

## TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: CONFLUÊNCIAS

Elisabetta Santoro  
Universidade de São Paulo  
esantoro@usp.br

**Resumo:** Na história do ensino das línguas estrangeiras, a tradução, que durante muito tempo ocupou um lugar privilegiado, acabou sendo banida da sala de aula, porque não desenvolveria as quatro habilidades que definem a competência linguística (leitura, escrita, fala e audição), não seria uma atividade real, impediria os aprendizes de pensar diretamente na língua estrangeira e os levaria a acreditar na correspondência um a um entre duas línguas. Serão apresentados aqui argumentos contrários a essas afirmações, levando em conta as especificidades da tradução e sua intrínseca capacidade de estimular a reflexão dos aprendizes e a consciência de que não há equivalências perfeitas entre duas línguas diferentes.

**Palavras-chave:** tradução, ensino, línguas estrangeiras.

**Abstract:** In the history of foreign languages teaching, translation, which for a long time held a privileged place, was eventually banned from the classroom, as it might not develop the four skills which define language competence (reading, writing, speaking, and listening), could not be considered a real activity, would prevent learners from thinking directly in the foreign language, and might lead them to believe in a one-to-one correspondence between two languages. We will present here arguments contrary to such statements, taking into account the specificities of translation and its inherent ability to stimulate learners' reflection and the awareness that there are no perfect equivalences between two different languages.

**Keywords:** translation, teaching, foreign languages.

Este artigo se propõe a refletir sobre o papel da tradução no ensino de línguas estrangeiras. Para esse fim, será necessário re-

percorrer, mesmo que brevemente, algumas das fases essenciais da história do ensino das línguas estrangeiras e pensar nas mudanças de perspectiva que produziram crenças e transformações, tanto nas visões sobre aprendizagem de línguas quanto no próprio ensino.<sup>1</sup> Foi nesse percurso que surgiu um número cada vez maior de reflexões sobre a prática da sala de aula, que, inclusive, fez com que passassem a existir áreas do saber como a Linguística Aplicada e a Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition*), pois se começou a pensar na importância de entender como se aprendem as línguas para poder estabelecer o que fazer em sala de aula. Ao longo dessa história, alternaram-se convicções diferentes sobre o que é e como deve ocorrer o ensino de línguas, e isso influenciou fortemente a relação do ensino de línguas com a tradução. Tentaremos ver de que maneira isso ocorreu, resumindo as características de quatro dos principais momentos dessa trajetória: o método da gramática e da tradução, o método direto, o movimento audiolíngua e a abordagem comunicativa.<sup>2</sup>

Sabemos que as primeiras experiências conhecidas no campo do ensino de línguas não maternas estão ligadas ao ensino das línguas clássicas ocidentais, para as quais se adotou o método dito *da gramática e da tradução*, aplicado depois também ao ensino das línguas modernas, formalizado como tal, pelo menos, a partir dos anos 40 do século XIX. O nome do método já diz quais eram os elementos privilegiados: o ensino do idioma era baseado na gramática, no léxico e nos exercícios de classificação e tudo isso era *treinado*, entre outras coisas, por meio da tradução. As línguas eram consideradas conglomerados de estruturas gramaticais e palavras isoladas as quais, uma vez estudadas e exercitadas com listas e traduções, permitiriam a leitura dos textos, sobretudo os literários, objetivo principal de todo um processo de aprendizagem, que, sem dúvida, privilegiava a língua escrita, não deixando espaço para atividades orais.

O método da gramática e da tradução continuou a ser um dos principais utilizados até os anos 40 do século XX, embora houvesse vozes dissidentes que evidenciaram a necessidade de se dar

uma maior ênfase à oralidade. Essa exigência vinha principalmente dos âmbitos religiosos protestantes, pois a necessidade de expansão geográfica e o desejo de angariar fieis em diferentes regiões exigiam o conhecimento também oral das línguas estrangeiras. A importância da oralidade foi crescendo conforme foi aumentando a facilidade de deslocamento das pessoas de diferentes países, o acesso à informação, o comércio etc., atividades estas que requerem a interação entre os sujeitos e, portanto, levaram a perceber que era essencial exercitar a produção e a compreensão oral. Foi se afirmando, portanto, o método direto que propunha uma maneira radicalmente diferente de pensar o ensino de línguas estrangeiras, na qual a língua materna e a tradução eram completamente excluídas da sala de aula. A ideia era que a aquisição de qualquer língua que não fosse a primeira (L1) deveria imitar e reproduzir o que acontece durante o processo de aquisição da língua materna. Sendo assim, podia-se, num primeiro momento, apenas ouvir e falar a língua que estava sendo aprendida (como as crianças só ouvem e falam antes de ler e escrever) e, só depois, eventualmente, ler e escrever nessa língua. O pressuposto, que, em momentos posteriores, apareceu diversas vezes nas reflexões sobre ensino/aprendizagem da L2 (entendendo com essa sigla qualquer língua que aprendemos depois da primeira), era que na aprendizagem da L1 praticamente não há registro de fracasso, enquanto a aprendizagem da L2 só raramente consegue alcançar níveis de sucesso parecidos. Tentando reproduzir o processo de aquisição da L1 se deveria, portanto, poder transferir o mesmo resultado para a L2 (ver, entre outros, GASS; SELINKER, 1994).

O método direto foi a base de vários outros que se desenvolveram no mesmo período e nas décadas subsequentes. Entre eles, vale a pena lembrar o audiolinguista, que surgiu durante a Segunda Guerra Mundial e se baseou numa visão behaviorista e comportamentalista do ensino, na qual a imitação, a repetição e a automatização de certos hábitos linguísticos constituíam a base para a aprendizagem da língua não materna. Embora ligado às convicções

do método direto, cabe lembrar que o método audiolingual incluía, de alguma forma, o elemento tradutório no processo de aprendizagem das línguas estrangeiras na medida em que previa a análise contrastiva de partes equivalentes das línguas e não eliminava, portanto, a comparação com a língua materna do aprendiz (RICHARDS; ROGERS, 2001).

Chegou-se, mais tarde, à que hoje é, sem dúvida, a mais conhecida entre todas as abordagens para o ensino de línguas estrangeiras: a dita abordagem comunicativa, a qual, ainda nos dias atuais, rege a maior parte dos livros didáticos disponíveis no mercado, e cujos princípios estão enraizados também na mentalidade dos professores de línguas estrangeiras, os quais, em geral, procuram não fazer aquilo que essa abordagem exclui, notadamente usar a tradução, a literatura (especialmente nos níveis iniciais) e também, ainda que em menor medida, falar explicitamente de gramática. Vale observar que, na prática do ensino de línguas estrangeiras, muitas vezes os docentes acabam imitando o modelo que utilizaram como discentes e repetindo as indicações e a aplicação dos princípios contidos nos livros didáticos. É, provavelmente, por isso que se constata uma grande dificuldade na afirmação da inovação ou na retomada de posições abandonadas por um tempo que poderiam ser repensadas e reavaliadas à luz de uma reflexão mais ampla sobre o ensino de línguas estrangeiras, levando em conta a existência de estudos que questionaram os princípios afirmados pela abordagem comunicativa.<sup>3</sup>

À medida que as metodologias para o ensino das línguas estrangeiras foram mudando e que a abordagem comunicativa foi se afirmando, as atividades e os tipos de texto permitidos foram, cada vez mais, substituídos por textos que se acreditava pudessem refletir de forma mais *fiel* a língua falada e cotidiana, isto é, a língua que se considerava ser a *verdadeira comunicação*. Os adeptos dessa visão do ensino de línguas estrangeiras rejeitaram a importância de tudo que não parecia pertencer à comunicação cotidiana e, em sua errônea interpretação do que é competência comunicativa, não

consideraram comunicativas atividades que não julgaram baseadas na comunicação da *vida real* e nas funções da linguagem, as quais permitem aprender a fala utilitária do dia a dia. Era essa a língua que devia ser estudada, sem a interferência de atividades tão distantes do cotidiano, como a tradução, que prejudicaria ou retardaria a aquisição da competência comunicativa, inclusive porque seria necessário o uso da língua materna, que também havia sido banido da sala de aula de línguas estrangeiras.

A partir da afirmação da abordagem comunicativa, foi cada vez menor o espaço destinado à literatura e à tradução nas aulas com alunos que queriam aprender uma língua estrangeira moderna, pois essa abordagem não previa nada além das ditas *situações comunicativas* e se baseava no dogma segundo o qual aos alunos precisam ser apresentadas situações ditas reais.

Concluída essa nossa rápida pincelada acerca de alguns dos principais momentos da história do ensino de línguas estrangeiras, vamos agora voltar ao tema específico da tradução e do ensino de línguas estrangeiras. Consideramos útil retomar uma síntese elaborada por Malmkjaer (1998), que apresenta a posição de estudiosos segundo os quais a tradução não caberia no ensino de línguas estrangeiras porque:

- seria independente das quatro habilidades que definem a competência linguística (leitura, escrita, fala e audição);
- diferiria radicalmente das quatro habilidades;
- ocuparia inutilmente um tempo que poderia ser aplicado ao ensino das quatro habilidades;
- impediria que os alunos aprendam a pensar na língua estrangeira;
- induziria os aprendizes ao erro de acreditar que as línguas possuem correspondências um a um;
- não seria natural, isto é, não representaria uma situação real.

A posição que se evidencia aqui é a dos que veem as quatro habilidades como algo abstrato, além de separadas entre si, dos

que consideram a presença da língua materna como absolutamente indesejável porque impede que os alunos aprendam a pensar na língua estrangeira, e dos que valorizam a necessidade de priorizar no ensino situações reais, sem, contudo, dizer com clareza o que entendem por *real*. A esse respeito, podemos, aliás, nos perguntar: o que significa, no final das contas, propor, em sala de aula, atividades reais? Ler literatura em sala de aula, analisar textos, traduzir não seriam atividades reais? É *real* apenas a língua que se vale da função utilitária e coloca a comunicação cotidiana em primeiro plano?

Como dizíamos antes, uma visão distorcida da abordagem comunicativa difundiu a ideia de que aspectos da *vida real* são apenas os que dizem respeito a situações de comunicação corrente e utilitária e, ainda hoje, na esteira do que foi propagado, essa convicção domina. Entretanto, nossa *vida real* não é constituída apenas por situações desse tipo e não são raras as ocasiões nas quais nossas necessidades linguísticas vão muito além das fórmulas ou das estruturas fixas por meio das quais podemos, por exemplo, pedir algo ou falar do que fazemos durante o dia.

É evidente que um dos problemas ainda não superados é a rejeição de tudo o que havia sido feito antes da afirmação do ensino de línguas estrangeiras baseado na *comunicação* e o fato de que, em nome daquilo que se costuma chamar *comunicativismo*, foram excluídas da sala de aula todas as atividades que poderiam sequer lembrar o que se fazia no tempo em que os alunos não eram considerados elementos ativos e centro da aprendizagem, mas receptores bastante passivos de conhecimentos tratados como imóveis e dados.

No sentido citado acima, é difícil afirmar que traduzir não seria real, pois são inúmeras as ocasiões nas quais a tradução faz parte das atividades estritamente ligadas a saber uma língua estrangeira e, além disso, a atividade de tradução dá ao aprendiz um papel ativo, pois é ele que precisa definir, analisar e escolher para poder transpor um texto de uma língua à outra.

Dito isso, passemos às outras afirmações escolhidas por Malmkjær (1998) e transcritas acima, partindo de uma reflexão sobre

a concepção de língua e linguagem, que necessariamente implica uma específica concepção de ensino de línguas.

Se acreditarmos na ideia de que a língua é o que constitui o ser humano e que é, portanto, não só um conjunto de normas e gramática, mas também – e principalmente – um instrumento para a transmissão de sentidos; e se acharmos que a língua não é apenas transmissão de mensagens, mas também sempre um fazer persuasivo e um fazer interpretativo, é claro que não poderemos considerar que, para aprender uma língua estrangeira, será suficiente aprender a gramática e o léxico da língua, treinar o uso de determinadas estruturas ou exercitar separadamente as ditas quatro habilidades, independente de como isso for feito. A língua não é somente um sistema de signos, mas “uma reunião [...] de estruturas de significação”, como afirmava Greimas (1976, p. 30). Segundo o autor, juntas, as estruturas de significação constituem o texto, que é *objeto de significação* e *objeto de comunicação* entre dois sujeitos e é formado por um plano da expressão e um plano do conteúdo, ou seja, no caso de um texto verbal, pela *aparência* das formas linguísticas e a *imanência* do conteúdo a que elas remetem. Além disso, o texto é considerado um *todo de significação*, esta última entendida como a criação e/ou a apreensão das *diferenças*, em sentido saussuriano, isto é, como a busca de relações no interior do texto, que levam a perceber e descobrir como se chega ao sentido. Nessa concepção, a base da língua será sempre o texto, visto não apenas pelo que significa, mas por *como* significa o que significa. Partem dessa convicção análises e interpretações para a compreensão do texto que a tradução certamente favorece, já que, para traduzir, é indispensável uma leitura profunda com o objetivo de entender o valor de cada elemento não só pelo que significa em si, mas também em sua relação com os outros elementos contidos no texto. Só dessa maneira será possível pensar nas formas linguísticas concretas, por meio das quais os elementos de um texto podem ser traduzidos para a outra língua. Cria-se, assim, um contato entre L2 e L1 que propicia a reflexão e a elaboração das formas

da expressão e que, portanto, produz um efeito, sem dúvida, desejável: o de sensibilizar o aluno, fazendo-o descobrir analogias e diferenças entre as duas línguas. Não estamos nos referindo aqui somente a aspectos daquilo que se costuma chamar *gramática* ou *análise contrastiva*: entendemos que na comparação entre duas línguas propiciada pela tradução é necessário refletir sobre como cada uma delas se comporta e que escolhas cada uma permite fazer para expressar determinados sentidos. Muitas vezes é a própria gramática da língua que determina o que se pode ou não dizer e escrever, mas muitas outras não são apenas as regras gramaticais, mas as características de cada língua, suas coerções e os contextos nos quais ela é usada que indicam o caminho que deve ser seguido. Há quem acredite que pensar em todas essas características da língua seria demasiadamente complexo para um aprendiz no início de seu percurso de aprendizagem, afirmando que só em momentos posteriores e quando a aprendizagem da língua estrangeira chegou a um nível avançado o aluno poderia refletir sobre a complexidade das línguas. Quem afirma isso não considera, contudo, a importância de ter consciência, desde o início do processo de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira, de que duas línguas nunca têm equivalências perfeitas e que é sempre necessário compreender profundamente as possibilidades de cada língua para poder *ser* e *fazer* na língua estrangeira. Contrariamente ao que afirmam os detratores do uso da tradução em sala de aula, essa é, então, justamente uma das contribuições que a prática da comparação entre L1 e L2, própria da tradução, facilita e não impede a aquisição/aprendizagem de uma língua não materna.

A comparação entre L1 e L2 é, de fato, essencial quando se quer aprender outra língua. Cabe lembrar aqui que, diferente do que defendiam alguns dos métodos citados, a tradução nunca abandonou a sala de aula e jamais poderá efetivamente ser ignorada, pois, por mais que docentes e discentes não utilizem a língua materna e ainda que se queira proibir seu uso, a L1 – e, portanto, de certa forma, a própria tradução – sempre estão presentes no pro-

cesso de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua. Quando aprendemos uma L2, estamos necessariamente nos remetendo aos modelos de aprendizagem e aos modelos de língua que vêm de nossa língua materna (COOK, 2000) e, além disso, referimo-nos à L1 e a utilizamos como base de apoio e como uma das referências para a aquisição da L2. Por isso, a L1 sempre acompanhará a aprendizagem de outras línguas e processos de tradução de vários tipos sempre serão realizados. É inevitável, só para citar um exemplo, que o aprendiz queira, mesmo que só para si mesmo, fazer ou escrever a tradução em sua língua materna de uma unidade lexical que o professor explicou utilizando só a língua estrangeira. Assim como é impossível que não venha da língua materna a base de comparação, quando se quer refletir sobre fenômenos e estruturas da língua estrangeira. Esses espontâneos processos de comparação entre L1 e L2 que, embora naturais, são muitas vezes silenciados ou impedidos, podem, na verdade, tornar-se muito mais produtivos, se trabalhados em sala de aula como objeto explícito de reflexão, pois, dessa forma, os aprendizes poderão aprender a explorar as potencialidades oferecidas pelos procedimentos tradutórios e tornar enriquecedora a comparação com a língua materna.

Na tradução, a observação da língua não pode parar no enunciado e limitar-se à reutilização de formas, pois, para poder traduzir um texto tanto para a língua materna quanto para a língua estrangeira, é necessário aprender a perceber as escolhas e a gramática no texto como elementos que contribuem para a criação de (novos) significados. É claro que estamos pensando na tradução de textos, isto é, de *todos de significação*, e não de orações isoladas e descontextualizadas, propostas apenas para exercitar determinadas estruturas gramaticais aprendidas durante um curso de língua estrangeira.

Suponhamos, para refletir sobre um caso concreto, que se dê a uma classe a tarefa de traduzir do português para o italiano uma oração que contenha um pretérito perfeito. Como poderia ser traduzida essa oração em italiano? Existem, em italiano, dois tempos verbais que poderiam corresponder ao pretérito perfeito do portu-

guês. Trata-se dos chamados *passato prossimo* e *passato remoto*, que possuem valores distintos no sistema verbal da língua italiana, pois o primeiro é o tempo do discurso e se caracteriza como anterior em relação ao momento da enunciação, e o segundo é o tempo da história e se coloca como tempo concomitante em relação a um momento de referência pretérito, com implicações essenciais no que se refere aos efeitos de sentido criados.<sup>4</sup> Como o aluno identificaria qual tempo verbal utilizar? O que poderia ajudar a escolher a tradução que melhor diz na outra língua o que diz a língua de partida?

A leitura do texto como todo de sentido, a observação dos significados que contém, o valor da gramática nos textos e os efeitos de sentido que a própria escolha da gramática produz serão passos essenciais para a realização de uma tradução adequada, que pressupõe saber tanto a língua de partida quanto a língua de chegada, mas vai muito além disso.

A língua é sentido, é significação e os elementos linguísticos privados de um texto e de uma situação comunicativa não podem significar e, portanto, não podem ser traduzidos, nem podem constituir a base para a aprendizagem da língua. Na tradução, não é possível se limitar à utilização de regras gramaticais, pois o processo tradutório impõe questionamentos efetivos sobre os efeitos de sentido gerados e sobre como eles influenciam a leitura e a interpretação do texto para que se possa encontrar, na outra língua, uma maneira adequada de *dizer o mesmo* de forma diferente e de recriar efeitos de sentido na língua de chegada.

Na tradução, a *forma do conteúdo*, o plano da expressão do texto que está sendo traduzido, adquire uma função essencial, pois não basta apenas *entender* o que o texto diz, mas é necessário penetrar seu sentido. Isso, obviamente, produz efeitos positivos no ensino de uma língua estrangeira, no qual importa perceber e notar as diferenças entre línguas naturais e vale ter consciência das possibilidades expressivas que estão na gramática da língua, vista não como conjunto de regras, mas como meio para produzir discurso,

do qual os aprendizes devem apropriar-se para poder criar textos que sejam um todo de sentido. E os efeitos positivos da tradução no ensino de línguas estrangeiras não param aí. Enquanto a simples compreensão pode prescindir de uma análise morfossintática da língua (SWAIN, 1985), uma *compreensão* destinada à tradução escrita ou oral de um texto implica uma análise precisa de todos os elementos que contribuem para sua constituição para que se possam *transferir ideias* de uma língua para a outra. Além disso, essa compreensão profunda permite que o aprendiz adquira consciência do que está faltando na sua interlíngua e de quais aspectos necessitam de atenção. Pode-se, portanto, por meio da tradução, acionar o chamado *noticing*, a percepção ativa de que fala Schmidt (1990), que produz resultados na aquisição da segunda língua.

É preciso pensar, após essas colocações, em como a tradução concretamente entraria na sala de aula. Muitos gostam de dizer que seria a *quinta habilidade*,<sup>5</sup> mas não nos parece que essa seja a formulação mais adequada, pois, na verdade, é claro que as habilidades são muito mais do que apenas quatro e que existem, a partir das habilidades de base, inúmeras combinações e atividades possíveis que requerem muito mais do que só uma delas. Mais profícuo pode ser, no âmbito das reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras, pensar na tradução como parte das atividades previstas, que implica, como todas as outras, vantagens e desvantagens, e que é certamente uma atividade *real*.

Estamos hoje na fase que foi por muitos estudiosos definida do *pós-método*,<sup>6</sup> em que o ensino de línguas estrangeiras inclui e não exclui, admite diferenças e considera as características precípuas de cada uma das possibilidades: o que precisamos é avaliar sempre os objetivos e as necessidades de todos os agentes do processo de ensino/aprendizagem para que aprender línguas faça realmente sentido e permita crescer.

## Notas

1. Há muitas obras e muitos autores que estudaram a história do ensino de línguas estrangeiras. Aqui baseamo-nos essencialmente em Richards e Rodgers (2001) e em Serra Borneto (1998).
2. Citamos aqui o método audiolingualista, também conhecido como movimento audiolingualista, mas houve também, ao longo do século XX, outros métodos com maior ou menor aceitação e sucesso. Além disso, cabe observar que dissemos aqui *método*, *abordagem* e *movimento* respeitando a terminologia com a qual as diversas correntes se tornaram conhecidas e sem considerar as óbvias diferenças entre os termos, pois não é este o nosso interesse nesse momento.
3. Muito foi escrito sobre a dita *abordagem comunicativa* e muitas são as indicações bibliográficas possíveis. Além das duas obras já citadas (RICHARDS; RODGERS, 2001; SERRA BORNETO, 1998), remetemos ao texto *clássico* *The communicative approach to language teaching*, organizado por Brumfit e Johnson (1979) e ao livro de Widdowson (1978) *Teaching language as communication*, traduzido por José Carlos P. de Almeida Filho e publicado no Brasil em 1991, com o título *O ensino de línguas para a comunicação* (Pontes editores).
4. Os dois tempos perfectivos do passado do sistema verbal do italiano possuem características parecidas às do *passé simple* e do *passé composé* do francês, com tanta perspicácia estudados por Benveniste (2005), ao qual remetemos quem deseja aprofundar a reflexão.
5. Reiteradas vezes foi avançada a proposta de se considerar a tradução a quinta habilidade. Ver, entre outros, Malmkjaer (1998) e Stibbart (1998).
6. Pensamos aqui, entre outros, em Richards e Rodgers (2001) e em Kumaravadivelu (2006).

---

## Bibliografia

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. Tradução: M. da Glória Novak e M. L. Néri. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005. v. 1.

BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Org.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

COOK, V. Linguistics and second language acquisition: one person with two languages. In: ARONOFF, M.; REES-MILLER, J. (org.). *The Blackwell handbook of linguistics*. Malden: Blackwell, 2000. p. 488-511.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p. 1-11.

GREIMAS, A. J. *Semântica estrutural*. Tradução: H. Osakabe e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1976.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New York: Routledge, 2006.

MALMKJAER, K. (org.). *Translation and language teaching. language teaching and translation*. Manchester: St. Jerome Publishing, 1998.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. (1986) *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 129-156, 1990.

SERRA BORNETO, C. (Org.). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci, 1998.

STIBBARD, R. The principled use of oral translation in foreign language teaching. In: MALMKJAER, K. (Org.). *Translation and language teaching. Language teaching and translation*. Manchester: St. Jerome, 1998. p. 69-76.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Orgs.). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235-253.

WIDDOWSON, H. D. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.