

DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E MEIOS DE INTERVENÇÃO

DIFFICULTIES IN LANGUAGE LEARNING AND WAYS OF INTERVENTION

Milenna Brun

Prof. Titular (DLET/UEFS)

Doutora em Didactologia de Línguas e Culturas Estrangeiras – Paris III

Pós-graduação em Educação

E-mail: milennab@uefs.br

RESUMO — Este trabalho examina as manifestações psíquicas que dificultam a aprendizagem de língua estrangeira por adultos e analisa as possibilidades de intervenção eficaz a fim de auxiliar e facilitar o processo de aquisição lingüística. Tentamos compreender quem são esses aprendizes, suas dificuldades para aprender uma língua estrangeira e as relações que eles mantêm com a língua e a cultura estrangeiras, com o professor e com a situação educativa. Refletimos ainda sobre as ações viáveis no quadro atual do ensino de línguas para adultos tais como a utilização de estratégias de aprendizagem e de atividades lúdicas. O artigo apresenta um programa de intervenção – o projeto de escuta sistemática – que considera os aspectos subjetivos da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem de línguas; Afetividade; Dificuldade de aprendizagem.

ABSTRACT — This paper examines the existence of cognitive and affective manifestations of Brazilian adult students of English as a foreign language that interfere in their learning process, and analyses effective intervention possibilities in order to help them and to facilitate this process. It aims at the comprehension of these learners' identities, of the reasons why it has become so complicated for them to learn English and of their relationships with language and culture, with the teacher and with the academic environment. It also offers a reflection about the feasible actions in the present adult language learning educational context and proposes an intervention program – a systematic listening project –, which takes into consideration the subjective aspects of learning.

Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Letras e Artes. Tel./Fax (75) 224-8265 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460. E-mail: let@uefs.br

KEY WORDS: *Language learning; Affectivity; Intervention; Learning problems.*

INTRODUÇÃO

Aprender uma língua significa muito mais do que dominar seu vocabulário e suas estruturas gramaticais: a aquisição de outros *savoirs* e *savoir-faire* diversos e profundos, de valores, de atitudes e de sentimentos renovados também está em jogo. No estudo das línguas, encontram-se implicados não somente a formação de comportamentos lingüísticos, mas também modificações na estrutura mental, adaptações à maneira de pensar e cortes da realidade refletidos na língua estrangeira estudada.

O processo de aprendizagem de uma língua pode, conseqüentemente, representar um contexto de descoberta e de abertura ao outro, assim como um fator de desenvolvimento integral dos aprendizes. Entretanto, para certos adultos, este mesmo processo é uma situação extremamente difícil. Apesar de sua motivação, sua inteligência e seus esforços consideráveis, que incluem tentativas através de diferentes metodologias, eles não conseguem dominar a língua de maneira satisfatória nem desenvolver sua competência comunicativa na língua estrangeira (BOGAARDS, 1988). O que aconteceu durante o percurso do aprendiz para que a aprendizagem tenha se tornado um fracasso ou uma fonte de ansiedade? Com as reflexões já realizadas, como a escola gerencia atualmente esses casos e o que ela poderia fazer para melhor acompanhar esses aprendizes?

A fim de responder estas questões, visamos, inicialmente, a compreender quem são esses aprendizes, quais as razões que fazem com que a aprendizagem de uma língua estrangeira seja tão complicada para eles, quais são as manifestações psíquicas que dificultam sua aprendizagem, e quais são as relações que eles mantêm com a língua e a cultura estrangeiras, com o professor e com a situação educativa. Em seguida, tentaremos desenvolver uma reflexão sobre as possibilidades de intervenção já viáveis no ensino de línguas para adultos e apresentar uma proposição de intervenção que considere os aspectos subjetivos e afetivos da aprendizagem.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As manifestações psíquicas às quais nos referimos acima incomodam principalmente porque elas não são reconhecidas nem compreendidas pelos principais atores do processo de ensino e de aprendizagem, professores e alunos; e também, porque mesmo quando existe reconhecimento e compreensão, elas não são consideradas (POSTIC, 1982; GAONAC'H, 1987; BERTRAND, 1993).

De fato, o sistema escolar, de maneira geral, não consegue praticar o ideal humanista que advoga, e a escola raramente leva em consideração os valores, os sentimentos, as percepções, as atitudes e qualquer outra categoria de conduta associada à subjetividade humana. Contudo, esta afetividade é continuamente expressa, por palavras ou por comportamentos, tornando-se assim inevitável observar que fatores extralingüísticos representam verdadeiros obstáculos para os alunos, e, particularmente, para os adultos. São esses fatores que, às vezes, deixam os professores surpresos ao perceber, em alguns alunos, dificuldades de aprendizagem que não podem ser explicadas nem pela inadequação do método nem por problemas de motivação ou ainda de inteligência (GAYET, 1995).

Os adultos têm problemas específicos de aprendizagem e o ensino para adultos apresenta condições particulares e relações únicas com a língua e com a cultura estrangeira, com o professor e com a situação de aprendizagem. A escolha de aprender uma língua se faz a partir de necessidades práticas e/ou pessoais, mas é possível que, uma vez iniciado o processo, o aprendiz tenha dificuldades específicas em relação ao objeto de estudo (língua e cultura) no que diz respeito à sua identificação com aqueles que a utilizam, ou ainda em relação à transferência (no sentido psicanalítico) com a própria língua. Sob uma perspectiva psíquica, o contato entre as línguas e as culturas faz emergir as relações mais íntimas que mantemos com elas. As dificuldades se apresentam quando novos dados colocam em questão os princípios, as maneiras de fazer e de ver o mundo, que nós temos incrustados na nossa maneira de perceber a vida e a arte de viver; ou seja, quando existe um choque entre as representações

existentes e aquelas que são construídas (ou reconstruídas) a partir da introdução da língua e da cultura estrangeira na vida do aprendiz. Além disso, a aprendizagem institucionalizada implica em relações de parceria entre o aprendiz e o professor, entre o aprendiz e o grupo de aprendizes, e entre o aprendiz e a instituição (FILLOUX, 1986). Em todas estas relações pessoais ricas de desejos, de objetivos, de valores e de crenças, a dimensão afetiva é incontornável, e se estas relações não são mediadas, a sala de aula transforma-se no palco de mecanismos de defesa, e, conseqüentemente, de resistência. Enfim, o processo de aprendizagem coloca o sujeito numa situação psicossocial tal que a necessidade de comunicação verbal se impõe a ele. Na aprendizagem de línguas, isto se choca em parte com uma competência comunicativa nascente e evolutiva, e em parte com a perda de “status” comunicativo de certos locutores, causando manifestações e dificuldades cognitivas e afetivas, tais como os conflitos, a ansiedade, as defesas e as resistências. Se a escola está associada à noção de mudança, a aprendizagem de línguas implica, por sua vez, uma mudança obrigatória não apenas de aprender outra coisa, mas de ser diferente e “fazer e viver diferentemente”.

Mesmo se estas manifestações já foram estudadas por muitas disciplinas, o ensino de línguas não pode negligenciar a dissociação entre os aspectos cognitivos e afetivos na prática de curso: o movimento cognitivista teve sucesso ao conseguir incorporar suas reflexões à prática didática, o que não acontece no caso da afetividade. Apesar da ampla reflexão didática sobre o tema, a consideração dos aspectos afetivos permanece um desafio para alguns e uma utopia para a maioria (BIGEAULT, 1998).

ADULTOS EM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Nós analisamos estas manifestações psíquicas através de estudos de caso, que são instrumentos de compreensão capazes de oferecer uma oportunidade de análise aprofundada de uma situação (BRUN, 1998). Foi possível constatar que os aprendizes em dificuldade compartilham algumas crenças e suposições

sobre a aprendizagem de línguas e sobre sua própria capacidade de aprender, e têm algumas características em comum. Eles encontram dificuldades específicas para se colocar no lugar de aprendiz, daquele que não tem o saber e que erra; desenvolvem justificativas diversas para seu fracasso; não são capazes de elaborar uma auto-avaliação justa; têm uma relação conflituosa com as práticas de avaliação; freqüentemente tiveram experiências com a situação de aprendizagem (de língua ou outra) ou contatos verdadeiramente traumáticos com os anglofones; têm objetivos não muito claros de aprendizagem da língua; desenvolveram, através do seu difícil percurso de aprendiz, crenças nocivas para sua própria aprendizagem; apresentam sérios problemas de transferência em relação à língua ou à cultura alvo; raramente completam um curso ou programa de aprendizagem; têm uma sensação de fracasso, de falha e de lassidão associada à uma baixa auto-estima.

Mesmo se na sua prática atual a escola não considera tais alunos, ela não é, todavia, inapta a fazê-lo. Para tal, o trabalho educacional deveria se basear na necessidade na responsabilidade da escola de considerar a subjetividade humana no processo de ensino e de aprendizagem. Mas a complexidade da tarefa requer a cooperação de várias disciplinas, que, sozinhas, não seriam capazes de propor análises e linhas de ação tão interessantes. É por isto que a psicanálise pode nos ajudar a compreender os aspectos psíquicos das manifestações subjetivas e comportamentais dos aprendizes em relação às suas dificuldades de aprendizagem, enquanto sua associação à didactologia de línguas e culturas estrangeiras nos oferece modelos metodológicos capazes de considerá-las em um nível prático e realista (CIFALI, 1982).

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Uma possibilidade de intervenção é a utilização de técnicas: (a) técnicas sociopsicológicas destinadas a liberar o aprendiz da opressão ou da angústia que o ensino pode suscitar, e a criar um clima afetivo favorável à aprendizagem; (b) técnicas que tendem à individualizar a instrução através de uma apresentação da informação em self service; (c) técnicas psicossomáticas

que permitem considerar a maneira como aprendemos e reforçar a capacidade de aprendizagem; e, (d) técnicas lúdicas de aprendizagem individual ou grupal.

No ensino de línguas, duas técnicas com um grande potencial para trabalhar o aspecto relacional da aprendizagem são valorizadas pela sua eficácia e por sua facilidade de utilização: o treinamento em estratégias de aprendizagem e a incorporação de atividades lúdicas (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990; WENDEN, 1991; McDONOUGH, 1995). Ambas podem ser inseridas de maneira coerente na abordagem comunicativa ainda em voga.

Elas encontram seu lugar numa filosofia humanista de educação na qual o aprendiz tem um papel ativo e é responsável pela sua aprendizagem. As duas técnicas mencionadas se aliam aos princípios educativos que se referem (no caso da primeira) à individualização da aprendizagem e à autonomia do aprendiz; e (no caso da segunda) à dinamização do trabalho em grupo, à consideração da afetividade e ao respeito dos valores e das crenças dos aprendizes.

O estudo das estratégias de aprendizagem apareceu a partir do interesse geral de psicólogos, profissionais da área de didática e alunos, de investigar a maneira de aprender a aprender. Estas estratégias foram definidas como comportamentos de aprendizagem da língua realmente utilizados pelos aprendizes a fim de aprender e regular a aprendizagem. O trabalho sobre as estratégias de aprendizagem é um excelente meio de criar um espaço no qual os aprendizes possam expressar de maneira sistemática suas idéias e suas práticas de aprendizagem. Este espaço privilegiado e uma atmosfera serena e favorável ao ensino parecem essenciais no desarmamento de muitos problemas de ordem afetiva, que podem entravar a aprendizagem da língua. Elas são maneiras interessantes para dar lugar à fala dos aprendizes sobre sua vivência, sua experiência, suas dúvidas, seus medos e sua ansiedade, assim como sobre seus questionamentos. Isto significa que através do desenvolvimento de uma percepção metalingüística e metacognitiva, nós podemos também promover uma percepção meta-afetiva, elaborando resistências e transferência (RUBIN; THOMPSON, 1982; CHAMOT; O'MALLEY, 1984; COHEN, 1987).

Ultimamente a reflexão sobre o jogo se aprofundou: os jogos didáticos tomaram um lugar significativo no ensino de línguas graças a seus efeitos socializantes, psicológicos e à sua eficácia. Em classe de língua, as atividades lúdicas são utilizadas a fim de adquirir ou de desenvolver os conhecimentos específicos, assim como para obter um bom clima afetivo durante o curso. Em uma situação de transição identitária e de uma grande demanda no plano afetivo, o adulto tem necessidade de expressar o que sente, com o apoio do grupo. O jogo exige relações que promovam a confiança e a liberdade de expressão, representando uma possibilidade de dar vazão à espontaneidade bloqueada pelas emoções. No jogo, a força das relações predomina sobre a simples abstração racionalista porque o jogo abandona as coordenadas da lógica sem destruí-las, para recuperá-las enriquecidas de intuição e de sentido. Através do jogo, o aprendiz pode viver momentos de grandes tensões em relação direta com a vivência de cada um, no contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, as atividades lúdicas são técnicas que quando bem gerenciadas, favorecem o aparecimento da espontaneidade e estão diretamente relacionadas ao aspecto afetivo da aprendizagem. O prazer suscitado pela utilização do jogo instaura uma dimensão afetiva na aprendizagem, representando uma possibilidade de trabalhos com aprendizes em dificuldade (BARTHELEMY-RUIZ, 1993).

Toda nova técnica oferece uma variedade de perspectivas de aperfeiçoamento do trabalho e também uma expectativa que ultrapassa suas possibilidades reais. A introdução de uma técnica pressupõe sempre uma solução adequada para todos e em todas as situações. À medida que compreendemos, aceitamos e utilizamos as técnicas, respeitando, simultaneamente, uma filosofia de ensino, uma coerência metodológica e aceitando seus limites e investindo em suas potencialidades, sem ter expectativas exageradas em relação a seus desempenhos e resultados, nós temos à nossa disposição instrumentos excepcionais capazes de aperfeiçoar o ensino.

Essas duas técnicas, uso de estratégias de aprendizagem e de atividades lúdicas, em particular, dão a justa medida ao desenvolvimento de um processo didático capaz de responder

às causas comuns (nós), e às demandas específicas (eu), de aceitar as marcas de diferenciação e compreender os valores que motivam as atitudes e os comportamentos. Mas é impossível perder de vista que nem mesmo as melhores técnicas podem assegurar sempre um conjunto harmonioso e produtivo. É importante dedicar tempo e esforços a fim de promover conexões pertinentes, oportunas e conseqüentes. Este objetivo só é atingido através do compartilhamento de atitudes, de valores e de comportamentos. É indispensável reconhecer os aprendizes como a fonte que concordamos denominar “*empowerment*” nas organizações, isto é a força vital que inspira, anima, gerencia, controla e recria o processo de aprendizagem. Os seres humanos, considerando seu caráter de individualidade, de singularidade e de originalidade, e ao mesmo tempo sua demanda de integração, de interação e de sintonia com o outro, vivem com uma necessidade constante de APRENDER EM RELAÇÃO e de TRANSFORMAR. Esta aprendizagem se desenvolve a partir da biografia de cada um, que não é outra a não ser a sua maneira de Pensar, Sentir e Agir.

Neste momento da história humana, o ensino de línguas só faz sentido se ele considera as relações entre os homens começando por aquelas existentes entre os principais atores do processo: aprendizes e professores. São suas relações que simbolizam na escola as relações entre os homens. Se no processo de aprendizagem de uma língua não existe aceitação, tolerância, respeito e compreensão, não podemos esperar atingir o ideal de um mundo unido nem pelo menos “global”. Se o processo de aprendizagem da língua não encoraja a descoberta de si mesmo e das relações existentes entre seus participantes, é difícil imaginar estas mesmas pessoas descobrindo o outro, estrangeiro e diferente. Enfim, se a escola não estimula a responsabilidade e a autonomia dos aprendizes, ela falha na sua função de criar sujeitos engajados na construção de um mundo plural. É vital assegurar ao aprendiz a possibilidade de desenvolver suas potencialidades, auxiliando-o a tornar-se o sujeito da sua própria história, consciente de suas responsabilidades face à sua aprendizagem (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1992; PHILLIPSON, 1992).

ESCUITA SISTEMÁTICA

Ao pesquisar este tema através de uma cooperação interdisciplinar, da utilização de vários níveis de análise, e da abordagem da realidade em diferentes planos, pudemos elaborar uma proposição de intervenção específica, fundada nos conceitos psicanalíticos de transferência e resistência, nas técnicas psicológicas de escuta e troca dirigidas, e na reflexão e experiência didática: um projeto que trabalha os sintomas visando uma aprendizagem serena e bem sucedida. O projeto de escuta sistemática é um programa que tenta sintetizar as preocupações referentes às manifestações psíquicas encontradas e a necessidade de intervir e facilitar o processo de aprendizagem.

A escuta sistemática é um projeto humanista alicerçado na responsabilidade da escola de incluir a dimensão afetiva da aprendizagem na sua reflexão e na sua prática. É também um projeto ideológico e filosófico, uma vez que ele se apresenta como um sistema de idéias visando a amplificação da compreensão da realidade educativa. Seu embasamento teórico se encontra nos fundamentos e nas aplicações práticas das psicoterapias breves de orientação psicanalítica e humanista. A intervenção nestes termos consiste na identificação do problema e sua origem, na escolha das intervenções, no estabelecimento de um contrato consciente e explícito sobre os objetivos e os procedimentos, na fixação de uma duração e na confrontação das resistências.

Na abordagem comunicativa, a ênfase é colocada na necessidade de personalizar o ensino, tornando a aprendizagem significativa através da utilização de atividades de comunicação contextualizadas. Contudo, mesmo se a mudança é evidente, a aprendizagem “significativa” não inclui necessariamente uma dimensão afetiva que privilegie o fator humano ao nível de sua individualidade. A dificuldade de resignificação decorre da falta de sinceridade entre a teoria e a prática, entre o desejo, o pensamento e a ação. A aprendizagem afetiva deve incluir temas tais como os sentimentos, as experiências, as lembranças, as esperanças, as aspirações, os valores, as crenças e as fantasias dos aprendizes.

A escuta sistemática representa um conjunto de escolhas metodológicas que podem ser inseridas, com algumas adaptações, no programa das escolas interessadas pela autonomia do aprendiz, o respeito das diferenças individuais, e a consideração dos aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem. É isto tanto para o conjunto de alunos quanto para os casos específicos de alunos em dificuldade de aprendizagem. É uma **atitude** desenvolvida por todos os participantes do processo de ensino e de aprendizagem, considerando as dimensões cognitiva e afetiva da educação.

O projeto de escuta sistemática implica o estabelecimento de um contrato didático entre os parceiros do processo educativo, na consideração da identidade aprendiz na sua integralidade, no desenvolvimento da percepção dos aprendizes sobre sua própria identidade de aprendiz e suas relações com a língua e a cultura estrangeira, o professor e a situação de aprendizagem. Ele implica igualmente uma abertura à palavra e ao saber dos aprendizes sobre todas as dimensões de sua aprendizagem.

Conseqüentemente, a proposição de uma escuta sistemática representa um meio de considerar a transferência presente na relação do aprendiz com o ensino e com a língua alvo, respeitando a abordagem progressiva característica da situação educativa. Como o aspecto relacional é privilegiado, este programa se baseia em uma construção livre e adaptada considerando os limites institucionais e as competências dos professores, portanto, ele deve ser concebido para uma situação específica.

Dois níveis de competência são fundamentalmente necessários ao professor a fim de que possam ajudar os aprendizes através da escuta e da troca sistemáticas. As competências subjetivas implicam uma atitude de abertura ao outro e ao dinamismo das relações humanas; a aceitação do saber do aprendiz sobre ele mesmo e sobre sua aprendizagem; e enfim, a crença na capacidade do aprendiz de reconhecer seus problemas e seus sintomas de aprendizagem, e de construir suas próprias soluções. É por isto que a escuta sistemática é uma proposição que reivindica, antes de tudo, uma mudança de atitude e não técnicas novas. As competências objetivas implicam conhecimentos teóricos específicos sobre as relações humanas e as relações do homem

com o saber e com a aquisição do saber. Elas implicam ainda uma experiência de escuta, isto é, a própria formação deve estar inserida em um projeto de escuta sistemática. O professor deve ser bem equipado em três planos: pessoal, teórico e prático, para poder (1) gerenciar as verbalizações e descobertas dos aprendizes assim como as suas; (2) responder às necessidades que lhe serão apresentadas; (3) se abrir ao novo e ao inédito; (4) acolher e coabitar com a diversidade humana e o dinamismo criativo de suas relações.

CONCLUSÃO

Embora subsista um receio quanto ao perigo de abrir o espaço das aulas para conteúdos afetivos, devemos admitir que estes conteúdos já estão presentes e se manifestam de várias formas influenciando (perturbando ou favorecendo) continuamente a aprendizagem. Um projeto de escuta e de troca sistemáticas é apenas um meio de auxiliar professores e alunos a compreender estes conteúdos e a elaborá-los na própria situação escolar, sem necessidade de recorrer a outros profissionais como, por exemplo, o psicólogo clínico. Ele deixa à escola o cuidado de considerar, ela mesma, as dificuldades em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, algumas das quais foram geradas pelo seu funcionamento dicotômico. Os sintomas dos aprendizes em dificuldade de aprendizagem denunciam de uma doença mais grave da qual sofre a escola: a **hipertrofia da cognição**. Esta hipertrofia implica um afastamento da subjetividade e fragmenta, conseqüentemente, a personalidade, que é fundamentalmente subjetiva. Como a aprendizagem é um processo do desenvolvimento da personalidade, ela depende da qualidade dos laços que aí se desenvolvem. Os pensamentos são influenciados pela motivação e esta aparece com os vínculos e emoções. Assim, o suporte que a escola deve oferecer é instrumental e afetivo.

Os estudos de caso desenvolvidos por nós forneceram evidências quanto à possibilidade concreta de uma mudança de atitude e de papéis na escola. Os resultados positivos que foram atingidos demonstram que a escola pode assumir a

responsabilidade de aliar os aspectos cognitivos aos aspectos afetivos das relações do aprendiz com a situação de ensino e de aprendizagem, tornando-se uma organização em sintonia com as necessidades e as aspirações de seus *clientes*.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Quelle école:** pour quelle intégration? Paris: CNDP, Hachette, 1992.

AICHHORN, August *et al.* *Pedagogie et psychanalyse.* Paris: Dunod, 1985.

BARTHELEMY-RUIZ, Chantal. **Le jeu et les supports ludiques en formation d'adulte.** Paris: Ed. Organisation, 1993.

BERTRAND, Yves. **Théories contemporaines de l'éducation.** Ottawa: Chronique Sociale, 1993.

BIGEAULT, Jean Pierre. **L'illusion psychanalytique en éducation.** Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

BOGAARDS, Paul. **Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères.** Paris: Hatier, 1988.

BRUN, Milenna. **Manifestations psychiques dans l'apprentissage des langues étrangères et les moyens d'intervention.** 1998. 516 f. Tese (Doutorado em Didactologia de Línguas e Culturas Estrangeiras) - Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

CHAMOT, Anna Uhl; O'MALLEY, J. Michael. Using learning strategies to develop skills in english as a second language. **Focus**, National Clearinghouse for bilingual education, p.15-32, set. 1984.

CHAMOT, Anna Uhl. The learning strategies of ESL students. In: WENDEN, Anita; RUBIN, Joan (Ed.). **Learner strategies in language learning.** Englewood Cliffs, N.Y. : Prentice/Hall International, c1987. p. 71-84.

CHAMOT, Anna Uhl; O'MALLEY, J. Michael; WALKER, C. Some applications of cognitive theory to second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 9, n. 5, p. 287-306, 1987.

CIFALI, Mireille. **Freud pedagogue?** Paris: Interéditions, 1982.

COHEN, Andrew. Studying learner strategies: how do we get the information. In: WENDEN, Anita; RUBIN, Joan (Ed.). **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs, N.Y. : Prentice/Hall International, c1987. p. 31-38.

FILLOUX, Janine. **Du contrat pédagogique: le discours inconscient de l'école**, Paris: Dunod, 1986.

GALISSON, Robert. De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. **Etudes de Linguistique Appliquée**, Paris: Université De Besançon, Centre De Linguistique Appliquée, n. 79, p.70- 87, jul./set. 1990.

GAONAC'H, Daniel. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. Paris: Hatier, Crédif, 1987.

GAYET, Daniel. **Modèles éducatifs et relations pédagogiques**. Paris: Armand Colin éditeur, 1995.

McDONOUGH, Steven H. **Strategy and skill in learning a foreign language**. Londres: Edward Arnold, 1995.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, Rebecca. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury House, 1990.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism**. Oxford [England]; New York : Oxford University Press, 1992.

POSTIC, Marcel. **La relation éducative**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

RUBIN, Joan; THOMPSON, Irene. How to be a more successful language learner. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1982.

WENDEN, Anita. **Learner strategies for learner autonomy**. New York: Prentice Hall, 1991.

WILLIAMS, Marion ; BURDEN, Williams. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.