

Uma reflexão teórica sobre os *drills* e a sua evolução na programação do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: uma mais-valia para a competência comunicativa

Elsa de Jesus Roma Nunes¹

Agrupamento de Escolas André de Gouveia

António Ricardo Mira²

Universidade de Évora

Ramón Pérez Parejo³

Universidad de Extremadura

RESUMO

O presente artigo é uma revisão teórica sobre *drills*. Traça a viagem desde o seu nascimento e aplicação, até às críticas de que foram alvo, assinalando o seu desterro, e propõe a sua reabilitação didática, de modo crítico, considerando os pressupostos teóricos atuais definidores da competência comunicativa. Oriundos dos meados do séc. XX, no seio do Método Áudio-Oral, fruto da associação dos princípios da Psicologia Behaviorista e da Linguística Estrutural, os *drills* são exercícios de prática mecânica, que assentam na repetição. Com o advento da abordagem comunicativa, foram alvo de uma operação de desinfestação, exilados dos programas, dos currículos, acusados de não gerarem senão deformidades. Desterrados de forma abrupta, sobrevivem, porém, nos manuais e nas práticas dos docentes, muito embora de forma camuflada por complexos didáticos, e, por isso, frequentemente aplicados de forma incorreta, sem que possam revelar-se as suas vantagens. Esta sobrevivência parece sugerir que o seu uso pode ser benéfico, mesmo quando o enfoque dos mediadores do ensino-aprendizagem da língua estrangeira (LE) é comunicativo, tendo em conta, sobretudo, o combate à interferência da língua materna (L1) na interlíngua dos alunos.

Conhecedores dos diferentes tipos de *drills* e dos princípios que subjazem à sua adequada conceção e implementação, consideramos que são expedientes úteis à Didática das Línguas.

Palavras-chave: *Drills*; Ensino-aprendizagem da língua estrangeira; Interferências da L1; Abordagem comunicativa; Interlíngua.

ABSTRACT

This article is a theoretical review of *drills*. It traces its journey from birth and its application, to its criticism, marking its banishment, and proposes its didactic rehabilitation in a critical way, considering the current theoretical assumptions that define communicative competence.

From mid-century 20th, within the Audio-Oral Method, the result of the association of the Behaviourist Psychology and Structural Linguistics principles, *drills* are exercises of mechanical practice, which are based on repetition. With the advent of the communicative approach, these exercises were the target of a disinfection operation, exiled from programs, curricula, accused of generating nothing but deformities. Abruptly dismissed, however, they survive in teachers' handbooks and practices, albeit camouflaged by didactic complexes, and therefore often misapplied without their advantages being revealed. Its survival seems to suggest that its use may be beneficial even when the focus of the mediators of foreign language teaching and learning is communicative, taking into account, especially, the fight against mother tongue

¹ Endereço de contacto: elsanunesdout@gmail.com.

² Endereço de contacto: arm@uevora.pt.

³ Endereço de contacto: rpp@unex.es.

(L1) interference in the students' interlanguage.

Knowing different kinds of *drills* and the principles that underlie its appropriate conception and implementation, we consider them as useful tools for Language Didactics.

Keywords: *Drills*; Foreign language teaching-learning; L1 interference; Communicative approach; Interlanguage.

1. Introdução

Neste artigo propomo-nos evidenciar o benefício do uso dos *drills*, ferramenta didática condenada ao degredo pela abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta proposta inscreve-se num conjunto de estudos pioneiros que sugerem uma revisão dos enfoques nocio-funcionais, no sentido, não de os contestar, mas de os completar ou de suprir neles algumas lacunas reconhecidas já por outros investigadores (Baralo Ottonello & Estaire, 2012; He, 2016; López García, 2016; Sánchez Carrón, 2015).

Consideramos que, se devidamente programada, a intervenção através de *drills* é um expediente para evitar a fossilização, que representa um bloqueio, e, por vezes, mesmo, um estancamento prolongado num determinado nível da interlíngua, o que prejudica a competência linguística, afetando, por sua vez, a competência comunicativa.

Antes de mais, tratando-se de um conceito histórico que remonta à primeira metade do século passado, parece-nos lícito esclarecer o que se deve entender por *drill*.

Posto isto, recuaremos às origens dos *drills*, para tentar compreender os motivos da sua ascensão e, posteriormente, da sua queda, enquanto expediente didático no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. As considerações históricas e cognitivas que a seguir teceremos são claramente devedoras a Richards e Rodgers (1998), bem como a Tavares e Alarcão (1985), pela cientificidade das ideias e pela capacidade de síntese evidenciadas nos textos consultados de sua autoria, pois que a literatura a respeito é vasta, mas relativamente datada, ou não fosse este, como vimos, um assunto pouco na voga na atual didática das línguas estrangeiras.

Desta forma, depois de apresentarmos o estado da arte a respeito, avançamos com uma proposta de classificação própria de *drills*, com base nas tipologias consultadas, e sugerimos alguns princípios de utilização para uma conceção e implementação eficazes deste instrumento, nunca desfocados de uma abordagem comunicativa, que, esperamos, sejam de utilidade para formadores de professores e para professores de LE⁴, quer em início de carreira, quer no âmbito do contínuo processo de atualização e de desenvolvimento profissionais que supõe a docência.

2. Drills

De acordo com a Oxford University Press (2019), trata-se de um nome ou de um verbo, em inglês. No primeiro caso, o termo refere a exercitação exaustiva de algo, normalmente através de séries de repetições, em contextos como o treino militar, o exercício físico ou a aprendizagem de línguas estrangeiras. Apontam-se também aceções como ensaio de algo ou procedimento standardizado. O termo remete ainda para uma ferramenta usada para fazer buracos, em português, uma broca. No segundo caso, o verbo pode significar perfurar, no sentido mais literal, ou instruir alguém num determinado exercício ou habilidade, mediante a repetição, de forma intensiva.

Estas definições mais amplas são-nos úteis para compreender tanto o carácter automático como incisivo de ditos procedimentos, quando aplicados ao ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. De acordo com o *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Martín Peris et al., 2018), os *drills* são exercícios de prática mecânica, controlada, concebidos para consolidar, de forma automática, conteúdos de natureza gramatical. A tónica é, deste modo, colocada na repetição, na memorização, o que supõe, por parte do professor, um maior controlo da correção, para estimular hábitos linguísticos corretos, não alheios a uma gramática implícita da língua-alvo.

No ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, os *drills* surgem, recordemo-lo, como principal expediente didático do Método Áudio-Oral, partindo do pressuposto behaviorista de que uma língua se aprende repetindo estruturas e gerando automatismos linguísticos adequados.

O método Áudio-Oral nasce nos Estados Unidos da América, fruto da colaboração entre a experiência proporcionada

⁴ Embora a focalização deste nosso artigo esteja no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, não nos é estranha a possível, natural e/ou intencional, mas sempre vantajosa utilização de drillagens na aquisição e, até mesmo, aprendizagem da Língua Materna (L1).

pelo Programa para a Formação Especializada do Exército – que, em plena Segunda Guerra Mundial, pretendia dar resposta à urgência de formação rápida de militares que pudessem servir como tradutores ou intérpretes –, a psicologia behaviorista, a linguística descritiva estruturalista e a análise contrastiva. É, na verdade, um dos primeiros métodos de ensino das línguas que se socorre da linguística e da psicologia na formação do seu referencial teórico (Richards 1998). De acordo com Tavares e Alarcão (1985), o termo behaviorismo remonta ao início do século XX e deve-se ao psicólogo americano John B. Watson (1878-1958), segundo o qual o comportamento humano deve ser estudado de forma objetiva, rejeitando-se, assim, conceitos como espírito ou consciência, não suscetíveis de observação mensurável. Para Watson (como citado em Tavares & Alarcão, 1985), na esteira dos estudos sobre reflexos condicionados realizados por Pavlov (1849-1936) e da teoria do estímulo-reação de Thorndike (1874-1949), a aprendizagem resulta de um processo de condicionamento – estímulos determinados provocam respostas/reações determinadas.

A teoria behaviorista da aprendizagem encontra, porém, o seu máximo representante em B. F. Skinner (1904-1990), que introduz a noção de *condicionamento operante/instrumental*, e inclui o conceito de *reforço*, mediante o qual era possível potenciar exponencialmente uma reação ou levar à sua extinção. Transferindo esta teoria da aprendizagem para o ensino da língua estrangeira, o professor transmite um estímulo ao aluno e este reage/responde; caso essa resposta seja satisfatória, recebe um reforço, a aprovação, extrínseco por parte do professor ou dos colegas, e intrínseco, fruto da satisfação pessoal por ter conseguido cumprir a tarefa (Richards 1998).

Tavares e Alarcão (1985) enunciam alguns dos princípios psicopedagógicos inerentes ao behaviorismo: a definição, com a máxima exatidão, dos objetivos de percurso e da aprendizagem final e a apresentação de estímulos capazes de provocar respostas adequadas.

Por sua vez, a linguística descritiva estrutural perspectiva a língua como sistema, um conjunto de estruturas. No ensino das línguas estrangeiras, considerava-se que as destrezas a trabalhar deviam seguir a mesma ordem que na aquisição da Língua Materna (L1): ouvir, falar, ler e escrever. Sendo a fala primordial, a apresentação da língua escrita era feita mais tarde no processo de ensino-aprendizagem. Simultaneamente, centravam-se nas estruturas fonológicas e gramaticais, em detrimento do vocabulário.

Incitava-se à criação de hábitos como aspeto fundamental à aprendizagem, sendo que os exercícios eram direcionados de forma a estimular uma resposta automática, sem pensar: “Privilegiando os significantes e desprezando os significados, na prática, acaba por obrigar os alunos a utilizarem ‘estruturas’ linguísticas antes de as compreenderem” (Mira 2002). Considerava-se, portanto, que a analogia proporcionava uma base mais sólida para a aprendizagem do que a análise, pelo que a gramática era apresentada de forma implícita, indutivamente, através da prática exaustiva das estruturas gramaticais da língua alvo. Simultaneamente, recorria-se à análise contrastiva para prevenir potenciais problemas de interferência das estruturas da L1, considerada a causa das maiores dificuldades na aprendizagem.

As aulas, que tinham como base o método áudio-oral, caracterizavam-se por um recurso sistemático a exercícios de repetição, que visavam a perfeição fonológica e a automatização das estruturas gramaticais, mediante a criação de hábitos, bem como por uma tentativa grande de controlo, quer do conteúdo, quer da participação dos alunos, de modo a diminuir a ocorrência de erros, que poderiam dar origem à formação de maus hábitos (Cortés Moreno, 2000; Mira & Mira, 2002; Polifemi, 2016; Richards & Rodgers, 1998).

De acordo com o behaviorismo, a aprendizagem dependia de três elementos essenciais: estímulo, resposta e reforço. No caso do ensino das línguas estrangeiras, o recurso a expressões como *Very good!* ou *Perfect!*⁵, por parte dos professores, motivava extrinsecamente os alunos no uso adequado da língua alvo, tal como o uso de expressões de sentido inverso pretendia repelir uma resposta incorreta (Polifemi, 2016).

Segundo Richards e Rodgers (1998), em primeiro lugar, numa típica aula áudio-oral, os alunos são expostos ao diálogo modelo, que serve para contextualizar as estruturas a estudar e ilustrar situações em que podem utilizar-se; o diálogo repete-se, memoriza-se e, em seguida, é reproduzido pelos estudantes, com especial atenção à pronúncia, à entoação e à fluidez; o diálogo é adaptado aos interesses ou à situação dos alunos, havendo lugar a algumas modificações, e, finalmente, são selecionadas as estruturas de interesse, que se repetem, primeiro em coro, depois individualmente. Para estes autores, o treino oral pode ainda ser complementado com exercícios de leitura, escrita e vocabulário a propósito do diálogo inicial, no manual do aluno. O recurso à escrita será, no seu entendimento, nos níveis iniciais, meramente imitativo, tornando-se mais complexo à medida que a competência dos discentes aumenta, mediante tarefas como variar as estruturas praticadas ou escrever composições curtas onde apliquem ditas estruturas. Outros diálogos e *drills* poderão ser praticados posteriormente, no laboratório de línguas, onde poderão ouvir-se as estruturas

⁵ Este autor apresenta exemplos para a língua inglesa, mas transpondo-o para a língua espanhola, poderemos admitir expressões equivalentes: ¡Muy bien! e ¡Perfecto!

básicas de forma controlada e sem erros, através de gravações e equipamento audiovisual adequado. Na sua perspetiva, numa aula áudio-oral dita “clássica”, o aluno assume uma postura passiva, limitando-se a responder a estímulos que lhe são oferecidos, sem atender ao conteúdo e sem tomar a iniciativa na interação; inversamente, cabe ao professor o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem, pois é ele quem proporciona estímulos e quem controla e orienta a evolução do aluno. Os materiais de ensino, continuam os autores, estão centrados no professor, sendo frequente o uso de gravações, que proporcionam modelos a imitar, bem como de equipamento audiovisual, que permite contextualizar os exercícios propostos. Nos níveis iniciais, acrescentam, geralmente prescinde-se de manual, recorrendo-se a sequências estruturadas que contemplam, por norma, exercícios exclusivamente orais; em níveis intermédios e avançados, utilizam-se manual e outros materiais impressos. Os mesmos autores sublinham que a língua veicular é a língua meta, sendo o recurso à língua materna e à tradução desaconselhado.

3. O aparente exílio dos *drills*

Passamos, antes de mais, à anatomia de um cadáver. Falamos, portanto, do declínio dos *drills*. Começaremos pelas críticas feitas, desde logo, por defensores do método áudio-oral, como Delattre (1971) ou Valdman (1971), passando depois irremediavelmente por Chomsky (1959), o seu maior detrator, seguindo-se referências que poderemos já considerar clássicas como Tavares e Alarcão (1985), Richards e Rodgers (1998) ou Cortés Moreno (2000), ainda no século passado. Finalmente, apresentaremos o ponto de vista de investigações mais recentes (Baralo Ottonello & Estaire, 2012; Díez Mediavilla & Güemes Suárez, 2016; He, 2016; López García, 2016; Polifemi, 2016; Sánchez Carrón, 2015), que pretendem o resgate desta ferramenta didática, posta ao serviço do ensino comunicativo das línguas estrangeiras.

Com o advento desta abordagem, o foco da didática passa a ser o significado, e não a forma. Assim sendo, os exercícios estruturais são desterrados, considerados avessos ao ensino comunicativo, porque aplicados, à época, ressalve-se, alheados de um contexto discursivo: “De hecho, en el ámbito de la didáctica del ELE el adjetivo estructural suele entenderse como antónimo de comunicativo; así, se contrapone, p. ej., un ejercicio estructural a un ejercicio comunicativo, una enseñanza estructural a una enseñanza comunicativa, etc.” (Martín Peris et al., 2018, “Ejercicio Estructural”, para.13).

Em Finocchiaro e Brumfit (como citados em Richards & Rodgers, 1998), vemos expostas as dicotomias entre o método áudio-oral e a abordagem comunicativa. Apesar das diferenças apontadas, alertamos, porém, para alguns aspetos onde se reconhece alguma conciliação entre os dois “sistemas”, que corrobora, desde logo, a nossa perspetiva de que os *drills* não têm por que estar nos antípodas de uma abordagem comunicativa da língua, como outros autores também sugerem (Baralo Ottonello & Estaire, 2012; Díez Mediavilla & Güemes Suárez, 2016; He, 2016; López García, 2016; Polifemi, 2016; Sánchez Carrón, 2015). Assim, na proposta de Finocchiaro e Brumfit (como citados em Richards & Rodgers, 1998), por exemplo, admite-se que, no ensino comunicativo da língua, não se prescinde, em absoluto, da repetição: ela mantém-se, ainda que de forma tangencial. Por outro lado, como também o explicita Delattre (1971), o método áudio-oral propõe, depois de um longo processo de exercícios de repetição, atividades comunicativas que correspondem a exercícios de natureza menos rígida, mais livre, que supõem um maior grau de complexidade. Dito quadro dicotómico põe, simultaneamente, em evidência que, se o método áudio-oral busca o domínio da subcompetência linguística, o ensino comunicativo da língua, ao visar o domínio da competência comunicativa, não pode, como se depreende, prescindir de dita subcompetência.

Como reconhecera já Delattre (1971), quando o método áudio-oral gozava ainda da sua máxima popularidade, os *drills* não representavam uma solução miraculosa na aprendizagem de uma língua estrangeira: “Leur efficacité dépendra donc pour une grande part de la façon dont ils sont utilisés et de la claire conscience, de la part du professeur, de leur but et de leurs limites” (Delattre 1971). De igual modo, Valdman (1971) reconhecia que, sob pretexto de modernizar uma aula, em pleno auge dos métodos estruturais no âmbito do ensino das ditas “línguas vivas”, se aplicava, por vezes, os *drills* sem reflexão, sem programação, esvaziando-os de qualquer utilidade, tornando-os ociosos, monótonos, um mero exercício formal.

As primeiras grandes críticas tanto às teorias behavioristas como ao enfoque estruturalista na descrição das línguas surgiram, por um lado, da linguística, fruto do desenvolvimento da hipótese inatista de Noam Chomsky, e, por outro, da psicologia cognitiva, que pretendia aplicar os postulados generativistas à Didática das Línguas.

Com efeito, Chomsky (1959) realça a criatividade linguística e o caráter singular de cada enunciado, aspetos a que as teorias estruturais não conseguiram dar resposta, ao descuidar a componente semântica. A sua teoria da gramática transformacional defendia que as propriedades fundamentais da língua advêm de aspetos inatos da mente: as orações são geradas pela competência subjacente do aluno; não se aprendem por imitação, nem por repetição.

Consequentemente, e de acordo também com Valdman (1971), a eficácia dos exercícios estruturais, de prática mecânica e repetitiva, é posta em causa: são acusados de lentidão, monotonia e artificialidade. Na verdade, uma das grandes críticas apontadas ao método áudio-oral era que os alunos não conseguiam aplicar as estruturas praticadas em sala de aula, por meio de *drills*, em situações reais de comunicação (Cortés Moreno, 2000; Mira & Mira, 2002; Polifemi, 2016; Richards & Rodgers, 1998; Tavares & Alarcão, 1985). Acusava-se, em suma, de encarar a aprendizagem de uma língua como um processo meramente mecânico, sem ter em conta a elaboração mental e a estruturação de conhecimentos: “La pratique des mécanismes grammaticaux dans les exercices structuraux ne mène pas nécessairement à leur emploi sans déformation et sans hésitation dans la conversation courante et dans le cadre de la communication réelle” (Valdman 1971). Criticavam-se, ainda, os textos dos materiais utilizados na medida em que estavam muito distantes da realidade dos alunos, o que, além de ser desmotivante, os impedia de adaptar os novos conceitos aos seus esquemas de representação mental (Moreno 2000). Por sua vez, Tavares e Alarcão (1985) acrescentam ainda como grandes falhas deste modelo: o facto de se focarem apenas nos comportamentos externos, observáveis, ignorando os processos internos; a ausência de uma visão de conjunto da tarefa de aprendizagem; a perspetivação do aluno como um ser passivo, dependente do educador.

Apesar das críticas apontadas aos exercícios estruturais, o facto é que, como se admite no *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Martín Peris et al., 2018), a sua presença vai fazer-se sentir, ainda que com ligeiras modificações, em modelos didáticos posteriores, como o Método de Resposta Física Total ou, mais recentemente, a Abordagem de Interação Estratégica. A sua utilidade continua a ser reconhecida, sobretudo nos níveis de aprendizagem iniciais de uma língua estrangeira:

Desde sus orígenes, se les viene comparando con las escalas musicales que deben practicar los músicos: repetitivas y carentes de significado propio, pero idóneas para pulir la corrección en la fase inicial del aprendizaje. Con los ejercicios estructurales se pretende que los aprendientes adquieran unos hábitos lingüísticos sencillos en un nivel básico de comunicación, de modo que la mente pueda despreocuparse de los aspectos rutinarios de la comunicación, concentrándose en los aspectos más complejos⁶. (Martín Peris et al., 2018, “Ejercicios Estructurales”, para. 13).

Na verdade, muito embora estejam em desuso, tenham sido banidos, os *drills* sobrevivem nos manuais e nas práticas dos docentes, ainda que camuflados, mascarados, por preconceitos didáticos, e aplicados de forma incorreta, por não constarem dos manuais de didática em voga. De facto, desapareceram do Currículo, dos Programas, das teorizações didáticas atuais, mas não dos manuais e das práticas educativas. Os professores usam-nos, muitas vezes inconscientemente, e, por isso, não os utilizam de maneira programada, pois desconhecem as suas mais-valias.

Os *drills* baseiam-se na ideia de que a aprendizagem de uma língua consiste em identificar, adquirir e interiorizar as estruturas mediante a repetição. Para além de ser útil nos estádios iniciais da aprendizagem de uma língua, a intervenção através de *drills* é um expediente possível para evitar o perigo da fossilização que representa um bloqueio, e, por vezes, mesmo, um estancamento prolongado num determinado nível da interlíngua.

Defendemos, por conseguinte, que vale a pena repensar o recurso aos *drills* dentro da abordagem comunicativa. Ainda que não seja esta a única solução, podem revelar-se um recurso eficaz para minorar as interferências de L1 na aprendizagem de LE, particularmente de línguas próximas, como o português e o espanhol. Deveriam, assim, integrar uma lista de medidas didáticas profiláticas e/ou curativas para evitar ou combater a fossilização de estruturas gramaticais na interlíngua dos alunos ou para preparar os alunos para outras tarefas mais criativas e comunicativas (Martín Peris et al., 2018, “Repetición mecánica”, para. 9).

A abordagem comunicativa pode servir-se, sobretudo em determinados momentos do ensino-aprendizagem, de expedientes de raiz behaviorista (ou afins), sem prejuízo, quer dessa metodologia de enfoque comunicativo, nem, mais abrangentemente, da criação ou do desenvolvimento de uma competência de comunicação.

Com efeito, devemos, neste ponto, destacar: não pretendemos que tudo é válido, na Didática das Línguas. Na esteira de Baralo Ottonello e Estaire (2012), concordamos que, de facto, o termo “ecletismo” aplicado à Didática das Línguas, especificamente nas LE, não pode significar que “vale tudo”, sob pena de promover, principalmente junto dos docentes em formação ou em início de carreira, uma indecisão metodológica que poderá ter resultados catastróficos no processo de ensino-aprendizagem. Com Aquilino Sánchez (como citado em Martín Peris et al., 2018), defendemos, aliás, uma aprendizagem integral, onde o conteúdo predomina sobre a forma.

Reconhecemos, com Cross (1992), que não se deve rejeitar, por questões de moda ou de preconceito didáticos, uma ferramenta cuja aplicação, feita de forma e em circunstâncias adequadas, pode ser eficaz, por exemplo, para trabalhar

com turmas numerosas e para favorecer a assimilação dos conhecimentos. Estudos recentes como o de He (2016) recomendam o uso de *drills* para melhorar o domínio da escrita, no âmbito de Inglês LE.

Também nesta última década, López García (2016), ao indagar os motivos do sucesso dos *Cuadernos Rubio* (coleção espanhola centenária, muito utilizada por pais e educadores, ainda nos dias de hoje, como auxiliar à aquisição da linguagem escrita), admite a utilidade do uso de *drills* na criação de automatismos, mediante a técnica do estímulo-resposta: “Al fin y al cabo una vez que hemos adquirido y asimilado este lenguaje, leer y escribir acaban siendo procesos sistemáticos, donde ya no nos paramos a pensar qué letra va delante y detrás, simplemente lo leemos o escribimos” (p. 36). Na verdade, também de acordo com esta investigadora, a abordagem comunicativa e os exercícios estruturais não têm por que estar nos antípodas, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Destaca assim a importância do uso de *drills* para melhorar a fluência e a correção linguísticas, essenciais à comunicação: “La clave está en conjugar la competencia comunicativa como fin primordial con la realización, a veces, de actividades gramaticales de carácter repetitivo que tienen como objetivo fijar estructuras muy necesarias en la comunicación” (p. 68). De igual modo, He (2016) reconhece a sua utilidade na sistematização de estruturas básicas de construção frásica (*basic sentence pattern*), no domínio da expressão escrita em língua estrangeira: “There is no doubt that basic sentence translation *drills* is of great necessity in improving non-English majors’ English writing” (p. 144).

Vários estudos atuais (Baralo Ottonello & Estaire, 2012; Díez Mediavilla & Güemes Suárez, 2016; He, 2016; López García, 2016; Sánchez Carrón, 2015) vêm remetendo para uma revisão da abordagem comunicativa que permita, por um lado, recuperar algumas ferramentas e técnicas descartadas por preconceito didático, por outro, colmatar algumas lacunas atribuídas a esse enfoque. Ressalve-se, porém, desde já, que ditas investigações não rejeitam, evidentemente, os enfoques comunicativos, cuja vigência na abordagem geral do ensino-aprendizagem das línguas não é, de todo, posta em causa. Trata-se, antes, nuns casos, de introduzir novos matizes e, noutros, de acrescentar outras questões que visam enriquecer este processo riquíssimo e extremamente complexo de abertura ao outro que é aprender um idioma diferente.

Defendemos, portanto, que o recurso aos *drills* será especialmente eficaz quando regressar aos currículos de formação dos professores para que possam ser expostas as suas virtudes. O presente artigo serve precisamente esse propósito, pelo que passamos, em seguida, a apresentar uma tipologia de *drills* uniformizadora que possa ser utilizada por professores de línguas na sua prática letiva, bem como dos princípios que subjazem à sua utilização adequada, no sentido de promover o desenvolvimento da subcompetência linguística dos alunos e, por conseguinte, da sua competência comunicativa em sentido lato.

4. Uma tipologia de *drills*

Com base em várias propostas consultadas (Brooks, como citado em Richards & Rodgers, 1998; Delattre, 1971; Larsen-Freeman, como citado em Cortés Moreno, 2000; Martín Peris et al., 2018; Paulston & Bruder, 1976), avançamos aqui com uma sugestão de classificação própria uniformizadora. Na verdade, conforme se observa no Quadro 1, o mesmo tipo de *drills* surge nomeado de forma diferente de uns autores para outros e pode apresentar variantes distintas, sendo que, na essência, muitos deles assumem princípios ou procedimentos-base comuns, como sejam o fornecimento, a priori, de frases-exemplo, em contexto, proporcionadas pelo professor, ou a comutação de elementos de umas frases para outras, como acontece, por exemplo, nos *drills* de transformação ou de substituição. Assim sendo, para tornar a nossa opção mais clara, resolvemos adotar para cada tipo de *drill* a nomenclatura mais recorrente nos vários autores, sem enveredar pelos particularismos das subdivisões propostas nalgumas tipologias.

Resolvemos ilustrar cada um dos tipos de *drills* com um exemplo, de maneira a torná-los mais concretos e facilitar a compreensão do leitor. Os exemplos aqui apresentados foram pensados para o ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), pelo que, por esse motivo, constam nesse idioma. Consideramos, porém, que facilmente se poderão transpor para outras línguas estrangeiras.

Quadro1. Síntese das tipologias de *drills* consultadas

<i>Diccionario de Términos Clave de ELE</i> (Martín Peris et al., 2018)	Brooks (como citado em Richards & Rodgers, 1998)	Delattre (1971)	Paulston e Bruder (1976)	Larsen-Freeman; Richards e Rodgers (como citados em Cortés Moreno, 2000)	Cross (1992)
<i>Drills</i> de repetição de modelos	<i>Drills</i> de repetição	<i>Drills</i> de repetição	<i>Drills</i> de repetição <ul style="list-style-type: none"> • Repetição exata 	<i>Drills</i> de repetição	<i>Drills</i> de repetição <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ripple drill</i>¹ • <i>Chinese whispers</i>²
<i>Drills</i> de transformação	<i>Drills</i> de flexão ³ <i>Drills</i> de transformação	<i>Drills</i> de transformação	<i>Drills</i> de alternância sintáticos: <ul style="list-style-type: none"> • Transformação 	<i>Drills</i> de flexão ⁴ <i>Drills</i> de transformação	<i>Drills</i> de transformação
<i>Drills</i> de substituição	<i>Drills</i> de substituição <i>Drills</i> de transposição ⁵	<i>Drills</i> de substituição <ul style="list-style-type: none"> • Substituição simples • Progressão multipartida 	<i>Drills</i> de alternância morfo-lexicais: <ul style="list-style-type: none"> • Substituição de um só elemento na frase • Substituição de dois elementos na frase 	<i>Drills</i> de substituição simples <i>Drills</i> de substituição múltipla	<i>Drills</i> de substituição

¹ O que equivale, em português, a um *drill* de “efeito dominó” (tradução nossa).

² O que corresponde, em português, a um jogo chamado “Telefone Avariado” (tradução nossa).

³ Brooks distingue entre *drills* de flexão e *drills* de transformação, mas, na base do processo, subjaz sempre uma transformação, que pode ser em menor ou maior grau, respetivamente, pelo que decidimos incluí-los nesta categoria.

⁴ À semelhança de Brooks, também estes autores apresentam separadamente *drills* de flexão e *drills* de transformação; pelos motivos acima expostos, resolvemos juntá-los na mesma categoria.

⁵ Brooks apresenta separadamente *drills* de substituição e *drills* de transposição, porém consideramos que a segunda pressupõe a primeira, daí que as tenhamos associado na mesma categoria.

Eis, então, a nossa proposta de classificação:

1. *Drills* de repetição: consistem na repetição de frases modelo, gravadas ou enunciadas pelo professor. Convém que o enunciado seja curto, de modo a que o aluno possa retê-lo mais facilmente. Aqui, forma, ordem e som da frase revestem-se de igual importância. Como se trata de uma reprodução *ipsis verbis*, à medida que o nível de proficiência dos alunos aumenta, sugere-se incrementar a extensão da frase, para estimular a memória e para que as tarefas sejam encaradas como desafiantes. No caso do ensino de ELE, devido à semelhança entre esta língua estrangeira e a língua materna dos alunos portugueses, e particularmente nos níveis médio e avançado de aprendizagem, parece-nos mais motivante recorrer a este tipo de *drills* para sistematizar casos de irregularidades, como, por exemplo, a concordância do artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, com palavras começadas por “a” ou “ha” tónicos, ou a do artigo definido (“artículo determinado”) ou do determinante demonstrativo junto de nomes femininos/masculinos por contaminação do português.

EXEMPLO

P: El agua es más sana que los refrescos. Repetid todos.

Os alunos repetem em coro.

P: Ahora, los de la fila del medio repiten: El agua es más sana que los refrescos.

Depois disto, o professor pedirá o mesmo às restantes filas, separadamente.

P: Ahora, primero las chicas y después los chicos: El agua es más sana que los refrescos.

Depois das repetições em grupo, o professor poderá dirigir-se, individualmente, a alguns alunos, conforme as necessidades, centrando-se, por exemplo, nos mais tímidos e menos participativos. Deixamos, desde já, antever um dos princípios básicos para uma aplicação adequada, nomeadamente o da gradação no que toca aos destinatários (Cross, 1992).

2. *Drills* de transformação: consistem em transformar um segmento da frase modelo por outro, que convenha. Assim sucede, por exemplo, com a alteração de uma forma verbal de um tempo para outro, exigida pela frase introduzida pelo professor (Paulston & Bruder, 1976).

EXEMPLO

P: Laura ahora se levanta a las 10h, pero antes se levantaba a las 7h.

Alumno A, Laura ahora se acuesta a las 23h00, pero antes...

A1: Antes se acostaba a las 22h.

3. *Drills* de substituição: este tipo de *drills*, comum a vários autores consultados (Brooks, como citado em Richards &

Rodgers, 1998; Cross, 1992; Delattre, 1971), consiste em empregar classes de palavras comutáveis entre si (por exemplo, pronomes em vez de nomes). Outro exemplo, o do treino do grau comparativo, em que o professor repete a frase modelo e pede aos alunos que façam as transformações adequadas.

EXEMPLO

P: Repetid todos: El chándal es más caro que las zapatillas. A continuación, hay que utilizar: “menos ... que” y “tan ... como”.

A1: El chándal es menos caro que las zapatillas.

A2: El chándal es tan caro como las zapatillas.

4. *Drills* de completamento: tais drills, presentes em todas as tipologias consultadas, como se pode confirmar no Quadro 1, consistem em completar enunciados inacabados, de acordo com um modelo dado pelo professor. Esta modalidade é particularmente útil para o trabalho, entre outros, das expressões de tempo inerentes ao uso de determinados tempos verbais em espanhol, como o “pretérito perfecto” e o “pretérito indefinido”.

EXEMPLO

P: He llamado a mi madre esta mañana.

Alumno A1, completa la frase con una expresión de tiempo adecuada: “He visto a tu hermana en la biblioteca...”

A1: He visto a tu hermana en la biblioteca esta mañana.

P: Mi madre nació el 6 de junio de 1965.

Alumno A2, completa la frase con una expresión de tiempo adecuada: “Mi mujer y yo nos casamos...”

A2: Mi mujer y yo nos casamos en 1990.

5. *Drills* de expansão: tomando como ponto de partida um enunciado curto, vão-lhe sendo acrescentadas palavras nos sítios convenientes, mediante pistas dadas pelo professor, como se exemplifica em Delattre (1971). Assim, por exemplo, no caso do espanhol, para treinar o uso do advérbio.

EXEMPLO

P: El alumno canta muy bien.

El alumno habla... Alumno 1, añade la palabra “bien”.

A1: El alumno habla bien.

P: Alumno 2, añade la palabra “muy”.

A2: El alumno habla muy bien.

P: Alumno 3, añade la palabra “no”.

A3: El alumno no habla muy bien.

6. *Drills* de redução: estes, presentes em Brooks (como citado em Richards & Rodgers, 1998), permitem experimentar as possibilidades de redução de uma frase. São exercícios frequentes, a título de exemplo, no treino dos pronomes pessoais com função de sujeito ou de complemento.

EXEMPLO

P: Angela y Johanna son alemanas. Ellas son alemanas.

Alumno A1, reduce la frase: Ana y yo somos mexicanas.

A1: Nosotras somos mexicanas.

P: Yo leo esa revista todas las semanas. Yo la leo todas las semanas.

Alumno A2, reduce la frase: Yo compro esa revista los lunes.

A2: Yo la compro los lunes.

7. *Drills* de integração: estes, também designados por *drills* de combinação (Delattre, 1971), consistem em combinar duas orações numa só. Uma possível aplicação destes *drills* seria profícua, por exemplo, no trabalho com as orações subordinadas adjetivas relativas.

EXEMPLO

P: El móvil está encima de la mesa. El móvil es mío.

El móvil que está encima de la mesa es mío.

Pedro es el chico moreno. Pedro tiene la camiseta azul.

Alumno A1, une las frases.

Alumno A1: Pedro es el chico moreno que tiene la camiseta azul.

8. *Drills* de construção de frases: consistem em elaborar frases a partir de sequências de palavras ordenadas ou desordenadas, conforme se lê em Martín Peris et al. (2018). Por exemplo, se o verbo *lhe* é apresentado no infinitivo, o aluno deve criar um enunciado completo, conjugando o verbo e fazendo o menor número possível de alterações, seguindo o modelo do professor. Esta é, no nosso ponto de vista, uma forma útil de treinar irregularidades nos tempos/modos verbais, entre outros aspetos gramaticais.

EXEMPLO

P: estar/Pedro/libro/ahora/leer/un

Ahora Pedro está leyendo un libro.

Alumno 1, mira la imagen y construye una frase: construir/ellos/un/estar/avión.

A1: Ellos están construyendo un avión.

Note-se que, neste, como em qualquer outro tipo de *drill*, o uso de imagens é recomendado (Cross, 1992), pois configura uma ótima estratégia para lhes dar contexto, para que não sejam vistos como mero exercício de estilo, acusação que lhes mereceu, como vimos, o voto de abandono pela abordagem comunicativa nas últimas décadas.

9. *Drills* de retroexpansão: se a pronúncia ou a entoação de um determinado enunciado levantar dificuldades, pode-se fragmentá-lo e reconstruí-lo pela ordem inversa, mediante a retroexpansão, do inglês *backwards build-up drill* (Larsen-Freeman, como citado em Cortés Moreno, 2000).

EXEMPLO:

P: El arma ideal en contra del estrés es hacer deporte.

Si la frase os parece demasiado complicada, vamos a separar sus elementos y a pronunciarlos de delante hacia atrás, como en el ejemplo. Repetid conmigo:

P: hacer deporte

Todos: hacer deporte

P: es

Todos: es

P: en contra del estrés

Todos: en contra del estrés

P: El arma ideal

Todos: El arma ideal

P: El arma ideal en contra del estrés es hacer deporte.

Todos: El arma ideal en contra del estrés es hacer deporte.

10. *Drills* de resposta: solicita-se ao aluno que responda a um enunciado previamente dado, mediante uma instrução determinada ou em resposta a uma pergunta (Brooks, como citado em Richards & Rodgers, 1998). Um dos exemplos a que poderíamos recorrer, neste caso, seria o do uso de verbos como “gustar” ou “molestar”.

EXEMPLO

P: Alumno 1, ¿qué te gusta hacer los fines de semana? ¿Te gusta más ir al cine o ir al teatro? A mí me gusta más ir al teatro.

A1: A mí me gusta más ir al cine.

P: Alumno 2, ¿qué te molesta más? ¿La mentira o la envidia? A mí me molestan las dos.

A2: A mí me molesta más la mentira.

Gradualmente, o professor poderá optar por deixar de apresentar alternativas de resposta e dar maior margem de liberdade na resposta do aluno, o que significa tornar o exercício mais comunicativo. Outra opção possível será sugerir a um aluno que faça a mesma pergunta a outro colega e assim sucessivamente, dando lugar ao diálogo horizontal. O professor apresenta o contexto e lança o desafio aos alunos, chamando, inicialmente, um a um, a responder por ordem, de forma a não causar instabilidade; porém, mais tarde, depois de os alunos estarem familiarizados com o exercício, poderá já chamar os alunos aleatoriamente, e, por fim, deixar aos alunos a tarefa de escolher quem é o próximo a responder. Uma outra forma de o fazer, de pendor marcadamente pedagógico-didático, será interpelar alunos que,

através de avaliações formativas realizadas, tenham dado sinais de dificuldades específicas de aprendizagem. Antecipámo-nos, assim, na apresentação de alguns princípios de concepção e aplicação destes exercícios, a que nos dedicaremos, com mais detalhe, no próximo ponto, de forma a que se possa tirar o máximo partido do uso dos *drills*, assim programados e executados adequadamente.

4.1. Princípios de concepção e de utilização dos *drills*

No que toca à concepção e implementação dos *drills* em sala de aula, foram já sendo dadas algumas pistas no ponto anterior, aquando do elenco dos diferentes tipos que propusemos. No entanto, é, de facto, fundamental insistir nestes aspetos para que o seu uso se torne profícuo às aprendizagens.

De acordo com Cross (1992), o professor deve começar por pedir silêncio e assegurar-se de que tem a atenção dos alunos, socorrendo-se mais de gestos e interjeições do que de palavras. Seguidamente, apresenta a frase-modelo, falando de forma clara, mas natural, imprimindo-lhe a entoação adequada, e repete-a três ou quatro vezes, fazendo pausas, de forma a permitir que os alunos as possam captar. As primeiras repetições são feitas em coro, pelo grupo-turma, depois por grupos, que podem, por exemplo, ser as filas da sala, e, finalmente, a nível individual, para que os alunos mais tímidos se sintam menos inibidos, podendo, por fim, fazer-se uma última repetição coral, para envolver todos os alunos novamente.

Considera-se também que o ideal é que a prática de uma determinada estrutura seja breve, pelo que, decorridos alguns minutos, se deve passar a treinar outra, para evitar a monotonia (Martín Peris et al., 2018, “Repetición mecánica”, para. 3).

De uma maneira geral, os vários autores referidos recomendam uma gradação no uso destas ferramentas, partindo do mais automático, para o mais significativo, que permite uma maior margem comunicativa. Com efeito, baseadas nas ideias de Skinner e de Chomsky, Paulston & Bruder (1976) distinguem três categorias de exercícios estruturais, que evoluem do mais simples para o mais complexo, em função do comportamento final esperado, do grau de controlo da resposta, do tipo de processo de aprendizagem envolvido e dos critérios para a seleção da resposta posterior. São eles os *drills*:

- Mecânicos (tradução do original *mechanical*): aqui está patente o método de ensino tipicamente skinneriano, de condicionamento instrumental através do reforço imediato da resposta correta: a aprendizagem faz-se por analogia e permite a transferência de padrões semelhantes. Os exercícios realizam-se de forma automática, prescindindo mesmo do significado.
- Com significado (tradução do original *meaningful*): onde é preciso entender a estrutura e o significado para realizar o exercício.
- Comunicativos (tradução do original *communicative*): onde o aluno pode responder com liberdade, ainda que respeitando o modelo linguístico dado, transferindo os padrões linguísticos aprendidos para as situações adequadas.

No nível mais elementar, o exercício de repetição mecânica resume-se a ouvir e repetir exatamente o modelo, com vocabulário que os alunos já dominam, o que supõe apenas um esforço auditivo e articulatório. Em níveis mais avançados, como vimos, o professor pode apresentar frases mais extensas. Se é no fim da frase que reside o elemento que oferece mais resistência, Cross (1992) recomenda o exercício de retroexpansão.

É preciso, mesmo nos exercícios mais básicos, de repetição, sensibilizar os alunos para a importância do que estão a treinar, pondo em evidência o elemento sintático ou morfológico que se está a trabalhar, por exemplo, através da entoação da frase, enfatizando a estrutura-alvo (Delattre 1971).

Através dos exercícios de substituição, os alunos familiarizam-se com uma determinada estrutura, aprendendo a reconhecer as suas possibilidades e os seus limites. À semelhança dos *drills* de repetição, a sua aplicação deve ser feita num ritmo rápido e com uma duração limitada, alternando entre respostas em coro e respostas individuais, para evitar a monotonia que leva à distração. Embora estes exercícios possam aplicar-se também ao ensino do vocabulário, revelam-se particularmente eficazes para exercitar estruturas gramaticais, pelo que se recomenda recorrer a léxico conhecido dos alunos, para que estes foquem a sua atenção no mecanismo a apreender (Delattre, 1971).

Cross (1992) reconhece que o processo de expansão da frase supõe maior exigência em termos cognitivos, envolvendo compreensão e sensibilidade gramaticais, pelo que recomenda que este tipo de exercícios se aplique a estudantes de nível mais avançado.

Nos exercícios de transformação, que permitem trabalhar oposições gramaticais e lexicais, Delattre (1971) recomenda que seja o professor a resolver o primeiro caso de forma a dar o modelo aos alunos, estratégia bem mais eficaz do que dar instruções de natureza gramatical. Por sua vez, Cross (1992) aconselha ponderação quanto ao grau de dificuldade

deste tipo de *drills*, para não desencorajar os alunos; assim, sugere que em cada frase se incida apenas numa transformação. Caso a sua aplicação se faça apenas oralmente, o recurso, tanto a gestos, como a imagens, é tido como uma mais-valia. No entanto, este autor destaca que a transformação é facilitada se for feita por escrito: “it is easier to write transformation drills than it is to speak them”(Cross 1992). Para além de introduzir uma mudança de ritmo, a escrita permite, na sua ótica, que todos participem na atividade. No entanto, para Delattre (1971), o recurso à escrita não se faz sem algum perigo. A autora destaca, a este respeito, o potencial dos exercícios de completamento oral de uma frase dada pelo professor, que permitem aos alunos alguma margem de liberdade na resposta, o que supõe ir mais além dos exercícios tradicionais de preenchimento de espaços, em suporte escrito. A incubação auditiva é, também na nossa opinião, a melhor estratégia, à semelhança do que acontece na aprendizagem da língua materna pela criança, através do princípio de *mimicry and memorisation* (ou *mim-mem*, defendido pelo Método Áudio-Oral).

No que toca à condução dos *drills* em sala de aula, recomendamos, como Cross (1992), dinamismo, atenção e boa-disposição: “If you seem to be having fun with drills, there is a good chance that the class will enjoy them too” (Cross 1992).

5. Conclusões

Numa perspetiva de ecletismo metodológico, que defendemos, se insere o conteúdo deste artigo. Desprezar, sem motivos pedagógico-didáticos válidos, ferramentas essenciais que conduzem a objetivos claros que levem os alunos a desenvolver a competência comunicativa parece não estar de acordo com o bom senso do professor reflexivo que queremos e devemos ser, uma das preocupações que, consideramos, deve, desde logo, acompanhar os docentes em formação inicial (Pazos Anido et al., 2017). Não apresentámos um método, mas propusemo-nos reabilitar uma técnica de um método em benefício de uma metodologia eclética, em que cada procedimento é conscientemente adaptado à exigência didática de um ensino-aprendizagem, na sua sincronia e na sua diacronia, nas suas múltiplas variáveis: aluno, grupo de alunos, faixa etária, sexo, objeto, contexto, histórico individual de aprendizagem de línguas, professor, entre outros que todos sabemos elencar.

O leque de *drills* apresentado será certamente útil na conceção e implementação de momentos da aula dedicados, por exemplo, ao reforço de estruturas-base da língua, em níveis iniciais de aprendizagem, ou ao trabalho com estruturas facilmente fossilizáveis, por interferência de L1, em níveis intermédios e avançados, sendo possível ao docente escolher entre exercícios de maior ou menor controlo, de maior ou menor automatismo, de maior ou menor complexidade, conforme as necessidades dos alunos. As várias tipologias de *drills* expostas no Quadro 1 permitem, aliás, desmitificar a ideia de que se trata única e exclusivamente de repetir, sem preocupações de conteúdo, e não havendo qualquer lugar para a conversação espontânea.

É, portanto, imprescindível uma programação adequada dos *drills*, no sentido de obter o maior benefício possível da sua utilização para a melhoria da subcompetência linguística e, por conseguinte, de forma lata, da competência comunicativa dos alunos aprendentes de uma língua estrangeira.

Esperamos, com este artigo, contribuir para a recuperação dos *drills* como expediente pedagógico-didático ao serviço dos professores, advogando, portanto, a sua reabilitação no campo da Didática das Línguas, no seio de uma abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de uma LE. A habilidade pedagógico-didática que é exigida ao docente no que diz respeito à utilização de *drills*, hoje em dia, é que ele seja capaz de desvinculá-los do Método Áudio-Oral e utilizá-los com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa. Alguns caminhos se veem explícitos neste artigo que, queremos, neste sentido, sejam uma inspiração para os professores de línguas estrangeiras.

Referências

- Baralo Ottonello, M., & Estaire, S. (2012). Tendencias metodológicas postcomunicativas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6(11), 210-222. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/185>
- Chomsky, N. (1959). Review of “Verbal Behaviour” by B. F. Skinner. *Language*, 35, 26-58.
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.
- Cross, D. (1992). *A practical handbook of language teaching*. New York: Prentice Hall.
- Delattre, G. (1971). Les différents types d'exercices structuraux. In P. Delattre (Org.), *Les exercices structuraux pour quoi faire?* (pp. 15-36). Paris: Hachette.

- Díez Mediavilla, A., & Güemes Suárez, L. (2016). Normas y usos ortográficos: hacia el desarrollo de la 'conciencia ortográfica'. In A. D. Mediavilla, V. B. Rico, D. E. Maestre, & J. R. Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 438-448). Alicante: Universidad de Alicante.
- He, X. (2016). An action research on improving non-english majors' english writing by Basic Sentence Pattern Translation Drills. *English Language Teaching*, 9, 142-147. doi:10.5539/elt.v9n1p142.
- López García, N. (2016). *Descripción, análisis y valoración de la metodología de preescritura y escritura en los Cuadernos Rubio destinados a Educación Infantil* (Trabajo de Grado). Universidad de Extremadura, Cáceres, España.
- Martín Peris, E. et al. (2018). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Mira, A., & Mira, M. (2002). *Programação dos ensinios de línguas estrangeiras: metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspetiva diacrónica*. Évora: Universidade de Évora.
- Oxford University Press. (2019). *Lexico.com*. Recuperado de <https://www.lexico.com/en/definition/drill>.
- Paulston, C., & Bruder, M. (1976). *Teaching English as a Second Language. Techniques and Procedures*. Massachusetts: Winthrop Publishers. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED153499.pdf>
- Pazos Anido, M., et al. (2017). Construção de um referencial de avaliação de desempenho do estudante de línguas em estágio pedagógico: problemas e desafios. *Sensos-E*, 4(1), 3-11. Recuperado de <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v4i1.2257>
- Polifemi, M. (2016). Os diálogos possíveis entre metodologias de ensino de inglês como língua estrangeira e teorias de aprendizagem. *The ESPECIALIST*, 37, 79-98. Recuperado de : <https://www.researchgate.net/publication/313888323>
- Richards, J., & Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sánchez Carrón, I. (2015). *Revisión crítica del enfoque comunicativo: Estudio de casos de enseñanza de Español a inmigrantes en Extremadura*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Valdman, A. (1971). La progression pédagogique dans les exercices structuraux. In P. Delattre (Org.), *Les exercices structuraux pour quoi faire?* (pp. 37-52). Paris: Hachette.