



Paola Vettorel\*

## INTERVISTA CON LUCIANO MARIANI

*Luciano Mariani è formatore e autore di materiali didattici e di metodologia. Le sue aree di ricerca comprendono le abilità di studio, gli stili e le strategie di apprendimento e di insegnamento, l'autonomia del discente, la motivazione e l'educazione interculturale. È coautore di vari corsi di lingua inglese, tra cui Flying Start (1987, 2° ed. 1992), Go for It! (1997) e Album (2003), pubblicati da Longman, Harlow, e di Choices (1991, 2° ed. 1996), Choices Intermediate (1993, 2° ed. 1998) e On Target (2002), pubblicati da Zanichelli, Bologna. È inoltre autore di materiali trasversali tra cui Study Skills through English (1987), Strategie per Imparare (1990, 2° ed. 1996), Portfolio (2000), editi da Zanichelli, Bologna; La motivazione a scuola (2006, Carocci, Roma) e Saper apprendere (2010, [libreriauniversitaria.it](http://libreriauniversitaria.it), Limena-Padova). Tra le sue pubblicazioni più recenti figurano Communication Strategies (2010), Le strategie comunicative interculturali (2012) e La sfida della competenza plurilingue (2016), tutti volumi editi da [www.lulu.com](http://www.lulu.com). Gestisce un sito bilingue in inglese e italiano ([www.learningpaths.org](http://www.learningpaths.org)), dedicato in modo specifico all'autonomia dello studente e alle sue implicazioni pedagogiche (stili e strategie di apprendimento, motivazione, convinzioni e atteggiamenti).*

**Paola Vettorel** Luciano, tu ti occupi da molti anni, sia come ricercatore che come formatore, di vari argomenti legati ad aspetti metodologico-didattici nell'insegnamento delle lingue, e della lingua inglese in particolare, dalla motivazione al ruolo delle convinzioni e degli atteggiamenti del discente nei processi di apprendimento, all'autonomia dello studente e al Portfolio. Un tuo interesse importante sono anche le strategie comunicative e il ruolo che dovrebbe essere loro riconosciuto in ambito didattico. Come è nato, e come si è sviluppato, questo tuo interesse?

**Luciano Mariani** Il mio interesse per le strategie è nato come una specie di “colpo di fulmine” quando, verso la fine degli anni Ottanta, cominciai a interessarmi prima alle abilità di studio e poi alle strategie di apprendimento, che in quegli anni stavano cominciando ad attirare l'attenzione non solo dal punto di vista della ricerca, ma anche da quello della metodologia e della didattica. Ricordo due testi in particolare che “divorai” con entusiasmo: O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990). Il mio entusiasmo era dovuto al fatto che scoprivo l'anello mancante tra le mie convinzioni di fondo, cioè la considerazione dei processi di apprendimento (cognitivi ma anche socio-affettivi), delle differenze individuali e dell'autonomia del discente, e il versante metodologico. In particolare, il secondo testo che ho citato e che in breve divenne una specie di “bibbia”, anche per la mancanza di pubblicazioni del genere in quegli anni, presentava una tassonomia di strategie e ne illustrava direttamente le implicazioni didattiche. C'erano molti modelli delle strategie implicate, per esempio, nello sviluppo delle abilità linguistiche (oggi diremmo “attività comunicative” secondo il linguaggio del Quadro Comune Europeo) e naturalmente anche per il parlato. Si trattava però di indicazioni piuttosto generali, ad esempio di strategie di compensazione.

La scoperta delle strategie comunicative avvenne poco dopo, ancora una volta grazie alla lettura di un testo precorritore, quello di Faerch e Kasper (1983). Quello che mi stupì era la mancanza di collegamenti tra le strategie di apprendimento, così come presentate da O'Malley-Chamot e da Oxford, e le *communication strategies*. Capii che in realtà si trattava di campi di ricerca molto diversi: processi cognitivi in senso lato da una parte, e processi psicolinguistici dall'altra. Mentre il primo approccio aveva subito dato origine ad applicazioni didattiche (ricordo il CALLA, o *Cognitive Academic Language Learning Approach*, sviluppato dal gruppo di O'Malley, che prefigurava già allora molte delle caratteristiche del CLIL), il secondo approccio era molto più cauto, con posizioni anche decisamente anti-pedagogiche: ricorderò sempre che il volume di Bialystok, intitolato *Communication Strategies* (1990), terminava con queste parole: “What one must teach students of a language is not strategy, but language”... Eppure a me sembrava che il concetto di “strategia,” con le sue evidenti positive implicazioni didattiche, potesse applicarsi anche alle strategie di comunicazione.

---

\* Paola Vettorel è professore aggregato presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere, Università di Verona. I suoi interessi di ricerca includono l'ELF e le sue implicazioni glottodidattiche e l'ELF e i digital media. Tra le sue pubblicazioni: *English as a Lingua Franca in wider networking. Blogging practices*. Berlin: Mouton de Gruyter (2014); (ed.) *New Frontiers in Teaching and Learning English*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars (2015); “WE- and ELF-informed classroom practices: proposals from a pre-service teacher education programme in Italy.” *Journal of English as a Lingua Franca* 5/1: 107-133 (2016); *The plurality of English and ELF in teacher education. Raising awareness of the 'feasibility' of a WE- and ELF-aware approach in classroom practices*. *Lingue e Linguaggi* 24: 239-257 (2017).



In parte influenzato dai metodi di ricerca adottati per le strategie comunicative, mi gettai in uno studio teorico-pratico: volevo capire se e quanto le strategie comunicative fossero comuni ai parlanti L1 e ai parlanti di L2, come si potessero identificare e descrivere queste strategie e in che misura fossero “insegnabili.” Registrai numerosi esempi di monologhi e di interazioni verbali, sia tra parlanti nativi di inglese, sia tra parlanti nativi e parlanti non-nativi. Mi convinsi che la competenza strategica era connaturata all’uso sia della L1 che della L2, che mi era possibile stilare una classificazione “pedagogica,” cioè mirata a possibili applicazioni didattiche, e che si poteva tentare una prima stesura di materiali didattici, nella quasi totale mancanza di esempi di tal genere. Si trattava di una vera e propria “scommessa sperimentale.”

Parecchi anni più tardi ripresi in mano questi studi e questi materiali didattici e, alla luce dei progressi nel frattempo maturati, che dimostravano in modo chiaro l’insegnabilità delle strategie comunicative e la positività di questo insegnamento, sviluppai una nuova tassonomia di strategie e nuovi materiali didattici, che si allargavano però, da una parte verso la dimensione interculturale, e dall’altra verso una più ampia competenza pragmatica, che la competenza strategica poteva certamente supportare e sviluppare.

**PV** I tuoi volumi *Communication Strategies* (2010) e *Le strategie comunicative interculturali* (2012) rappresentano un contributo importante, soprattutto per formazione degli insegnanti (di lingua inglese ma non solo) su queste tematiche che stanno assumendo sempre più rilevanza nella comunicazione, dove l’inglese è un codice internazionale. Entrambi i volumi contengono una sezione corposa e diversificata di attività da proporre in classe per lo sviluppo delle strategie comunicative. Nella tua esperienza di formatore, come viene recepita l’importanza dell’inserimento di questo tipo di attività nelle pratiche didattiche quotidiane?

**LM** Devo purtroppo dire, anche e soprattutto in base alla mia attività di formatore, che l’interesse per le strategie *tout court*, dopo un iniziale periodo di moda negli anni Novanta, si è rapidamente affievolito. Certo, oggi i libri di testo a volte le includono, ma si tratta spesso di una trattazione “di facciata” e priva di un vero trattamento pedagogico. Inoltre, gli insegnanti più o meno “giovani” non hanno quasi mai sentito parlare di strategie di apprendimento o di autonomia del discente. Lo stesso “Portfolio”, dopo la fiammata dei primi anni 2000, ha rapidamente perso la sua attrattiva. È triste soprattutto pensare che, mentre in ambito internazionale la questione dell’autonomia (e tematiche connesse) è sempre molto viva (basti pensare alle attività della *Scientific Commission on Learner Autonomy* della *International Association of Applied Linguistics*), in Italia il dibattito su questi temi si è praticamente spento. Le strategie comunicative, che in un certo senso sono ancora un “caso speciale” e rappresentano ancora un campo di indagine abbastanza sofisticato, sono raramente presenti nelle preoccupazioni degli insegnanti. Non è solo una questione di tecniche che non vengono insegnate: si tratta piuttosto, a mio avviso, di una ben più grave mancanza di (in)formazione sui ruoli che studente e insegnante possono giocare nei processi di apprendimento (linguistico e non).

**PV** Tu sei autore, e co-autore, di numerosi libri di testo per l’insegnamento della lingua inglese. Già all’inizio degli anni Novanta, prima in *Choices* (1991, Zanichelli) e poi in *New Choices* (1992, Zanichelli) sono presenti diverse sezioni e attività dedicate allo sviluppo delle strategie di comunicazione – scelta innovativa, e non solo per quegli anni: da una ricerca che sto conducendo lo spazio dedicato a questo argomento è in genere molto limitato nei materiali didattici, anche aggiornati (Vettorel 2017, 2018).

Come autori, che ragioni vi hanno indotto a questa scelta, e come era stata recepita dall’editore? Ho notato che, mentre in *Choices* le attività dedicate alle strategie comunicative si trovavano alla fine di ogni unità, in *New Choices* sono state raccolte in una sezione separata alla fine, più estesa per il terzo volume: a che cosa è stata dovuta questa modifica? Infine, quale era stato il feedback degli insegnanti su queste sezioni?

**LM** *Choices* uscì nella primavera del 1991, e ricordo che, in fretta e furia, cercai di inserire dei materiali “strategici” all’interno di un progetto che era praticamente ultimato. Potei soltanto inserire brevi sezioni di *Communication Strategies* (soprattutto in termini di *classroom language*) nel *Course Book 1*, delle sezioni di strategie di apprendimento per abilità nello *Study Book* (o *Workbook*), una tassonomia di strategie di apprendimento (che includeva anche una sezione di *Communication*) nel *Teacher’s Book*, con l’indicazione dei punti del corso in cui le strategie potevano più agevolmente essere attivate, e note specifiche al riguardo nelle indicazioni lezione per lezione del *Teacher’s Book*. Quindi molto, per non dire tutto, era lasciato all’interesse e all’iniziativa dell’insegnante.

La vera svolta avvenne invece due anni più tardi con *Choices Intermediate*: avevo condotto la mia indagine sopra citata e mi sentivo ora in grado di proporre materiali specifici, in particolare per le strategie comunicative. Inclusi sezioni speciali “dedicate” al termine di ogni unità del *Course Book*, inserii le strategie comunicative come parte dell’autovalutazione al termine di ogni unità dello *Study Book* e note molto dettagliate per l’insegnante nel *Teacher’s Book*.

La ragione che mi indusse a tutte queste scelte era la mia ferma convinzione dell’utilità delle strategie, comprese quelle di comunicazione. Sapevo che si trattava di scelte innovative e fuori corrente, ma non volevo



rinunciare a una sperimentazione. L'editore non pose nessun ostacolo e ci diede completa fiducia. Non avemmo un feedback formale e strutturato da parte degli insegnanti, ma fu ben presto chiaro che le sezioni dedicate alle strategie, anche per la loro collocazione un po' separata e quasi "isolata" rispetto ai materiali di base, non erano ben capite né tanto meno sfruttate con gli studenti. Gli insegnanti si lamentavano (ma era sempre così) di non avere abbastanza tempo per utilizzare tutti i materiali forniti e di non riuscire a "svolgere il programma". Era la solita cronica mancanza di formazione (anche se si era ai tempi del Progetto Speciale Lingue Straniere, un progetto di formazione molto produttivo e allargato a una vasta fascia di insegnanti).

Questo spiega l'evoluzione evidente nelle successive edizioni del testo. *New Choices*, uscito nella primavera del 1996, limitava le strategie di apprendimento al solo *Teacher's Book*, che pure forniva indicazioni dettagliate su come attivare le strategie in classe. *New Choices Intermediate*, uscito nella primavera del 1998, fu drasticamente ridotto nelle dimensioni, in risposta alle sollecitazioni degli insegnanti. Furono persino realizzate due versioni del *Course Book*: una versione in due volumetti, il primo dei quali dedicato alla presentazione e pratica delle strutture, e il secondo dedicato alla pratica delle abilità e delle strategie; e una versione che accorpava i due volumetti. Era chiara l'intenzione di lasciare agli insegnanti la più ampia libertà di scelta. Le strategie comunicative furono condensate ed accorpate in una sezione apposita del secondo volumetto. Queste scelte non incoraggiavano certo gli insegnanti a prendere in considerazione le strategie. Inoltre, si era entrati in una nuova fase, in cui preponderante cominciava a essere il peso delle certificazioni e degli esami, col risultato che anche i libri di testo si indirizzavano verso un "training" delle abilità necessarie al riguardo.

Quella che considero la più importante innovazione nei miei testi, anche se fu scarsamente percepita dagli insegnanti, avvenne con il nuovo corso *On Target*, uscito nella primavera del 2002: insieme all'attenzione per la preparazione agli esami di certificazione, riuscii ad inserire le strategie *all'interno di ogni singola lezione*, segnalate da un simbolo. Queste strategie comparivano sulla stessa pagina e nel vivo della pratica esercitativa, ma se ne lasciava l'attivazione all'insegnante, che poteva così decidere se e quanto sfruttarle. Mi pareva di aver raggiunto in tal modo il massimo del compromesso possibile: integrare le strategie direttamente nella pratica didattica e lasciare all'insegnante la scelta circa il loro utilizzo. Ma ormai la spinta innovativa della didattica "strategica," intesa non come mera esercitazione di tecniche ma proprio come scelta pedagogica verso l'autonomia, si era esaurita.

Mi rimane comunque una fede incrollabile nelle potenzialità delle strategie. La gratificazione più grande che ho avuto non è stata la reazione positiva degli insegnanti nelle mie attività di formazione, o il successo di certe iniziative editoriali, ma l'incontro casuale con un mio studente una ventina di anni dopo la fine del corso di studi. Mi disse: "Sa, prof, ricordo che ci diceva sempre di non mollare e di usare delle strategie. È quello che ho fatto e mi è servito molto ..."

**PV** Rispetto agli anni in cui sono usciti questi libri di testo, la lingua inglese ha visto una diffusione esponenziale e senza precedenti come lingua franca di comunicazione (ELF). La ricerca ELF, che si è sviluppata a partire soprattutto dagli anni 2000, ci mostra come le strategie di comunicazione siano largamente ed efficacemente, utilizzate dai parlanti nei processi di co-costruzione del significato, e nei contesti ELF, che sono plurilingue e interculturali per definizione, giochino quindi un ruolo fondamentale.

Se dovessi lavorare a un libro di testo per l'insegnamento/apprendimento della lingua inglese oggi, credi che riformuleresti alcune delle attività/materiali presenti in *Choices* e *New Choices*? Ad esempio, quelle basate su dialoghi di parlanti nativi? Da notare come uno dei volumi contenga una registrazione di un *proficient non-native speaker*, con un'interessante annotazione anche per le strategie utilizzate (Vettorel 2018, del tutto inusuale sia per quei tempi che per testi pubblicati più recentemente).

Quali altre attività, anche in collegamento con la realtà esterna, potrebbero essere sviluppate, soprattutto in termini di Competenza Strategica e di Competenza Comunicativa/*Communicative capability* (Widdowson 2003)?

Tenendo presente il panorama sociolinguistico diversificato dell'inglese oggi (sia per i *World Englishes* che per l'ELF), quali elementi secondo te è importante tener presente nella progettazione e realizzazione di un libro di testo per l'insegnamento/apprendimento della lingua inglese?

**LM** Se dovessi progettare un libro di testo oggi, terrei sicuramente presenti tutte le implicazioni che hai citato riguardo al diverso ruolo che l'inglese ha assunto come lingua franca e, parallelamente, riguardo al ruolo che in questi nuovi contesti giocano le strategie comunicative. Partirei dalla constatazione, confermata da tutte le ricerche, che a) le strategie sono insegnabili (sia pure non nel senso in cui si "insegnano", ad esempio, le strutture grammaticali); b) l'insegnamento esplicito, che comprende attività di *noticing* e di presa di consapevolezza dei contesti d'uso delle strategie, risulta di solito più produttivo di un insegnamento implicito, che esponga cioè gli studenti alle strategie ma non ne faccia oggetto di attenzione consapevole; e c) sono necessari momenti di focalizzazione esplicita, con attività e materiali appositamente predisposti (specialmente per l'introduzione, la scoperta e la prima pratica delle strategie), ma che è ugualmente indispensabile



promuovere l'uso delle strategie nell'attività comunicativa quotidiana, creando ad esempio compiti che ne richiedano/ne permettano l'uso.

Nonostante lo scarso riconoscimento che l'integrazione delle strategie nel discorso didattico quotidiano ha riscosso negli insegnanti (mi riferisco al mio tentativo compiuto con il testo *On Target*, vedi sopra), non potrei rinunciare a inserire le strategie come componente fondamentale nello sviluppo di una più generale capacità comunicativa. Questo potrebbe concretizzarsi in vari accorgimenti, ad esempio:

- predisporre esempi di interazioni (a partire dai cosiddetti “dialoghi iniziali” di un'unità o lezione) che coinvolgano interlocutori nativi e non-nativi;
- scardinare l'assunto onnipresente della “comunicazione esatta,” introducendo esempi di problemi e abbozzi di soluzioni: ad esempio, mostrando come la comunicazione si possa interrompere o comunque possa subire interruzioni, ma possa nello stesso tempo essere “riparata” dagli interlocutori con l'uso di opportune strategie nell'interazione. Questo significa rinunciare al modello del “parlante nativo ideale” per presentare una gamma più articolata di interlocutori, di contesti, di problemi e di soluzioni. (Nota a margine: ma perché nei materiali didattici tutti capiscono tutto e subito? Perché nessuno sembra avere problemi nel trovare le parole giuste per ogni situazione? Perché nessuno si trova mai imbarazzato, o irritato, o confuso nei rapporti con estranei? Perché, insomma, tutto fila via sempre liscio come l'olio ...?)
- promuovere, attraverso questo “input potenziato” abilità di *noticing* e di consapevolezza critica di ciò che comporta interagire in contesti ELF: questo significherebbe arricchire e ampliare la gamma di attività di *language awareness*, che spesso ancora oggi si limitano ai fenomeni morfosintattici o al più alle componenti funzionali;
- predisporre una serie di compiti di pratica controllata e, soprattutto, di interazione libera, che per gli argomenti trattati, per gli esponenti linguistici attivati, per i contesti creati, per gli scopi proposti, richiedano necessariamente l'utilizzo di strategie comunicative. Questo potrebbe significare proporre compiti più problematici e “aperti,” e quindi potenzialmente più “rischiosi” per gli studenti, ma sarebbe l'unico modo per introdurre nell'ambiente circoscritto ma anche rassicurante della classe delle modalità di interazione che si avvicinano il più possibile alla realtà dei contesti comunicativi ELF;
- sviluppare attività di monitoraggio e, soprattutto, di autovalutazione che permettano agli studenti di giudicare come hanno affrontato i problemi emersi durante lo svolgimento dei compiti e di quanto le strategie utilizzate (o utilizzabili) abbiano contribuito al successo o all'insuccesso comunicativo;
- promuovere attività extra-scolastiche autentiche (ad esempio lavoro in *tandem* e tutte le interazioni possibili in rete come chat, blogs, ecc.) che permettano un transfer delle strategie inizialmente “scoperte” e “agite” nel contesto della classe a situazioni reali. Anche in questo caso sarebbero indispensabili momenti di autovalutazione critica dei processi attivati. Le registrazioni audio e video sono oggi molto più semplici da realizzare e potrebbero costituire un supporto molto valido per queste attività;
- curare molto lo sviluppo di una più generale *competenza strategica*, che, proprio in quanto competenza, orchestra insieme elementi di sapere, di saper fare, ma anche di *saper essere*: convinzioni e atteggiamenti che riguardano in particolare la visione della lingua come strumento flessibile plurilingue e la visione di se stessi come agenti attivi, che in un mondo globale devono saper mettere in discussione anche il proprio ruolo e la propria identità, costruendo con i loro interlocutori un possibile “terzo spazio” in cui lingue e culture ridisegnano nuovi scenari di interazione;
- in questa stessa prospettiva, porre l'accento sul carattere inter-culturale e trans-culturale delle interazioni, che significa sviluppare una disponibilità ad accettare e apprezzare le differenze e a negoziare un'inter-comprensione, pur non rinunciando ai valori costitutivi della propria identità individuale e sociale;
- sviluppare la competenza strategica in parallelo e in sinergia con la *competenza pragmatica*, ad oggi ancora fortemente penalizzata nei corsi di lingua: eppure la competenza di azione comunicativa interculturale, auspicata dal Quadro Comune Europeo, non può avere come centro che la competenza pragmatica, il “fare cose con la lingua.”

Queste sarebbero le linee-guida che cercherei di realizzare in un ipotetico nuovo libro di testo. Tuttavia, le scelte, spesso radicali, che ho appena citato dovrebbero fare i conti, da una parte con le politiche editoriali, non necessariamente in favore di cambiamenti troppo drastici, e, soprattutto, dall'altra parte, con la mancata formazione degli insegnanti, che senza un aggiornamento specifico e mirato sulle problematiche di cui stiamo discutendo potrebbero avere reazioni di scetticismo, se non addirittura di rigetto, rispetto alle pratiche didattiche oggi più diffuse. Senza una formazione e una sensibilizzazione degli insegnanti alle nuove





prospettive della glottodidattica non credo che un progetto editoriale del tipo di quello cui ho appena accennato avrebbe grosse possibilità di successo.

**PV** Il tuo ultimo lavoro, *La sfida della competenza plurilingue* (2016), affronta una tematica molto attuale, proponendo anche varie schede di riflessione e di lavoro rivolte ai docenti, anche in termini di pratiche didattiche. Oltre al plurilinguismo diffuso legato ai processi di migrazione, anche l'inglese, soprattutto nel suo ruolo di lingua franca, fa parte del bagaglio della 'multicompetenza' delle generazioni più giovani come lingua addizionale, non ultimo in termini di identità, che viene utilizzata per comunicare con parlanti di diverse lingue e culture. Inoltre, pratiche linguistiche di *code-switching* e *polylinguaging/translanguaging* vengono utilizzate di norma in interazioni ELF, che sono caratterizzate appunto dall'incontro di lingue e culture diverse. Come potrebbero queste realtà essere tenute in debito conto in ambito glottodidattico, sia per la lingua inglese che per altre lingue?

**LM** Non a caso questo mio ultimo lavoro che tu citi si divide in due parti, di uguale peso e importanza: la prima rivolta agli insegnanti e la seconda, sotto forma di attività didattiche, rivolta agli studenti. La prima parte è propedeutica alla seconda: occorre promuovere un nuovo "paradigma" di lingua e comunicazione, che sappia far accettare agli insegnanti la natura inesatta e ambigua della comunicazione e rilanci l'idea di un' *educazione linguistica trasversale al curricolo*. Per poter incoraggiare gli studenti ad utilizzare i loro repertori linguistici personali, fatti di più (inter)lingue e di più (sotto)culture, occorre che il curricolo complessivo si apra alla cooperazione transdisciplinare, innanzitutto tra docenti dell'area linguistica, ma poi anche tra tutti i docenti (sfruttando, tra l'altro, le potenzialità pedagogiche generali ancora troppo misconosciute del CLIL). Solo in questo modo si può sperare di affermare una cultura didattica più flessibile e aperta alle nuove realtà globali (e locali), che sappia utilizzare consapevolmente pratiche come quelle di *code-switching* and *translanguaging* come segni di risposte adeguate alle sfide che gli studenti dovranno affrontare. Mi rendo conto che queste mie ultime riflessioni potrebbero essere lontane anni-luce da molte pratiche didattiche attuali che, avendo perso la spinta innovativa degli ultimi decenni del secolo scorso, non hanno ancora saputo aprirsi alle nuove spinte innovative del XXI secolo ...

#### Opere citate

Bialystok, Ellen. *Communication strategies*. Oxford: Blackwell, 1990.

Faerch, Claus, Kasper, Gabriele. *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow: Longman, 1983.

O' Malley, J. Michael, Chamot, Anna Uhl. *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

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

Vettorel, Paola. "ELF and communication strategies: are they taken into account in ELT materials?" *RELC Special Issue on 'Teaching English as an International Language (TEIL): realistic or idealistic?'*, guest Ed. Marlina, Roby, 2018 49/1: 58-73.

---. "Communication Strategies, ELF and ELT materials: a critical perspective". *A Cor das Letras Special Issue*, 2017, October-December 2017/18: 74-98.

Widdowson, Henry. *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.