como modelo de proficiência e a problemática do falante não nativo enquanto profissional depreciado devido a não adequação ao suposto modelo. A expressão falante nativo é aqui debatida principalmente partindo da perspectiva do falante intercultural. Partindo dessa conjuntura a competência comunicativa intercultural (CCI) é reconhecida como a capacidade que satisfatoriamente habilita o aprendiz de língua estrangeira (L2) a proporcionar a interação entre a cultura da língua estrangeira e a cultura da língua materna. Essa concepção é analisada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Letras, o qual corrobora a necessidade de instrumentalizar o professor de inglês com uma atitude intercultural, conclui-se, no entanto, que tal determinação não é praticada por pelos menos 15 universidades investigadas nessa pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Competência comunicativa intercultural. Ensino. Inglês. Interculturalidade.

### WHAT DO THE NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES SAY ABOUT INTERCULTURAL AWARENESS IN ENGLISH TEACHER EDUCATION

**Abstract:** This article comprises an investigation of how cultural issues are treated in the education of English teachers and how they characterize the profile of the Language and Arts graduates described in the National Curricular Guidelines for Language and Arts Courses (BRASIL, 2001). In this discussion it was necessary to mention concepts such as the native and non-native speaker of English. In this study, intercultural communicative competence is acknowledged as the capacity that enables the learner of a foreign language to interact with it and his/her own language. This conception is analyzed in the National Curricular Guidelines for Language and Arts Courses which states the need for providing the English teacher with an intercultural aptitude. The conclusion is that the determination of the Curricular Guidelines is not practiced by at least fifteen universities investigated in this study.

**Keywords:** Teacher Education. Intercultural Communicative Competence. Teaching English. English as a Foreign Language.

### INTRODUÇÃO

A competência comunicativa (CC) tem sido a noção mais prestigiada na área de estudos sobre aquisição e uso de língua há mais de 40 anos – Cazden (1996)

aponta que 1966 é o ano que marca a concepção desse conceito. No campo de ensino e aprendizado de línguas estrangeiras a noção de CC foi introduzida em meados da década de 1980 (CANALE e SWAIN, 1981) e (CANALE, 1984) e ainda assim os componentes básicos da CC são o fundamento de diversas teorias que procuram dar conta de explicar o modo efetivo de uso da língua estrangeira (daqui em diante L2) em diversas situações autênticas de comunicação.

A CC proporcionou a formulação da abordagem comunicativa de ensino de línguas que suplantou efetivamente os métodos de ensino pautados na proposta estrutural de ensino de L2 - sugeridas por Lado, (1964) e Fries, (1945) - muito embora a realidade nas escolas públicas do Brasil não seja condizente com os avanços nos estudos de metodologia de ensino de L2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na seção de Língua Estrangeira publicados no ano 2000, demonstraram a preocupação com a persistência dos métodos estruturais de ensino de L2 nas salas de aula da contemporaneidade. Os PCNS sugerem uma abordagem comunicativa de ensino de L2 o que é facilmente indicado no excerto a seguir:

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua estrangeira (oral ou escrita). Todos os textos referentes à produção e recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e ser entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais para compensar as falhas na comunicação (...) para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido. (BRASIL, 2000, p.28-29)

Cada ponto se refere a um dos componentes da CC: o primeiro ponto se refere à competência sociolinguística, o segundo compreende a competência discursiva e o último faz referência à competência estratégica. A competência gramatical no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio não é mencionado diretamente, no entanto, o conhecimento gramatical é parte essencial da competência comunicativa (em conjunção com os demais componentes).

A expansão contemporânea da noção de CC traz à tona as diferenças culturais de ambos os sujeitos da comunicação (locutor e interlocutor) e as dificuldades de comunicação intercultural em um mundo globalizado. Fala-se em competência comunicativa intercultural (CCI) a qual é discutida por estudiosos como Oliveira (2007), Baker (2009) e Aguillar (2002) com base na proposta de Byram, Moram e Fantini.

Uma metodologia de ensino pautada pela CCI é defendida por Oliveira (2007) uma vez que o tratamento de aspectos culturais na sala de aula de inglês dificilmente ocorre, isso porque segundo Usó-Juan e Martínez-Flor (2008) os professores não estão habilitados a tratar de aspectos culturais na sala de aula de modo que o assunto tem sido negligenciado no ensino de L2. Levando se em consideração a breve exposição acima, o presente artigo pretende investigar como questões de ordem cultural são direcionadas na formação do professor por meio de uma análise do perfil dos alunos egressos dos cursos de Letras/Inglês descritos nas Diretrizes Curriculares

para os cursos de Letras (BRASIL, 2001) e averiguar se o órgão que rege a educação brasileira é sensível às perspectivas metodológicas as quais abordam a CCI como ideal a ser alcançado pelo aprendiz contemporâneo.

## DE (PROFESSOR) FALANTE NÃO NATIVO A (PROFESSOR) FALANTE INTERCULTURAL

De todas as habilidades a serem desenvolvidas pelo professor não nativo de inglês em sua formação, a que será questionada e testada com maior rigor, além de se configurar como parâmetro para a avaliação da validade de suas práticas, é a proficiência, ou seja, nível de domínio de pronúncia, estrutura, vocabulário, fluência, compreensão e interações, nos atos de ler, escrever, falar e ouvir. A proficiência linguística nem sempre é desenvolvida de forma efetiva nos cursos de formação, sendo que grande parte dos professores, especialmente dos centros menos favorecidos, entra em sala de aula deficientemente instrumentalizados (ALMEIDA FILHO, 1992). A instrumentalização a qual Almeida Filho se refere, é a instrumentação linguística, ou seja, um grau de proficiência em L2 que possibilite o professor a atuar satisfatoriamente sem sua profissão. Por outro lado, um professor dito nativo não apresentaria carências na proficiência linguística, pois como afirma McNeil (1994) disseminou-se a ideia de que a intuição do falante nativo sobre a língua resulta na produção de falas corretas além de fornecer a habilidade de reconhecer as versões aceitáveis ou não da língua alvo. Para esse autor, um professor não nativo pode apenas aspirar por isso. Essa discrepância tem depreciado os professores não nativos, os quais são criticados e comparados aos professores falantes nativos (JEON, 2009) colocando em cheque a função e a confiabilidade do professor não nativo de inglês. Em meio a essa discussão, vale a pena questionar: Aprender uma língua significa, enfim, alcançar a competência linguística dos falantes nativos? Essa é uma questão que já foi amplamente discutida na literatura e, um dos pontos de vista interessante é o de Seidlhofer (2001) quem aponta a distinção entre o falante nativo como norma ou como modelo: a norma serve para ser imitada (nesse caso há uma ênfase na correção) enquanto o modelo é apenas uma referência para os aprendizes (aqui a ênfase é na apropriação). Embora essa caracterização do falante nativo seja plausível, algumas dificuldades surgem no momento da seleção do modelo de nativo que o aprendiz pretende ter como referência. Isso se deve ao fato de que a língua inglesa (assim como toda língua) é heterogênea (RAJAGOPALAN, 1997) de modo que o estabelecimento de um padrão ou modelo único para representar o inglês é uma tarefa complexa ou até mesmo impossível.

Obviamente os países adotam um padrão de língua como oficial, segundo o dicionário de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, a variedade padrão é a que possui maior status na nação e é a língua dos falantes nativos altamente instruídos. Essa variedade é usada pela mídia e pela educação, além de ser a língua descrita nos dicionários. (RICHARDS e SCHMIDT, 2002) para Kaplan (1998) essa definição

caracteriza a língua padrão como “língua de ninguém” (KAPLAN, p.6, 1998) já que precisa ser ensinada nas escolas. Na comunicação cotidiana, no entanto, as pessoas utilizam um conjunto diversificado de variedades da língua. (KAPLAN, 1998). Se o padrão é a língua de ninguém e a língua habitualmente utilizada na comunicação é variada (tal variação é determinada socioculturalmente) então existem diversos modelos de falantes nativos todos eles variando de acordo com os contextos de uso da língua, o desempenho multifacetado do falante nativo é, portanto, um empecilho para o aprendiz de L2.

A perspectiva do falante intercultural corrobora esse fato, principalmente porque o falante nativo configura um “alvo impossível de ser alcançado” (Aguillar 2002, p.91,) considerando as condições nas quais o ensino de línguas é processado nos sistemas de ensino. Essa autora diz que para Byram as experiências socioculturais dos falantes nativos divergem dos estudantes de língua estrangeira, os quais já possuem seu próprio conjunto de características sociais e culturais. Por esse ângulo é possível perceber que aspectos culturais marcam essencialmente as diferenças entre o falante nativo e o falante não nativo, de modo que, como propõe Aguillar(2002) o falante intercultural seria o modelo ideal o qual substituiria efetivamente a noção de falante nativo. Isso porque o falante não nativo na verdade seria uma espécie de mediador entre duas culturas a sua e a do outro (a língua inglesa). Esse novo modelo, no entanto, necessita de uma nova abordagem de habilidade linguística para lidar com as relações de interculturalidade ocorridas em situações nas quais falantes de língua estrangeira produzam a língua a qual aprenderam.

Para Baker (2009) o teórico que consegue fornecer um arcabouço compreensivo a respeito da consciência (inter)cultural dos estudantes de uma segunda língua é Michael Byram por meio da noção de competência comunicativa intercultural (ICC). Oliveira (2007) declara que Byram “apresenta o conceito de CCI como sendo um conjunto de saberes que levam o aprendiz a conhecer a si mesmo” (OLIVEIRA, 2007, p.76.). De fato, assim como explica Aguillar (2002) independente da competência que os aprendizes tenham em língua estrangeira, quando a interação com uma pessoa de um país diferente ocorre, eles trazem para a situação o conhecimento geral de mundo que provavelmente incluem – em maior ou menor grau – conhecimento do país do interlocutor, mas esse conhecimento também inclui a consciência cultural do seu próprio país. Note-se que, nessa perspectiva existe uma concentração no indivíduo que aprende a segunda língua, ou seja, aquele que transpassa as fronteiras culturais que separam a cultura do aprendiz e a L2. Sendo assim, para a teoria da CCI o aprendizado de L2 é tanto uma experiência cultural quanto linguística (BAKER, 2009). Oliveira (2007) comenta que a noção de CCI é uma ampliação e adequação da noção de CC às reflexões contemporâneas sobre a situação da língua inglesa no mundo e seu ensino. Além disso, a noção de CC ainda possuía os resquícios da mitológica figura do falante ideal chomskyano (RAJAGOPALAN, 2006), representada pela normatização do falante nativo de inglês. Oliveira (2007) comenta que a noção de CCI é “típico de uma visão pós-modernista da sociedade” (OLIVEIRA, 2007, p.81) apontando para os avanços científicos sobre a situação identitária do homem moderno. Para essa autora o ensino de inglês pautado na CCI leva a compreender a si mesmo e

ao outro; levando-se em consideração que a globalização de alguma forma facilita o contato entre culturas distintas.

## DIRECIONAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS

A sala de aula é um espaço que reúne diversas visões de mundo e percepções distintas das culturas dos sujeitos do processo de ensino de aprendizado de L2. Tanto o professor quanto o estudante são dotados de intuições, crenças e pré-concepções uns dos outros, de modo que é possível afirmar que a convivência mútua entre essas consciências divergentes nem sempre seja tranqüila. A aula de inglês, especialmente, é um encontro entre um estudante marcado culturalmente e uma língua fortemente sustentada por bases socioculturais. Com efeito, como o declarado por Aguillar (2002) anteriormente, incentivar um estudante a aprender uma L2 partindo do modelo de um falante nativo é na verdade uma tarefa inadmissível, posto que coloca em choque formas de conceber o mundo e consciências construídas por processos de interações sociais e culturais.

Sendo assim o professor - que também é um sujeito atuante no processo de aprendizado de L2 - precisa estar aberto às situações nas quais possa trabalhar as diferenças culturais entre os aprendizes, entre professor e aprendiz, entre o aprendiz e a língua inglesa e entre quaisquer temas que surjam em sala de aula. Para tanto não existe um método de ensino de CCI (Oliveira, 2007) segundo essa autora o que se espera é que o professor desenvolva uma "atitude intercultural" (OLIVEIRA, 2007, p.157). As Diretrizes Nacionais (Abril de 2001) para o curso de Letras já prevêem tal habilidade para os futuros professores de inglês:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (BRASIL, 2001, p.30)

Percebe-se que as Diretrizes propõem como objetivo do curso, a formação intercultural do professor, colocando em evidência a importância da atitude intercultural acima de aspectos meramente linguísticos (domínio das estruturas da língua inglesa gramática, fonologia, semântica e sintaxe). Um destaque especial deve ser dado ao trecho: "conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro" isso nada mais é do que referência aos propósitos da CCI enfatizados por Byram destacados por Oliveira (2007) e Aguillar (2002): a consciência da própria cultura e da cultura do outro. A seguir as Diretrizes expõem as habilidades essenciais do professor:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência da variedades linguísticas e culturais. (BRASIL, 2001, p.30)

Nesse excerto, o direcionamento é para a instrumentalização linguística do professor: o domínio de língua, isto é, o nível de proficiência na L2 é dividido em três componentes: o domínio das estruturas, ou seja, possuir competência gramatical; o domínio do funcionamento da língua, isto é, competência discursiva e estratégica e o domínio das manifestações culturais a qual abrange a competência sociocultural. É válido ressaltar que o ensino pautado na CCI não significa o enfoque na cultura do país da língua alvo na sala de aula, mas sim pretende alcançar o aprendizado de L2 que por extensão é a compreensão de como língua e cultura se conectam entre a língua materna e a L2 (CLOZET; LIDDICOAT; LO BIANCO, 1999).

Na descrição das competências e habilidades dos formandos em Letras, um dos pontos interessantes para a discussão aqui proposta é a percepção de diferentes contextos interculturais (BRASIL, 2001, p.30) É essencial que o professor saiba identificar um contexto no qual culturas distintas entram em cena e merecem ser exploradas a fim de desenvolver a CCI dos aprendizes, afinal, se o objetivo do ensino é atingir a CCI é preciso incentivar no estudante um conjunto de atitudes e habilidades bem como o conteúdo cultural. Lambert (1999) trata dessas questões com a noção de empatia intercultural a qual se assemelha ao que Oliveira (2007) comenta sobre o objetivo da CCI de Byram.

As Diretrizes curriculares para cursos de Letras também direcionam a interculturalidade na estruturação do currículo dos cursos, propondo prioridade em uma abordagem intercultural na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos em todas as universidades do país. No entanto em uma análise dos perfis de egressos expostos em páginas eletrônicas de 15 universidades brasileiras (veja tabela 1) nenhuma delas coloca a interculturalidade como prioridade na formação dos professores de inglês, muito embora esse seja o objetivo prescrito nas Diretrizes para os cursos de letras. Perceb-se que a grande maioria das universidades concentra maior relevância à capacidade de produção e recepção de língua, ou seja, o “domínio” sendo que essa capacidade não parece estar relacionada a outros aspectos característicos da língua (socioculturais).

Universidade	Perfil do Egresso/do curso	Referência à CCI ou a Interculturalidade
Universidade Estadual de Feira de Santana (BA) UEFS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidade de produção e recepção das modalidades oral e escrita da língua inglesa com fluência e adequação em situações diversificadas de uso.</li> </ul>	Nenhuma
Universidade Federal do Alagoas (AL) UFAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio dos diferentes usos da língua e suas gramáticas;</li> <li>Capacidade de formar leitores e produtores proficientes de textos de diferentes gêneros e para diferentes propósitos;</li> </ul>	Nenhuma
Universidade Estadual do Ceará (CE) UECE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formar indivíduos capazes de lecionar língua e literaturas (portuguesa e brasileira) e língua inglesa no 1º grau maior e 2º grau, dominando o conteúdo e as estratégias metodológicas adequadas. Com visão crítica e ampla do contexto social a fim de atuarem eficientemente como profissionais;</li> </ul>	Nenhuma

Universidade Federal do Ceará (CE) UFCE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento das diferentes línguas e literaturas nas suas manifestações orais e escritas, assim como das teorias e dos métodos que fundamentam as investigações sobre a linguagem e a arte literária e facilitam a solução dos problemas nas diferentes áreas de saber;</li> </ul>	Nenhuma
Universidade Estadual do Maranhão (MA) UEMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;</li> </ul>	Nenhuma
Universidade Federal do Pernambuco (PE) UFPE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O profissional de Letras deverá ter um domínio da língua materna e da língua estrangeira escolhida, assim como competência lingüística e textual que lhe permita um domínio de leitura dos mais variados tipos de texto;</li> </ul>	Nenhuma
Universidade Federal da Paraíba (PB) UFPB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O licenciado em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais;</li> </ul>	Nenhuma
Universidade Federal do Sergipe (SE) UFSE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possuir conhecimento sólido e abrangente em sua área de atuação;</li> <li>• Compreender, avaliar e produzir textos em inglês;</li> <li>• Descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do inglês;</li> </ul>	Nenhuma

TABELA 1. Principais habilidades e competências descritas no perfil de egresso dos formandos em 10 universidades brasileiras

## CONCLUSÃO

Muitas mudanças ainda precisam ser processadas para que um ensino que exercite a consciência intercultural dos aprendizes seja uma realidade para todos os estudantes no país. De fato, a noção de CCI é relativamente nova e um número reduzido de trabalhos em Linguística Aplicada tem tratado sobre o assunto.

Embora já esteja claro para os órgãos que administram a educação brasileira que a interculturalidade e o desenvolvimento da CCI fazem parte de uma conjuntura teórica atual a qual reflete as mudanças socioculturais ocorridas no mundo, especialmente globalizado, as universidades ainda precisam se adequar a tais progressos e enquanto isso não ocorrer, as salas de aula de ensino fundamental e

médio continuarão a testemunhar os embates culturais e as dificuldades de assimilação de L2 por parte dos aprendizes brasileiros. A noção de CCI traz uma perspectiva mais humana de ensino de línguas quando transfere para o aprendiz o centro do processo de aprendizado de L2 que, por muito tempo, foi o falante nativo de inglês. Além do mais, como afirma Aguillar (2002) no mundo atual no qual as pessoas estão mantendo contato (diretamente ou não) com outras em várias origens e dotadas de diversos conhecimentos de mundo, possuir CCI é uma vantagem importante para a educação de qualquer pessoa.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. In Revista **Contexturas**, vol. 01 No. 01 São Paulo: APLIESP, 1992, p. 77-85.
- AGULIAR, M.J.C. Intercultural Communicative Competence: A Step Beyond Communicative Competence. In: **ELIA**: Universitat de Valencia. N. 3 p.85-102, 2002
- BAKER, W. **Intercultural Awareness and Intercultural communication in English: an investigation of Thai English language users in high education**. 381f. Thesis (Doctor of Philosophy) – University of Southampton – SOTON, Southampton, 2009
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Medi: Linguagens Códigos E Suas Tecnologias**. Parte2. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Parecer CNE/CES 492/2001. Brasília, DF: MEC/CNE-CES, 2001
- CANALE, M. On some theoretical frameworks for language proficiency. In: RIVERA, C. (coord.). **Language Proficiency and Academic Achievement**: Clevedon, England: Multilingual Matters, 1984
- CANALE M; SWAIN, M.. A theoretical framework for communicative competence. In: PALMER, A; GROOT P; TROSPER G. (coord). **The construct validation of tests of Communicative competence**. Washington DC,USA: Tesol, 1981
- CLOZET, C.; LIDDICOAT, A.; LO BIANCO, J. Intercultural Competence: from language policy to language education. In: LO BIANCO, J. (org.) **Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education**. Melbourne: Language Australia. 1999
- CAZDEN, C.B. Creating Communicative Competence. In: Annual Meeting of American Association of Applied Linguistics,1996, Chicago IL. **Papers**. Marc. 1996
- FRIES, C. **Teaching And Learning English As A Second Language**. [S.l.]: Michigan University press 1945
- JEON, J. Non-Native English Speaking Teachers' Identity: Review of Relevant Studies and Critical Issues for Future Studies. In: **Modern English Education**: Korea, n. 1, v. 10, Spring p. 21-45, 2009
- KACHRU, B. B. World Englishes and Applied Linguistics. In TICKOO, M.L. (org.) **Language and Standards: Issues, Attitudes, Case Studies. Anthology Series**. Singapore: SEAMEO. p.178-205

- KAPLAN, R. B. Why Teach The World English? In: Apresentação na Reunião Anual da Conferência de Composição e Comunicação Universitária, Chicago, IL **Discurso** 1998
- LADO, R. **Language Testing: The construction and use of foreign language tests**.USA: Longman, Green and Co, 1964
- LAMBERT, R.D. Language and Intercultural Competence. In: LO BIANCO, J. (org.) **Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education**. Melbourne: Language Australia. 1999
- MCNEIL, A. Some characteristics of native and non-native speaker teachers of English. In: BIRD, N et al (org.) **Selected papers presented at the Annual International Language in Education Conference**: Hong Kong Education Dept. Inst. of Language in Education, Hong Kong, 1994
- OLIVEIRA, A.P. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. 238f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2007
- RAJAGOPALAN, K. A ideologia da homogeneização: reflexões concernentes a questão da heterogeneidade linguística. **Revista Letras**: Santa Maria, p. 21-36 jan/jun 1997
- \_\_\_\_\_. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: LLURDA, E.(org.) **Non-native language teachers. Perceptions, challenges and contributions to the profession** USA: Springer. Educational Linguistics v.5, 2006
- RICHARDS J. C.; SCHMIDT R. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**.3 ed. United Kingdom: Longman; Pearson Education, 2002
- SEIDLHOFER, B. Pronunciation. In: CARTER, R.; NUNAN, D. **The Cambridge Guide to Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2001

Recebido em 13/07/2011

Aprovado para publicação 10/11/2011