

CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS BEM-SUCEDIDOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

VANDERLEI DOS SANTOS¹

¹Professor, Ms., Fatec/Tatuí-SP, E-mail: trabage@gmail.com

RESUMO

O estudo das características individuais que influenciam a aprendizagem de uma língua estrangeira tem interessado intensamente aos pesquisadores da área. Neste trabalho apresentamos seis estudos sobre o desempenho de aprendizes de língua estrangeira ou segunda língua, nos quais ficam claras as características pessoais e estratégias de aprendizagem tanto de aprendizes bem-sucedidos quanto de aprendizes mal-sucedidos.

PALAVRAS-CHAVE: língua estrangeira, estratégias de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Algumas pessoas são mais bem sucedidas (considerando-se “bem sucedido” o aprendiz que alcança uma proficiência suficiente para suprir suas necessidades de comunicação em língua estrangeira) do que outras na aprendizagem de uma segunda língua. Se todas as pessoas podem aprender sua língua materna facilmente (embora algumas tenham maiores habilidades verbais do que outras), por que esta habilidade inata parece declinar mais intensamente para alguns quando se dedicam a aprender uma segunda língua?

Várias características pessoais têm sido apontadas como relevantes para a aprendizagem de LE, podemos citar: tolerância de ambiguidade (a capacidade de lidar com inovações, complexidade e insolubilidade), assertividade, estabilidade emocional (autocontrole), disposição para aceitar riscos, espontaneidade e impulsividade das reações, independência de campo (no que concerne à aprendizagem de línguas, a capacidade de distinguir informação relevante da irrelevante), etc.

Apresentamos o resumo de seis trabalhos que abordaram essa questão, visando uma comparação dos resultados.

RUBIN, 1975

Um dos primeiros artigos a abordar a questão da comparação do aprendiz bem sucedido (ABS) com o aprendiz mal sucedido (AMS) foi o de Rubin (1975). Nesse artigo a autora sugere que “se nós soubéssemos mais sobre o que os aprendizes bem sucedidos fazem, nós poderíamos ser capazes de ensinar estratégias aos aprendizes mais fracos e aumentar seu desempenho”. A autora passa a enumerar algumas estratégias que considera características de aprendizes bem sucedidos, essas estratégias foram extraídas da observação feita pela autora de estudantes da Califórnia e do Havaí, pela observação de si própria e pela conversa com aprendizes de línguas

bem sucedidos e professores de língua estrangeira (LE). Como resultado dessa observação a autora lista as seguintes estratégias dos bons aprendizes de língua:

1- O ABS está disposto a fazer inferências e é frequentemente preciso em suas inferências. Parece que o ABS se sente confortável com a incerteza (podendo até apreciá-la), e está disposto a experimentar suas hipóteses. A autora menciona que esta habilidade parece estar relacionada tanto à LE quanto à língua materna (LM) do aprendiz, lembrando que as pessoas variam em sua habilidade para compreender o que leem ou escutam mesmo em sua LM.

Acreditamos que a capacidade de inferência pode não estar presente em aprendizes mesmo em suas LM, o que dificulta a execução dessa estratégia em LE.

2- O ABS tem um forte desejo de se comunicar. Ele está disposto a fazer muitas coisas para transmitir sua mensagem com sucesso. Ele pode usar um circunlóquio quando ele não sabe a palavra adequada. Ele pode parafrasear a fim de explicar o significado diferente de uma frase.

3- O ABS não é inibido. Ele está disposto a parecer tolo se o resultado for uma comunicação razoável. Ele está disposto a cometer erros a fim de aprender e comunicar-se. Ele está disposto a conviver com um certo grau de incerteza.

4- Além da sua preocupação com a comunicação, o ABS está preparado para prestar atenção à forma. O ABS está constantemente procurando padrões na língua.

5- O ABS pratica. Ele pode praticar pronunciando palavras ou criando frases. Ele buscará oportunidades para usar a língua conversando com pessoas, assistindo a filmes, etc. Ele inicia conversas com o professor ou com seus colegas de classe na língua alvo, ele normalmente aproveitará cada oportunidade para falar durante a aula.

6- O ABS monitora seu próprio discurso e os de outros. Ele está constantemente atento a como seu discurso está sendo recebido e se seu desempenho está de acordo com os padrões aprendidos por ele. Ele está sempre processando informação, seja ou não chamado para desempenhar na aula. Ele aprende com os seus erros e os dos outros alunos.

7- O ABS presta atenção no significado. Ele sabe que não é suficiente prestar atenção à gramática da língua.

REISS, 1981

Reiss (1981) menciona em seu artigo um estudo no qual oitenta e quatro estudantes de língua estrangeira (espanhol e alemão), cuja LM era inglês, receberam questionários nos quais estavam presentes três situações de aprendizagem hipotéticas. Eles estavam frequentando aulas de níveis básico e intermediário. Foi pedido aos alunos que não se identificassem, mas que declarassem se tinham recebido o conceito A, B, C, D ou E na LE que estavam estudando no semestre anterior. Pelos menos a metade dos alunos na classe “C/D” tinha dificuldade em LE, mas pouca ou nenhuma dificuldade nas outras matérias. As respostas de dezoito alunos “A” foram comparadas com as respostas de dezoito alunos “C/D”, os resultados são mostrados na tabela 1.

Tabela 1 – Respostas sobre aprendizagem e estratégias

Respostas dos alunos “A”	Respostas dos alunos “C/D”
1- Sua tarefa é aprender uma lista de trinta itens léxicos tirados de um trecho de texto com o qual você trabalhou recentemente.	
<ul style="list-style-type: none">• Fazer uma sentença com cada palavra• Colocar uma pista ao lado de cada palavra• Dizer as palavras em voz alta ao memorizá-las• Gravar as palavras e ouvir a gravação	<ul style="list-style-type: none">• Memorizar• Anotar e memorizar• Colocar em cartões• Estudar até aprender• Anotar e estudar• Repetir várias vezes mentalmente

Tabela 1 – Respostas sobre aprendizagem e estratégias

Respostas dos alunos “A”	Respostas dos alunos “C/D”
<ul style="list-style-type: none"> • Cantar as palavras em voz alta • Escrever a palavra em um lado do papel e a definição ou sinônimo no outro • Usar as novas palavras tanto quanto possível 	<ul style="list-style-type: none"> • Anotar e memorizar • Ouvir de acordo com as partes do discurso
<p>2- Sua tarefa é aprender um novo tempo verbal. O tempo foi explicado na sala de aula. Você recebe uma lista de verbos regulares.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Examinar textos e tentar encontrar exemplos do novo tempo. • Tentar praticar o novo tempo ao falar • Escrever, dizer e usar o novo tempo em exemplos • Procurar por desinências similares já conhecidas • Criar os próprios exercícios para praticar o novo tempo • Aprender e criar exemplos (sentenças) 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar até entender • Rever as regras e memorizar • Repetir and anotar • Continuar fazendo revisões • Repetir muitas vezes • Tentar entender o equivalente em inglês • Revisar regras e anotações de classe
<p>3- Sua tarefa é responder uma série de perguntas depois de ler um trecho de texto. Este trecho não foi lido na sala de aula.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro responder as perguntas fáceis, então reler e responder o resto. • Skim o texto e procurar respostas • Procurar palavras-chave nas perguntas e encontrá-las nas respostas • Procurar palavras nas perguntas que dão pistas para as respostas • Responder cada pergunta mentalmente e então escrever • Responder tanto quanto possível, então reler o texto para responder as perguntas restantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler as perguntas e usar o dicionário para procurar palavras • Traduzir o texto, traduzir as perguntas • Traduzir as perguntas e voltar à leitura • Usar dicionário e livro de gramática • Voltar frequentemente ao texto em busca das respostas • Procurar todas as palavras desconhecidas, então responder as perguntas
<p>4- Que estratégias ou técnicas mais o ajudaram no estudo de uma língua estrangeira? Que estratégia você usa ao estudar uma língua estrangeira que você não usaria ao estudar uma outra matéria?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Eu falo comigo mesmo enquanto estou caminhando • Eu aplico pequenos testes a mim mesmo • Eu anoto pontos chave de cada capítulo • Eu converso com meus amigos ou nativos quando tenho chance • Eu uso associação (figuras mentais) • Eu faço listas e folhas de estudo e tento lembrar por meio de rimas e associações 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu estudo com alguém • Eu anoto informações em cartões • Eu traduzo tudo para o inglês • Eu lembro por meio de associação e repetição • Eu uso o apêndice do livro • Eu revejo minhas anotações regularmente • Eu faço listas e as leio em voz alta

Tabela 1 – Respostas sobre aprendizagem e estratégias

Respostas dos alunos “A”	Respostas dos alunos “C/D”
<ul style="list-style-type: none">• Eu tento responder todas as perguntas mentalmente na sala de aula• Eu uso recursos mnemônicos para lembrar	

Fonte: (REISS, 1981)

REISS, 1985

Para este estudo, Reiss (1985) teve como sujeitos 98 alunos de nível superior, a maioria estava aprendendo línguas nos níveis básico e intermediário. Dos 98 alunos que completaram o questionário elaborado pela autora, 38 haviam sido considerados pelos seus professores como bons aprendizes de língua.

O questionário consistia de 3 perguntas de múltipla escolha distribuídas aleatoriamente em nove aspectos (vinte e sete perguntas). Os nove aspectos eram: Variáveis de personalidade – introversão/extroversão, tolerância de ambiguidade alta/baixa; Estratégias – inferência, motivação para se comunicar, atenção à forma, prática, monitoração, atenção ao significado, uso de mnemônica.

O grupo de 38 alunos considerados bons aprendizes pelos professores responderam também um questionário curto que consistia de uma lista de dezenove estratégias, dentre as quais os sujeitos escolhiam aquelas empregadas mais frequentemente. Os resultados do questionário curto são apresentados abaixo.

Oito estratégias empregadas por ABS em ordem de frequência:

97,3% Ouvir atentamente durante a aula e responder mentalmente as perguntas quer fosse perguntado ou não.

76,3% ouvir os outros alunos durante a aula e mentalmente corrigir os seus erros.

76,3% aplicar o material novo mentalmente enquanto conversa silenciosamente consigo mesmo.

60,5% procurar oportunidades para utilizar a língua.

60,5% usar inferência ao ouvir ou ler na língua alvo.

44,7% usar o apêndice do livro ou uma outra referência.

42% praticar com um amigo ou falante nativo.

42% lembrar material novo por meio de associações mentais em inglês.

Estratégias empregadas com menor frequência:

29% ler as anotações feitas durante a aula.

29% organizar material anotá-lo em cartões.

24% criar os próprios exemplos e testar a si próprio.

24% escrever o material muitas vezes.

21% traduzir tudo para o inglês.

18% resumir cada capítulo do livro.

13% pedir para um amigo testá-lo sobre o material aprendido.

8% lembrar por meio do uso de acrônimos.

5% gravar a si mesmo e ouvir a gravação.

3% lembrar por meio de rimas.

VANN e ABRAHAM, 1990

Depois de ressaltarem os resultados de estudos que tentaram ensinar estratégias de ABS para AMS, os quais, embora positivos, proporcionaram apenas pequena melhora; Vann e Abraham (1990) conjecturam que o foco nas estratégias usadas por ABS pode explicar isso e propõem o estudo sobre as estratégias usadas por AMS, o que permitiria compreender a razão das dificuldades apresentadas.

Para isso realizaram um estudo com dois AMS para descobrir a razão para a sua falta de sucesso. Foi utilizada a técnica “*think aloud*” e também a análise da produção dos sujeitos.

A escolha dos sujeitos partiu de 15 alunos, de vários backgrounds linguísticos, dos níveis intermediário a avançado do Programa Intensivo de Inglês do Estado de Iowa. No momento da seleção dos sujeitos as autoras não sabiam quais progrediriam rapidamente durante o curso e quais não. Depois que os sujeitos terminaram o curso, eles foram classificados de acordo com o ritmo de progresso, conforme medido pela média de suas notas semanais, no *Michigan English Language Proficiency Test*. Os quatro sujeitos com melhores médias foram definidos como ABS, os quatro com piores médias foram definidos como AMS; desses, dois foram escolhidos como sujeitos do estudo. Esses aprendizes não eram meramente fracos no desempenho em testes, seus instrutores confirmaram a falta de sucesso também no desempenho durante as aulas.

Segundo as autoras, a análise de Mona e Shida (nomes fictícios para os sujeitos) fornece evidência contrária à afirmação de que AMS são inativos. A comparação dos dois sujeitos com alunos bem sucedidos mostrou que aqueles são muito similares a estes quanto ao repertório de estratégias. O que aparentemente ocorreu com os sujeitos foi a incapacidade de aplicar as estratégias apropriadamente às tarefas. Aparentemente faltavam a elas estratégias metacognitivas, as quais permitiriam a elas avaliar a tarefa e utilizar as estratégias adequadas para a sua execução.

GAN, HUMPHREYS *et al.*, 2004

Neste artigo os autores (GAN, HUMPHREYS *et al.*, 2004) escolheram os sujeitos baseados em seu resultado no CET4. O CET4 é um teste padronizado de larga escala, administrado pelo Comitê Nacional de Avaliação de Inglês Universitário, com o objetivo de promover a implementação do Syllabus de Ensino de Inglês Universitário e avaliar, objetiva e acuradamente, a habilidade real em inglês dos estudantes universitários da China. O CET4 é considerado compulsório pelas universidades, e os alunos devem obter um mínimo de 60% no teste para se qualificarem para a obtenção do grau de bacharel.

O critério para a distinção entre os dois tipos de estudantes foi o seguinte: para ser considerado um ABS, os estudantes deveriam ter obtido uma pontuação acima de 80% no CET4, para os estudantes considerados AMS a pontuação deveria ter sido inferior a 60%; os ABS também deveriam ter tido seu desempenho em sala de aula classificado entre os 5% melhores, baseado na opinião dos seus professores, e os AMS deveriam estar entre os 5% mais fracos, seguindo o mesmo critério de avaliação pelos professores.

O estudo utilizou entrevistas e diários como formas de coleta de dados.

Entrevistas: Foram conduzidas duas entrevistas com cada um dos 18 participantes entre Março e Maio de 2001. A primeira entrevista concentrou-se nas atitudes dos participantes relativas à aprendizagem de línguas, suas atividades preferidas na aprendizagem de línguas e as principais fontes de motivação que iniciariam e manteriam seus esforços para aprender a língua. Na segunda entrevista, conduzida dois meses depois, foi perguntado a cada participante que relatasse como tinham se comportado na aprendizagem da língua desde a última vez que tinham sido entrevistados, se tinham tido alguma dificuldade na aprendizagem de inglês e como tinham superado essas dificuldades. O pesquisador também perguntou aos sujeitos na segunda

entrevista se eles tinham alguma teoria sobre a aprendizagem de inglês e o que diriam a um amigo que tivesse acabado de entrar na universidade e pedisse conselhos sobre a aprendizagem de inglês lá.

Diários: Ao final da primeira entrevista foi pedido a cada participante que mantivesse um diário de dois meses descrevendo ou refletindo sobre seus sentimentos, preferências e experiências sobre a aprendizagem da língua, dentro e fora da sala de aula.

Os autores afirmam que, de acordo com os resultados do estudo, os AMS mostraram uma atitude geral negativa. Eles se sentiam entediados pelos estilos de ensino, achavam que o professor não os apoiava e que não era acessível; eles até perderam a confiança em ir à aula de inglês porque não acreditavam que o professor fosse capaz de ajudá-los a passar no CET4. Os ABS, embora em sua maioria achassem as aulas de inglês rígidas ou tradicionais demais, acreditavam que podiam aprender alguma coisa, conhecimento linguístico ou habilidades, nas aulas. Alguns ABS sentiam que a orientação de seus professores era muito valiosa, não somente na sua aprendizagem de inglês mas também em seu desenvolvimento como seres humanos. Particularmente interessante é o fato de que a maioria dos ABS mantinham um bom relacionamento com seus professores.

É interessante que tanto os ABS quanto os AMS no estudo relataram o uso de atividades de aprendizagem ou prática similares como: estudo de vocabulário e ver a lição antecipadamente. Eles também pareciam empregar estratégias similares, decorar palavras, por exemplo. Entretanto, os ABS relataram algumas atividades que não foram mencionadas pelos AMS, ir ao *English Corner*, por exemplo. Além disso, a qualidade no uso de algumas estratégias variavam entre os ABS e os AMS. A maior variedade nas atividades e o uso mais sofisticado de estratégias pelos ABS podem estar relacionados ao objetivo geral destes na aprendizagem de língua, o qual era caracterizado pela ênfase no comando prático da língua.

Os autores afirmam ter encontrado sensíveis diferenças no autogerenciamento da aprendizagem de língua entre os dois grupos de estudantes. Os autores verificaram que os ABS atribuíam o seu sucesso a fatores controláveis tais como esforço e uso de estratégias, que eles geralmente se sentiam otimistas quanto ao seu desempenho em inglês e que a maioria deles parecia ser capaz de determinar seus próprios objetivos de aprendizagem, localizar um problema na aprendizagem e suas causas e então tomar medidas adequadas para resolver o problema. Eles faziam uso ativo dos recursos para prática e aprendizagem (incluindo os professores). Os AMS, por outro lado, pareciam achar difícil se ajustar ao ambiente de aprendizagem de língua da universidade e experimentavam uma sensação de desamparo, alguns expressavam considerável desilusão com o curso de inglês da universidade. Embora todos os AMS do estudo considerassem a persistência, força de vontade e trabalho duro cruciais para o sucesso na aprendizagem, esses eram os fatores internos que eles julgavam estar ausentes, e eles pareciam mais suscetíveis à respostas emocionais que interferiam com a aprendizagem do que os ABS. Os AMS também tinham a tendência de atribuir os problemas da aprendizagem a fatores fora de si mesmos, vendo imperfeições no ambiente e em seus professores.

Segundo os autores, os resultados do estudo mostram que o bom aprendiz de línguas pode ser ou não inibido. Ele se sente bastante confortável com a ambiguidade. Ele usa uma variedade de estratégias, incluindo monitoramento, inferência e prática. Ele presta atenção à forma e significado. Ele gosta de se comunicar e aprecia aprender uma língua estrangeira. Acima de tudo, o ABS é um participante ativo no processo de aprendizagem. A palavra ativo é de grande importância, porque o ABS está constantemente processando informação quer seja chamado ou não. Mesmo quando em silêncio ele está ativo mentalmente e assim se torna um falante silencioso. Isto pode explicar porque o ABS não precisa ser necessariamente um extrovertido. Ele pode não ser voluntário nem se arriscar a cometer erros em voz alta, mas isto não evita que ele pratique silenciosamente. Este falar silencioso é a base sobre a qual muitas outras estratégias são construídas. Quando o aprendiz está falando silenciosamente ele está, na verdade, praticando, inferindo, buscando significado, etc.

RYSIEWICZ, 2008

Os sujeitos para este estudo (RYSIEWICZ, 2008) foram 137 alunos de sétima série (*Grade 7*) de 7 escolas da Polônia, e tinham todos 13 anos de idade.

As escolas foram escolhidas aleatoriamente para formar uma amostra representativa de aprendizes. Foram escolhidas 3 escolas de uma cidade com 650.000 habitantes, 2 de cidades com população entre 15.000 e 25.000 habitantes e duas de áreas rurais. Todos os alunos estavam aprendendo um LE por pelo menos 3 anos e tinham entre 250 e 300 horas de instrução formal em uma LE, com duas, e eventualmente três, aulas de 45 minutos por semana.

O estudo buscou avaliar vários fatores relativos à aprendizagem, em uma tentativa de conseguir uma maior compreensão sobre os desempenhos de ABS e AMS. As seguintes atividades foram utilizadas para avaliar os sujeitos:

Variáveis de Aptidão Linguística: Raciocínio Linguístico Indutivo - avaliado pelo resultado dos sujeitos em duas tarefas separadas, uma tarefa de analogia gramatical e uma atividade de língua artificial;

Memorização - avaliado através de um conjunto de três tarefas de memorização descontextualizadas. Era pedido aos participantes que memorizassem uma lista de palavras aparentemente estrangeiras, praticassem-nas em uma série de tarefas de ativação de memória e, finalmente, lembrassem as palavras em um teste de avaliação; Memória e compreensão de texto escrito - avaliado por meio de três tarefas de manejo de texto construídas ao redor de um texto estímulo. A tarefa dos participantes era ler o texto, lembrar do seu conteúdo e resgatá-lo em uma sequência de três tarefas de avaliação.

Variáveis de inteligência: Dois testes de inteligência padronizados foram usados.

Proficiência em LE: Uma versão adaptada *do Key English Test*, da Universidade de Cambridge, foi usada. A versão adaptada consistia das seguintes 5 partes: compreensão oral – 2 minutos de duração, teste no formato verdadeiro ou falso; leitura – dois textos, teste no formato múltipla escolha; gramática em contexto – preenchimento de espaços com itens estruturais, transformações; vocabulário em contexto – combinação, eliminação, formação de palavras; produção escrita – um cartão postal, 25 a 50 palavras. Antes da administração do teste, as validades de face e conteúdo foram julgadas por professores de inglês os quais, em um questionário de avaliação, analisaram o nível de dificuldade e a adequação das tarefas para os aprendizes. Itens ambíguos, difíceis ou não claros foram apagados ou reescritos.

Os autores concluíram que inteligência, memória mecânica (memorização), habilidades analíticas não verbais e habilidades lexicais em L1 têm pouco ou nenhum efeito sobre o desempenho na aprendizagem de LE. Os autores afirmam que a aptidão para a aprendizagem de LE, por meio de habilidades analíticas linguísticas, se mostrou relevante no desempenho. A partir desse dado, consideram que a adaptação dos métodos de ensino de LE, pelos professores, aos perfis cognitivos dos alunos ou, alternativamente, o treinamento dos alunos em habilidades relativas à aptidão para aprendizagem de LE, das quais os alunos demonstrem pouco domínio, podem trazer resultados positivos. Embora afirmem que as habilidades lexicais em L1 têm pouca influência no desempenho dos alunos, os autores, logo a seguir, dizem que estudos mostram que a habilidade para aprender uma LE tem relação com as habilidades do aprendiz em sua L1, e que o presente estudo corrobora tais afirmações.

CONCLUSÃO

A análise dos estudos apresentados nos leva a reunir as seguintes características como as mais frequentemente encontradas nos ABS. Disposição para correr riscos e desinibição, flexibilidade para atingir o objetivo comunicativo, aumento do tempo de prática através de uma atitude ativa na busca de oportunidades de comunicação e na prática silenciosa ao monitorar o próprio discurso e o dos outros, tendência a enfatizar atividades contextualizadas e

comunicativas ao estudar, maior habilidade para escolher as estratégias adequadas para cada situação, participação ativa no processo de aprendizagem, considerando depender principalmente dele próprio o sucesso.

Algumas dessas características são traços de personalidade e talvez de difícil modificação, porém outras, acreditamos, podem ser utilizadas pelos AMS desde que estes se tornem conscientes do benefício que poderia advir do uso das mesmas. Entre as características que poderiam ser utilizadas estão: aumento da prática através do monitoramento de sua própria produção e da produção dos outros aprendizes, participação mais ativa no processo de aprendizagem, uso de atividades contextualizadas ao estudar e talvez até uma menor preocupação com a possibilidade de errar, o que faria com que o aprendiz participasse mais nas interações em sala de aula. A prática silenciosa, aparentemente, pode compensar a menor participação nas interações em sala de aula dos aprendizes mais inibidos, permitindo a eles um trabalho suficiente com a língua-alvo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GAN, Z. et al. Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. **Modern Language Journal**, v. 88, n. 2, p. 229-244, 2004.

REISS, M. Helping the unsuccessful language learner. **Modern Language Journal**, v. 65, n. 2, p. 121-128, 1981.

_____. The Good Language Learner: Another Look. **Canadian Modern Language Review**, v. 41, n. 3, p. 511-23, 1985.

RUBIN, J. What the "good language learner" can teach us. **TESOL Quarterly**, v. 9, n. 1, p. 41-51, 1975.

RYSIEWICZ, J. Cognitive Profiles of (Un)successful FL Learners: A Cluster Analytical Study. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 1, p. 87-99, 2008.

VANN, R.; ABRAHAM, R. Strategies of unsuccessful language learners. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 177-198, 1990.