

(Cont. tabela 3)

Adjectives	Nouns
freak	accident, wave, result, show, gust, collision, storm, goal.
erie	silence, moonscape, chill, feeling, catacomb, cheerfulness, timelessness, expectant.

FRANCIS, W.N. (1992) *Language corpora*. B.C. In J. SVARTVIK (ed.) *Directions in corpus linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 17-31.

JOHN & SOARS, L. (1997) *Headway advanced (Student's book)*. Oxford: Oxford University Press.

JOHN & SOARS, L. (1995) *Headway advanced (Teacher's book)*. Oxford: Oxford University Press.

LEECH, G. (1992) *Corpora and theories of linguistic performance*. In: J. SVARTVIK (ed.) *Directions in corpus linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 105-122.

LEWIS, M. (2000) *Teaching collocation*. England: LTP.

MINDT, D. (1996) *English corpus linguistics and the foreign language teaching syllabus*. In: J. THOMAS AND M. SHORT. (eds.) *Using corpora for language research*. London: Longman, pp. 232-247.

SINCLAIR, J. (1991) *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

STUBBS, M. (1997) *Corpus evidence for norms of lexical collocation*. In G. COOK & B. SEIDLHOFER (eds.) *Principle & practice in Applied Linguistics: studies in honour of H. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, pp. 245-256.

Conclusion

Despite the limited scope of the study described in this article, it was possible to observe that decisions made on the basis of a corpus study would help foreign language teaching to take lexicon, and collocation in particular, to closer correspondences with authentic English. A corpus-based study would also bring solutions to teachers of English who cast doubts on the type of language presented by textbooks, since these doubts are hardly ever explained by dictionaries. For further research, other types of collocation presented by textbooks, such as adverb-verb and adverb-adjective, should be investigated on the basis of a corpus.

Bibliography

BIBER, D., CONRAD, S. & REPPEN, R. (1998) *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
Collins CobuildDirect [http://www.cobuild.collins.co.uk]

Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira

José Carlos Paes de Almeida Filho
UNICAMP

Linda Gentry El Dash
UNICAMP

1. Quadro geral

Compreender linguagem é o processo de (re) construir sentidos a partir do discurso falado ou escrito. Através desse processo o ouvinte e o leitor geralmente vêm a adquirir informação ou conhecimento mediante linguagem ouvida e lida, respectivamente. Mas há também muita comunicação oral e escrita com a finalidade principal de estabelecer e/ou manter relações sociais, de instaurar interação com o intuito de entretenimento, sedução, prazer ou até de confundir ou ludibriar o outro, forjando uma dada compreensão. Os múltiplos propósitos pelos quais se ouvem ou lêem textos têm merecido relativamente pouca atenção nas pesquisas aplicadas sobre o uso e o ensino de línguas.

Com respeito à língua materna, a compreensão da língua oral se desenvolve informalmente através da interação social, verbalizada e paraverbalizada, enquanto a compreensão da língua escrita é formalmente ensinada na escola. Na aprendizagem de outra língua em ambiente formal, tanto a compreensão oral, quanto a leitura se desenvolverão, via de regra, a partir de instrução, pelo menos nos

seus estágios iniciais. No ambiente de instrução formal, a habilidade de entender textos (falados ou escritos) tende a ser "ensinada" através de uma contínua aferição da compreensão dos mesmos em salas de aula. Podemos então fazer uma primeira generalização sobre o ensino da compreensão de outras línguas que não a materna: elas são muito mais testadas do que ensinadas. É verdade que, de certo modo, a compreensão não pode ser ensinada, uma vez que dependem, entre outras coisas, de processos cognitivos internos ao indivíduo, ainda pouco conhecidos, de reações afetivas e de conhecimento de mundo, aspectos basicamente fora do controle do professor. No entanto, vamos pressupor aqui que, apesar da sua natureza complexa, tais processos são passíveis de serem facilitados por intervenção pedagógica, o que pode resultar numa aquisição da habilidade de compreensão mais satisfatória e mais rapidamente desenvolvida. A escassez de conhecimentos aprofundados sobre os processos de compreensão é parte da justificativa da prática de se testar continuamente essa habilidade em vez

de ensiná-la. O pressuposto psicológico dessa crença, geralmente implícita, é o de que a exposição do estudante a tanta testagem de forma contínua acaba por instaurar nele a capacidade de aprender o sentido dos textos.

Embora muito do que está discutido neste trabalho seja válido para a compreensão de linguagem em geral, focalizaremos neste artigo as questões mais específicas da compreensão oral. O termo 'aprender' que acabamos de empregar está sendo usado propositalmente aqui no sentido comum que se dá à compreensão. O sentido é 'aprendido' ou capturado por estar lá 'no texto'. Essa idéia de transporte do texto falado para a mente do indivíduo que ouve não é mais aceita como explicação cabal do processo pela comunidade científica sobre a compreensão das línguas. Hoje em dia, o fato de que os elementos da cadeia sonora deflagram a construção de significados para textos orais é interpretado como evidência de que o sentido se encontra apenas parcialmente no texto (em forma de pistas e não como instruções exatas de como compreender). Essa posição é semelhante àquela proposta para a leitura pelo pesquisador Goodman (1967), que se tornou famosa como o jogo psicolinguístico de adivinhação. Essa teorização enfatiza a ação dinâmica de criar ou recriar sentidos a partir das pistas no texto e dos recursos pessoais/históricos do ouvinte-falante em contextos sociais específicos.

A incompletude de teorias disponíveis para assegurar nosso pleno entendimento dos processos de aprendizagem das línguas não deve ser impedimento ao perene esforço de ensinar de acordo com os nossos

melhores juízos de modo a que se aprendam línguas. É nesse sentido que se justifica a tentativa de dar um sentido orgânico aos resultados parciais e esparsos da pesquisa aplicada (diretamente) e/ou básicas (das ciências de contato, mais indiretamente) num esforço exploratório dos autores na área de compreensão de uma nova língua.

Mas vejamos como tem se dado nossa experiência com a prática de ensinar e aprender compreensão de linguagem oral, especificamente no âmbito das línguas estrangeiras e o que nos facultam os conhecimentos teóricos disponíveis na Linguística Aplicada e alhures.

2. Os significados tradicionais de compreensão oral de linguagem

Já afirmamos anteriormente que o ensino da compreensão de língua oral em geral, e de LE especificamente, se confunde comumente na prática com a testagem dessa compreensão. Essa avaliação de compreensão que se faz passar por ensino se dá tradicionalmente em três níveis de procedimentos para entendimento de textos: (1) compreensão direta, (2) interpretação com inferência e (3) avaliação e extensão.

A compreensão direta abrange o reconhecimento ou adivinhação criteriosa de vocabulário, a lembrança de esquemas conexos, fatos e pormenores do texto oral e a identificação das idéias principais nele contidas.

Ao nível da interpretação, transcendem-se os limites da referência simples para alcançar possíveis propósitos embutidos nas proposições do falante.

Assim, na interpretação procura-se identificar o propósito e atitudes do (produtor do) texto, assim como as implicações do que está dito, as interligações das idéias e sentidos específicos discerníveis no texto. Na realização dessas tarefas, o ouvinte faz uso da sua capacidade de fazer inferências sobre os conteúdos ou proposições percebidas nos textos.

Para entender ao máximo os sentidos possíveis dos textos, num terceiro patamar da compreensão, o ouvinte lança mão de recursos lógicos-dedutivos, buscando contradições, estabelecendo valores de verdade ou falsidade dos argumentos e, por fim, avaliando seu sucesso ou fracasso na construção de um sentido interno ao texto e dos possíveis efeitos externos almejados ou não pelo locutor.

Observa-se nesses procedimentos a existência de dois níveis distintos de ação: um de 'apreensão' de informação (re) constituída das formas linguísticas e outro de projeção desses significados a contextos comunicativos maiores (na interpretação e avaliação). Ao nível da frase, o ouvinte teria de lançar mão do seu conhecimento de gramática, fonologia (segmental e suprasegmental) e vocabulário. Ao nível do discurso (transfrástico), seria necessário recorrer ao conhecimento sobre como as frases se interrelacionam umas com as outras: o efeito da justaposição, os laços coesivos de vários tipos (referenciais, conjuntivos, lexicais, elípticos e substitutivos), as relações lógicas, o encadeamento de funções comunicativas, o desenvolvimento topical e os recursos retóricos. Há ainda nesse último nível a incidência do conhecimento de mundo e de gêneros

textuais (armados em quadros de expectativas ou esquemas) que apontam para probabilidades de acontecimentos através de projeções e hipóteses nas condições de memória e criticidade que forem possíveis.

É justamente na interação do nível frasal com o nível suprafasal do discurso que temos vislumbrado um alargamento dos horizontes de conceitualização teórica e de exploração de novas práticas alternativas no ensino e aprendizagem da compreensão de linguagem oral.

Torna-se agora mais claro que a compreensão oral de uma nova língua envolve muito mais do que a linguagem em si, o que faz da nossa prática convencional de testagem da forma e de informações explícitas de um texto um procedimento bastante superficial e questionável enquanto procedimento principal para o desenvolvimento da habilidade de compreensão.

3. Dimensões da compreensão além da sentença

O texto oral e o seu papel no ensino e na aprendizagem de línguas é hoje objeto de estudo para um número crescente de pesquisadores e autores com um amplo leque de perspectivas teóricas e objetivos práticos. Esses estudos, às vezes fora da área de Linguística Aplicada em si, tais como a retórica, a filosofia e os estudos sobre oralidade e letramento, assim como a linguística, sociolinguística e psicolinguística, têm oferecido contribuições inestimáveis à evolução da concepção de compreensão e seu ensino no âmbito das línguas.

O traço distintivo da pesquisa aplicada atual é o tratamento multi-

focado dos problemas de compreensão, não mais apenas enquanto produto, mas principalmente enquanto processo, incluindo, entre outros, a codificação, o desenvolvimento topical, as estratégias de produção e interpretação e a projeção e o controle do interlocutor/público/ouvinte.

Vejamos algumas contribuições e conceitos ou pressupostos provenientes das áreas e disciplinas de contato fora da Linguística Aplicada.

3.1 Retórica e Filosofia

As teorias retóricas desde Aristóteles estão centradas em 3 estágios (invenção, organização e estilo) envolvendo 4 elementos (o produtor de texto, o público, a linguagem e a realidade). Para essas teorias, deve haver uma verdade a ser buscada por métodos vários como o silogismo, a dedução lógica ou a apreensão interna.

Essas teorias são contrastadas com o que Berlin (1982) denomina a Nova Retórica ou Retórica Epistêmica. Esta teoria contemporânea mantém que o conhecimento não é estático, mas dinâmico e dialético, isto é, as relações são estabelecidas ou construídas à medida que a interação se instaura e não pré-existentes no mundo esperando para serem descobertas. A comunicação dialógica é básica porque a verdade é verdade para alguém situado com outros (através de um pacto) numa situação definida (sócio) linguisticamente. O resultado é que a retórica se transforma na determinante da realidade: a linguagem cria o mundo real ao organizá-lo em enunciados encadeados.

A disjunção de forma e conteúdo, ainda muito presente na instrução de

línguas hoje em dia, exemplifica a atitude de levar o aluno a compreender bem e rapidamente para que possa dar lugar a outros conhecimentos e habilidades. Contudo, ao produzir e compreender língua (falada ou escrita) estamos expondo uma maneira de ver o mundo, de ordená-lo e compreendê-lo. As formas pelas quais fazemos isso não são neutras, mas revelam já nossos valores, o que pensamos e nossa posição ou atitude em relação àquilo que buscamos compreender. Isso obviamente tem repercussões para o ensino da compreensão oral. A natureza fixa e estática da linguagem é questionada e o texto passou a ser percebido como variável em certa medida de acordo com interlocutores ou público de uma dada época.

Esta visão humanista de intercâmbio linguístico num ambiente cultural é coerente com posições atuais da Linguística Aplicada em relação à área de Ensino de Línguas.

3.2 A Questão do Letramento (e da Oralidade)

O ensino de língua estrangeira acontece na sala de aula, localizada dentro de uma escola. Por ser uma instituição social, as escolas perpetuam as práticas sociais atribuídas a ela pela nossa sociedade, práticas essas que refletem as crenças e atitudes dos participantes. Uma das maneiras de constituir e manter esta realidade é via o uso da linguagem. O professor usa a linguagem para organizar a sala de aula e controlar as atividades que acontecem nela, enquanto os alunos aceitam deixar o professor determinar não somente o que o aluno deve fazer, mas também quando e como. Também dependem do profes-

sor para a avaliação de sua produção linguística. Tal situação tradicional mantém o professor no poder numa relação assimétrica, muitas vezes sem considerar os interesses, habilidades, e necessidades individuais dos alunos, conforme mostram várias pesquisas do tipo etnográfico de interação em sala de aula (Erickson, 1986; Cavalcante e Moita Lopes, 1991). O professor passa a ter a responsabilidade de ser "superconhecedor" de tudo, em controle da situação, enquanto o aluno se apaga como sujeito, abrindo mão de qualquer vestígio de autonomia em relação às práticas de sala de aula e as atividades que podem levar a sua aprendizagem.

Vários estudos também apontam as diferenças que distinguem indivíduos orais dos que frequentaram a escola e se tornaram letramentados. Essas diferenças têm implicações importantes em relação a alunos brasileiros em geral e mais especificamente aos das classes populares, rurais e das periferias das grandes cidades. A maioria desses alunos é essencialmente oral, mas enfrenta materiais e professores letramentados. A tecnologia da escrita ou alfabetização parece ser uma operadora de mudanças cognitivas profundas nos indivíduos que vêm a adquiri-la, como sugerem as explorações de Havelock (1963), Goody e Watt (1968) e Ong (1982), que apontam para uma relação causal entre desenvolvimento intelectual e o uso da linguagem escrita no contexto do desenvolvimento social geral. Esse desenvolvimento tem repercussão na maneira pela qual se lida com a compreensão de uma língua estrangeira. O indivíduo que domina somente a linguagem oral e as situações por ela enquadradas enfrenta uma desi-

3.3 Linguística e Sociolinguística
Houve convergência até meados dos anos 70 no pensamento de professores de línguas e linguistas aplicados em relação à importância da forma na constituição da linguagem: ao invés do seu significado (Widdowson, 1991; Wilkins, 1976; Brumfit e Johnson, 1979; Breen & Candlin, 1988). A razão oferecida por esses autores para a ênfase na forma era a sua importância na Linguística, área na época recentemente denominada científica, que parecia ter tudo a oferecer para o ensino de línguas estrangeiras. Durante anos, então, a evolução do ensino das línguas se dava paralelamente à evolução da Linguística Geral (e da Linguística dos Estados Unidos em particular).

De Bloomfield a Chomsky verificou-se uma verdadeira revolução no estudo científico da linguagem humana: o interesse na classificação de estruturas foi substituído pelo interesse na capacidade criativa da mente do ser humano para gerar frases gramaticais numa língua. Mas como dizem Brumfit e Johnson (1979), "a gramática transformacional compartilha com a linguística estrutural uma característica fundamental: a importância dada ao estudo da estrutura da linguagem".

Embora o conceito de competência linguística tal como encarado por Chomsky (a capacidade de produzir e

entender sentenças sintaticamente bem formadas que ligam sons a significados viesse a ter um impacto muito pequeno na Linguística Aplicada e no ensino das línguas, houve uma forte reação de convergência em relação ao conceito de competência comunicativa na perspectiva sugerida por Hymes (1970) no seu trabalho 'On Communicative Competence' (Sobre a Competência Comunicativa), onde ele propõe o conceito de competência de comunicação para absorver e alargar a definição de competência linguística. O traço distintivo principal dessa revisão do conceito de competência linguística de Chomsky é a sua extensão para incluir a competência de adequar o discurso ao contexto social sem se limitar a considerações gramaticais.

É interessante notar que enquanto a teoria gerativa vê a língua como parte de uma teoria geral de conhecimento, na perspectiva sociolinguística, a linguagem é antes vista como parte de uma teoria geral de ação (Austin, 1962; Searle, 1969). Tudo é produzido num contexto específico e faz parte do todo; nada é produzido solto, sem ligação ao que veio antes e ao que segue. Esse enfoque no discurso como um todo levou a um interesse nos aspectos de coesão e coerência que se desenvolveu a partir dos anos 70 como resposta. De acordo com Widdowson (1978) coerência é a relação entre os atos comunicativos do discurso (isto é, atos ilocucionários). Presentes no processo de compreensão (e produção) estão alguns pressupostos que caracterizam a (re) construção de coerência linguística:

(a) pressupor que há algo informativo ou de preservação social no uso da linguagem;

- (b) relacionar o que se ouve/lê ao que já é conhecido;
- (c) pressupor que aquilo que não está explícito não é relevante;
- (d) pressupor que unidades frásticas contíguas estão relacionadas de alguma maneira;
- (e) pressupor que subordinação implica menor proeminência;
- (f) relacionar a unidade de discurso em andamento a protótipos de gêneros discursivos.

Um problema constante no ensino das línguas tem sido exatamente a incoerência entre uma forma e outra nos textos oferecidos. As amostras de linguagem utilizadas comumente se assemelham mais a mostruários de formas do que à linguagem real/autêntica sendo usada em sintonia com um contexto.

Muitos fatores além do texto estão implicados na percepção de coerência textual. Esses fatores incluem, entre outros, o propósito do autor/produzidor, o meio discursivo (oral ou escrito), o conhecimento do público a que o texto é dirigido, o tópico e o gênero no qual o discurso se dá. Essas condições variáveis do mundo real são refletidas nos recursos linguísticos de coesão que contribuem para a qualidade global do texto (que ainda depende da situação ou do contexto) ou seja, para a coerência desse texto.

Recursos de coesão são laços semânticos (ou de significado) que um elemento de uma frase estabelece com algo mencionado antes no discurso (ou depois, em alguns casos). Os laços múltiplos presentes e reconhecidos num texto contribuem para a percepção da textura do texto e da ligação entre as partes como um todo semântico.

Vários tipos de coesão foram sugeridos por Halliday e Hasan (1976):

- (1) referencial através de pronomes pessoais, demonstrativos e dos artigos definidos;
- (2) conjuntivo através de conjunções aditivas, adversativas, temporais, causais e 'continuativas';
- (3) lexical através da escolha de vocabulário (sinônimos, hiperônimos, etc.);
- (4) elíptica através do apagamento de informações recuperáveis na interpretação do texto como um todo;
- (5) substitutiva através do fornecimento pelo produtor de palavras de referências semelhantes no lugar de outras já mencionadas.

Há vários estudos que procuram correlacionar a ocorrência de menor índice de laços de coesão em textos orais e coerência global do texto e que buscam indicações de que diferentes tipos de coesão se correlacionam diferentemente com coerência (vide Almeida Filho, 1984).

3.4 Psicologia cognitiva e psicolinguística

O desenvolvimento e as mudanças na Linguística e na Psicologia provocaram modificações na concepção geral do componente "compreensão oral" no ensino de línguas. Essa perspectiva teve uma importância quase inexistente nas aulas marcadas pela metodologia da gramática e tradução, mas tornou-se uma característica central em outras metodologias mais recentes.

Ao pensar sobre a compreensão é preciso lembrar que o aluno não pode fazer tudo ao mesmo tempo, espe-

cialmente quando está começando a aprender uma nova língua. Nessa fase inicial, precisa de muitos recursos mentais para lidar com coisas básicas, tais como a identificação das unidades linguísticas. Quando o reconhecimento das palavras e idéias mais pontuais exige muito esforço mental, não sobram recursos para se preocupar com aspectos mais complexos. Na medida em que o aprendiz vai automatizando o reconhecimento das palavras, entretanto, sobram cada vez mais recursos para serem aplicados na compreensão de nuances de significados e aspectos mais complexos da construção de significados.

Vários fatores afetam a compreensão de linguagem oral, incluindo a natureza do texto e a identidade dos falantes, assim como a tarefa a ser desenvolvida e os interesses e atitudes do ouvinte em relação ao tópico e ao grupo (percebido) a que pertence o falante. As características do texto também influenciam os recursos cognitivos necessários para lidar com ele: essas incluem o número de indivíduos ou objetos mencionados, a distinção entre eles e a clareza com a qual são apresentadas. Outros aspectos importantes incluem a proximidade da ordem de acontecimentos em relação à ordem cronológica e a quantidade de informações a serem feitas, assim como o encaixe das informações nela contidas no que já é conhecido pelo aprendiz (Brown, 1995). O que é saliente seria mais fácil de apreender, o que é familiar ou coerente com as crenças do aprendiz seria mais fácil de ser aceito.

Embora boa parte das pesquisas feitas sobre a compreensão de linguagem oral tenha se baseado na

compreensão de língua materna e não na de uma segunda língua ou língua estrangeira, existe uma forte probabilidade de que a compreensão de L2 seja na base semelhante à de L1, mesmo existindo pouca pesquisa específica nesse sentido (Garrod, 1986; Sharwood-Smith, 1986). Vários autores (Buck, 1991; Pearson e Fielding, 1982; Lund, 1991) se preocuparam com a questão de a compreensão oral ser parte de uma habilidade geral de recepção juntamente com a leitura, ou seja, uma habilidade à parte. A resposta, entretanto, não é óbvia. Os argumentos se baseiam tanto em aspectos quantitativos quanto qualitativos. Diferenças entre leitura e compreensão oral poderão ser quantitativas ou qualitativas. Quantitativamente, foi sugerido que crianças ainda em fase de alfabetização têm desempenho melhor em tarefas de compreensão oral do que na leitura, embora adultos alfabetizados compreendam melhor na leitura. Esse não é o caso da L2, entretanto, uma vez que não é o letramento em si, mas um conhecimento do código novo que está sendo desenvolvido. Existe uma vantagem inicial para a leitura na L2 porque os leitores são capazes de reconhecer e interpretar mais palavras do que os ouvintes. Uma vez que os ouvintes mal conseguem perceber e reconhecer palavras isoladas, eles precisam dispendar mais esforço na construção de um contexto razoável que organize o pouco que compreenderam (Lund, 1991).

Qualitativamente, as diferenças incluem o fato de que na compreensão oral há uma dependência maior do processamento "de cima para baixo"

do que na leitura (Lund, 1991) e a lembrança é menos precisa na compreensão de linguagem oral. Além disso, o ouvinte se lembra de menos detalhes, embora se lembre de uma proporção maior de proposições hierarquicamente mais altas ou de idéias principais em comparação ao leitor.

Para a L1, parece ser um consenso que, embora a decodificação nas duas modalidades seja obviamente diferente, a natureza do processo de compreensão em si é geralmente a mesma (Lund, 1991). Sicht (1972: 293-294), por exemplo, afirma:

"— não existem dois tipos de compreensão de língua, um para a leitura e um para a compreensão oral; em vez disso, existe uma única habilidade, holística, para compreender através da linguagem, e as pessoas devem ser capazes de compreender igualmente bem através da compreensão oral e através da leitura se forem ensinadas a decodificar bem e se as outras variáveis da tarefa [tais como o tempo e a sequência de apresentação] forem iguais" (grifos dos autores).

Contudo, alguns pesquisadores sugerem que poderiam existir diferenças nas estratégias usadas (Pierson e Fielding, 1982).

A situação em L2, entretanto, não é tão nítida. Reves e Levine (1988) investigaram as semelhanças ou diferenças em potencial entre a compreensão de linguagem oral e a leitura e estabeleceram correlações entre sub-habilidades de leitura e compreensão oral que dão a entender que a compreensão oral é uma

habilidade mais holística ou integrada e menos divisível do que a leitura. Lund (1991) concorda que para os falantes não nativos existe uma diferença nas duas habilidades, mas a diferença depende da proficiência do aprendiz. Ele coloca que nos níveis iniciais os ouvintes são forçados a usar mais processamento "de cima para baixo" para poder chegar a uma conclusão sobre significado, porque os "tijolos" lingüísticos são inacessíveis. Entretanto, isso pode levar à construção de contextos e o uso de esquemas inadequados que interferam com a compreensão, porque tal processamento criativo "de cima para baixo" exigiria confirmação através de decodificação "de baixo para cima" no qual se preste atenção nas palavras individuais no texto, mas isso está longe do alcance do principiante. Uma vez que um ouvinte seja capaz de identificar idéias principais em número suficiente, a diferença no grau de uso do processamento "de cima para baixo" (entre ouvintes proficientes) desaparece, sugerindo que uma vez que as diferenças iniciais sejam superadas, os dois processos são pelo menos muito semelhantes.

De qualquer modo, a situação do aprendiz de língua estrangeira não é igual à do falante da língua materna de uma maneira básica. O aprendiz provavelmente já tenha habilidades de processamento altamente desenvolvidas para as duas modalidades de linguagem, não só oral, mas também escrita (se são ou não semelhantes não é especialmente relevante para a questão) — o que falta é a língua em si. O problema principal não é o de desenvolver novas habilidades de

processamento, mas o de readaptar as habilidades de processamento já existentes, usando signos desconhecidos — em outras palavras, uma inversão por completo da situação da língua materna. Nesta, o conhecimento lingüístico existente é utilizado para ensinar ou desenvolver habilidades de processamento, enquanto na situação de língua estrangeira as habilidades de processamento têm que ser aproveitadas para ensinar ou desenvolver conhecimento lingüístico. Conforme afirma Carroll (1970) as palavras escritas são signos para as palavras faladas e têm significados análogos aos das palavras faladas. Qualquer uma das duas modalidades pode ser um ponto de acesso válido para o sistema, mas uma das duas tem que ser usada por não existir outro caminho.

3.3.1. Esquemas e Roteiros (scripts)

Num nível mais cognitivo, o reconhecimento do vocabulário implica ter acesso às informações armazenadas na memória. A memória para eventos significativos tende a refletir uma organização, não uma mera coleção de informações. ("Esquema" é o termo geralmente usado para tal organização). Tais esquemas são considerados os "tijolos" cognitivos básicos na compreensão da cognição. Schank e Abelson (1977) usam o termo "script" (roteiro) para descrever o esboço conceitual para uma atividade corriqueira, tal como ir a um restaurante, incluindo objetos (adereços), papéis e consequências. Na sua concepção, tais esboços ou arcabouços fornecem conjuntos de expectativas (de atividades), servindo como guia para a organização do que ouvimos, o

tomando assim interpretável e compreensível. Em resumo, esboços conceituais ou esquemas são representações organizadas dos conhecimentos sobre uma idéia, um evento, ou uma ação, fornecendo uma estrutura dentro da qual os elementos são relacionados uns com os outros. Por isso, o que é lembrado é a idéia, e não as palavras em si.

Nosso conhecimento do mundo ensina que certas situações e atividades tendem a ser relacionadas com tipos específicos de comportamento, tanto lingüístico quanto não lingüístico. Uma vez identificada uma situação, são ativados os esquemas ou roteiros relevantes sobre o que se poderia esperar em tal situação. Essa informação serve como base para a interpretação dos eventos e a inferência de partes não reconhecidas ou irreconhecíveis dos enunciados ou mesmo de enunciados completos. Quanto maior a semelhança entre uma situação e os roteiros e esquemas ativados, maior a facilidade de compreensão apropriada de uma mensagem. Assim, o ouvinte precisa reconhecer o tipo de interação, o evento de fala, para poder relembrar os roteiros relevantes. Essa informação é usada para inferir as intenções dos falantes, que são fundamentais na interpretação do significado proposicional do enunciado. A interpretação que resulta é retida e determina os comportamentos subsequentes (embora a forma pela qual é estruturada em si seja apagada).

Na teorização sobre a memória de eventos, há uma tendência para tratar um esquema como uma unidade inteira na memória, com uma probabilidade de ativação baseada nos seguintes

fatores: a semelhança entre o insumo e o esquema, a frequência de evocação e a recência com que tal esquema foi ativado no passado. Entretanto, modelos mais recentes de processamento em paralelo distribuído (PDP) fornecem um mecanismo útil para lidar com tais conceitos mentais:

"Esquemas não são coisas". Não existe um objeto de representação que é um esquema. Em vez disso, os esquemas emergem no momento em qual se tornam necessários, surgindo a partir da interação de um número grande de elementos muito mais simples, todos trabalhando juntos. Esquemas não são entidades explícitas, mas implícitas no nosso conhecimento e são criados a partir do ambiente que estão tentando interpretar — como se o mesmo fosse interpretá-los." (Rumelhardt, et. al., 1986:20).

Na interpretação tradicional, esquemas são equivalentes a coalizões formadas por certos grupos ou combinações de unidades que agem juntas e tendem a ativar umas as outras (mas, uma vez ativadas, inibem umas as outras). Uma das diferenças importantes entre esta interpretação de esquemas e as mais convencionais é que na explicação convencional os esquemas são armazenados como tais na memória. Na acepção nova, entretanto, nenhum elemento específico assemelhado a um esquema é armazenado. O que se armazena são micro-traços e "pesos" de conexão que os unem em redes. Quando ativadas, as unidades têm uma habilidade implícita de gerar estados correspondentes aos esquemas tradicionais. Os "tijolos" de compreensão são unidades, ativações e outros conceitos do nível baixo, e

podem ter como resultado interpretações altamente estruturadas de eventos e situações. Modelos de esquemas são estruturas contendo dados para a representação de conceitos genéricos subjacentes a objetos, situações, eventos, seqüências de eventos, ações e seqüências de ações. E, como modelos do mundo exterior, esses redes são usadas para processar informações e com base nelas decidir qual modelo fornece o "melhor encaixe".

3.3.2. Estratégias na Compreensão

Na situação de ensino, deverá ocorrer compreensão como numa situação autêntica do cotidiano social. A compreensão pode ser evidenciada de várias maneiras. Lundsteen (1979: 66-71), por exemplo, sugere nove estratégias de compreensão oral na conversação:

- seleção e lembrança de fatos e detalhes significativos
- acompanhamento de seqüências na narrativa ou no argumento
- seleção da idéia principal
- formulação de resumos e paráfrases
- compreensão do significado (conotação) de palavras no contexto
- reconhecimento de implicações (contexto, mensagens implícitas).
- formulação de inferências sobre o conteúdo
- predição do que pode acontecer

Teoricamente, materiais didáticos para o ensino da compreensão de linguagem oral deveriam ajudar os aprendizes a incorporar todas essas estratégias no seu desempenho na nova

língua. Também seria desejável que o professor pudesse determinar quais estão em jogo durante uma atividade de compreensão. Richards (1983) propõe uma taxonomia de micro-habilidades que poderia servir como guia para a definição de objetivos operacionais possíveis no planejamento de aulas de língua. Identifica trinta e três dessas micro-habilidades para a compreensão da conversação. Algumas dessas habilidades se prestam a decifrar das ondas sonoras que atingem o ouvido (tal como a discriminação dos sons distintivos da língua (fonemas) e a identificação de palavras em posições acentuadas e não acentuadas); outras lidam com inferências mais globais (tal como a habilidade de distinguir entre constituintes principais e subordinados, ou de reconstruir ou inferir elementos a partir de situações, intenções, participantes e procedimentos, assim como a habilidade de prever consequências de eventos descritos). A taxonomia de Richards também inclui habilidades estratégicas, tais como a de ajustar estratégias de compreensão a finalidades diferentes e a de reconhecer a compreensão ou a sua falta. Mas como Rost (1991) aponta, a ênfase numa taxonomia tende a levar à valorização dos produtos, misturando o que é transferível da L1 com o que deve ser ensinado ou desenvolvido para a situação específica de L2.

A questão de estratégias vem ganhando cada vez mais interesse e ênfase no ensino de línguas estrangeiras (Mendelsohn, 1998). Tais estratégias podem ser de várias naturezas, desde metacognitivas (que ajudam o aprendiz a organizar o seu conhecimento sobre como aprender

uma língua) ou cognitivas (para interagir com o insumo e aproveitar o que já se sabe) até as sócio-afetivas (como tomar a iniciativa de indagar ao professor ou aos colegas ou ainda procurar contatos pessoais com falantes nativos) (Chamot, 1995). Existe uma corrente que sugere que tais estratégias estão sujeitas à aprendizagem e a sensação de tê-las dominado ajuda a reduzir as incertezas e ansiedades que enfrentam muitos aprendizes (Mendelsohn, 1998). Vários teóricos até sugerem a importância de ensinar estratégias (Thompson e Rubin, 1996), uma vez que os alunos mais proficientes tendem a ter um repertório maior e diferenciado de estratégias do que os menos proficientes (Xavier Moura, 1993). Ensinar estratégias não consiste apenas em falar sobre elas — a maioria das estratégias sugeridas requer o uso ativo da língua-alvo, embora uma dada estratégia possa ser mais ou menos eficaz para alunos de um nível específico de proficiência ou com um dado estilo de aprendizagem ou um certo tipo de motivação ou atitude em relação à aquisição da língua. Por exemplo, alunos principiantes, em contraste com os mais avançados, tendem a aproveitar mais das informações sobre a situação do que das informações linguísticas (Mendelsohn, 1998).

O progresso e as pesquisas nas várias áreas mencionadas acima tornam patente a necessidade de revermos premissas anteriores sobre compreensão de línguas. Os novos conceitos, acompanhados por uma nomenclatura nova, transformaram as nossas pesquisas, tornando-as instrumentos mais sofisticados; não

obstante acarretam uma maior complexidade. Assim, conceitos como esquemas e quadros de expectativa trazem novas dimensões para os estudos da compreensão, funcionando como elementos organizatórios dos eventos de fala (tópicos, atos de fala ou funções comunicativas, cenários situacionais onde se dá o discurso, etc). O simplismo da visão gramatical da compreensão não existe mais e a compreensão da língua oral e a compreensão da língua escrita se revelam processos complementares, porém semelhantes, que precisam ser separados pelas funções sociais específicas que desempenham.

A seção seguinte aborda problemas específicos e procedimentos de ensino envolvidos na compreensão de linguagem oral na aprendizagem formal das línguas.

4. Ensinar Compreensão de Linguagem Oral

Começamos por indagar até que ponto a compreensão da língua oral está de fato na mira do planejamento e da metodologia do ensino nas aulas convencionais de língua estrangeira. Dada a natureza interpretativa da compreensão de linguagem ouvida, é preciso considerá-la de uma maneira mais cautelosa. A compreensão não é mero deciframento, nem se limita ao reconhecimento de palavras ou idéias isoladas. Exige "trabalhar" com o insumo para construir um significado. Isso posto, convém considerar até que ponto essa realidade faz parte da aula de língua estrangeira.

Na aula tradicional de língua estrangeira, o aluno frequentemente ouve vários tipos de insumo, desde a

fala do professor até a dos colegas, assim como frases ou diálogos gravados em fita, mas esse insumo se restringe via de regra a amostras da língua-alvo contendo estruturas (gramaticais) específicas e vocabulário previamente selecionado como sendo adequados para compor o repertório de produção do aluno. Embora o insumo linguístico na sala de aula possa consistir em linguagem natural e espontânea em muitos materiais didáticos contemporâneos, também é comum encontrar frases isoladas cuidadosamente juntadas numa dicção precisa e encadeamento gramatical perfeito num modelo exato de uso das regras sintáticas da língua escrita. Nesses casos, o conteúdo das amostras de língua oferecida é também, na maior parte das vezes, de natureza superficial e irrelevante para a vida do aluno.

A atuação do professor também tende a se limitar à apresentação de textos orais gravados em fita cassete, frequentemente sem nenhum apoio para a compreensão, embora estudos feitos (El-Dash, 1993) comprovem que a compreensão sem informações sobre o contexto e/ou sem apoio visual dos movimentos faciais dos lábios, gestos extralinguísticos, etc. fica bastante prejudicada. Além disso, a execução de tais textos gravados para "compreensão" oral tende a ser precedida ou seguida da colocação de perguntas explícitas para direcionar o aluno à apreensão de detalhes, não raramente de pontos de relevância mínima. Esse procedimento ignora o fato de que o que o ouvinte numa interação real leva de uma mensagem depende do seu contexto e as suas metas em relação às "informações" apresentadas. Ninguém

se lembra de todos os detalhes presentes numa mensagem oral efêmera – o que se retém é o que é percebido como importante para as suas necessidades na hora da escuta. Muitos dos textos orais apresentados não se situam em contexto algum e o aluno não tem razão nenhuma para a escuta alheia a seu interesse e a sua vida. Na vida real nem escutaria, e certamente não reteria detalhes mínimos e irrelevantes. Assim, tais atividades acabam por funcionar mais como testes da retenção de detalhes, freqüentemente irrelevantes, do que como parte integrante de um processo de desenvolvimento de estratégias para melhorar a compreensão.

Mesmo se o professor ler o texto, fornecendo assim o apoio visual facial, é comum existir um flagrante contraste com o tipo de linguagem que o aluno pode eventualmente vir a ouvir fora da escola. Esse fato contribui para a dificuldade que os alunos sentem ao terem contato com a língua das pessoas fluentes na língua-alvo. É assim crucial fornecer insumo natural/realista/verossímil na sala de aula, insumo que se aproxima às características da fala normal. Este insumo realista incluiria aspectos típicos da linguagem do discurso representado (como gênero e finalidade), como também o ritmo de produção e o uso de suprasegmentais e contornos normais de entoação. A língua falada na velocidade normal sofre assimilações, elisões e outras modificações da forma "padrão" que complicam o reconhecimento das unidades linguísticas (Rost, 1991). Ao mesmo tempo, a linguagem natural também traz outros recursos que facilitam a dura tarefa de compreensão, tais como a redundância, as pausas,

os marcadores de organização das idéias e preenchedores do tipo 'bem...', 'é mas...', 'quer dizer', etc., todos eles diluindo a concentração das informações contidas na mensagem e aumentando o tempo disponível para o aluno processar a língua ouvida. No zelo de se oferecerem amostras de fácil compreensão, entretanto, o professor tende a eliminar esses elementos, tão vitais para a superação das dificuldades trazidas pela velocidade e efemeridade da linguagem oral.

Atividades de compreensão devem explorar os vários aspectos de textos orais, desde os sons até as interpretações mais complexas. É questão de variar e explorar o insumo. O reconhecimento de traços fonológicos típicos como sonoridade, aspiração e elisão, assim como certas combinações de consoantes, pode ser desafiador em vários níveis de proficiência. O importante é simplificar a tarefa, não necessariamente o insumo. Tarefas menos exigentes, tal como reconhecer onde se localiza uma conversa ou identificar quantas pessoas estão falando fornecem oportunidade de interagir com insumos mais naturais e complexos, especialmente em estágio inicial, sem necessariamente exigir compreensão total de tudo de uma vez.

Além do problema do processamento dos dados linguísticos, também merece destaque o papel crucial do conteúdo dos textos oferecidos ao aluno. É importante que o professor ou planejador de cursos busque fornecer insumo de acordo com as necessidades e interesses dos alunos e os seus conhecimentos anteriores. Dependendo da situação do aluno, e o meio no qual será inserido, certos gêneros de texto

que se está construindo, o que freqüentemente se faz necessário. Além disso, os alunos percebem que a compreensão é um produto cumulativo, construído aos poucos, e não uma coisa estanque que é apreendida de uma só vez. Esse tipo de atividade ajuda os aprendizes a sentir a natureza dinâmica de textos orais e a ganhar confiança na sua própria habilidade de lidar com esses de uma maneira interativa, aperfeiçoando, aos poucos, a habilidade na compreensão.

Um segundo tipo de atividade envolve o que o autor chama de "negociação de segunda mão". Nesta atividade, o professor encena uma interação entre uma falante proficiente (que pode ser um falante nativo) e um aprendiz do nível de proficiência aproximado da turma e grava a interação. Nessa interação, o importante é que o falante proficiente se veja forçado a negociar os significados com o aprendiz na medida em que dificuldades de compreensão emergem. O professor depois usa a fita dessa negociação na sala de aula para ajudar os alunos a perceber como o sujeito obteve as informações necessárias para a sua compreensão. Essa atividade focaliza a natureza interativa da fala e as estratégias que podem ajudar desvendar uma mensagem não compreendida. Conforme apontam Long (1983) e Lynch (1996), vários tipos de negociação por parte do professor e/ou dos alunos, tais como confirmação da compreensão por parte do falante, pedido de explicação, repetição, reformulação, terminação da fala do outro e retomada de tópico, ajudam a tornar compreensível o insumo, condição necessária para aquisição acontecer (mesmo que não seja, em si,

serão mais adequados, certos eventos-de-fala serão mais típicos, certos tópicos mais acessíveis. O reconhecimento da situação facilita a compreensão, da mesma maneira pela qual a familiaridade com a língua também a facilita. Assim, é importante levar em consideração a importância de a compreensão do insumo não exigir muito além do conhecido, ou como coloca Krashen (1982), ser do nível $i + 1$, contendo algo familiar, acrescido alguma coisa um pouco além, o que faz com que o aluno consiga usar o conhecido para, a partir desse, inferir o desconhecido, não somente no nível linguístico, como também no nível de conceitos e fatos. Um tópico desconhecido apresentado via uma língua desconhecida é inacessível para todos. Dado o fato da língua estrangeira ser, pelo menos no início, desconhecida, é crucial garantir tópicos e gêneros familiares ao aluno nos quais tenham onde apoiar a sua compreensão. A presença do novo desafia o aluno, e o êxito na sua identificação dá a ele um senso de satisfação e competência crescente.

O desenvolvimento de estratégias para lidar com textos orais também é importante. Lynch (1995) sugere vários tipos de atividades que podem ser conduzidas na sala de aula para tal finalidade. Uma é o uso de textos "pausados". Nesse procedimento, o professor toca uma fita, "oração" por "oração", e depois de cada micro-trecho, estimula os alunos a discutir as suas interpretações e a comparar as suas idéias baseadas na parte do texto já ouvido. Esse tipo de atividade ajuda a desenvolver a habilidade de lidar com as constantes mudanças no sentido do

suficiente). Perceber como é possível negociar significados ajuda os alunos a experimentarem o emprego das mesmas estratégias.

Um terceiro tipo de atividade é o que Lynch chama de "negociação indireta". Toca-se uma fita e instruem-se os alunos a indicar quando sentem dificuldades de compreensão. Uma vez avisada da existência de alguma dificuldade, o professor pára a fita. Durante a pausa, os alunos negociam entre si qual é o problema e do que precisam para resolvê-lo. Podem solicitar que o professor toque novamente o trecho, podem pedir alguma informação explícita, ou ainda podem decidir tentar achar alguma informação de que necessitem nos próximos trechos da fita. Em outras palavras, os alunos têm acesso à autonomia de decidir quando e de que tipo de informações eles precisam para alcançar a compreensão e mantêm um certo controle da situação, podendo parar a fita sempre que sentirem a necessidade de ganhar tempo para tomarem decisões. Ao regular a apresentação do insumo, os "compreendentes" podem melhor gerenciar os recursos cognitivos limitados disponíveis, evitando ser "soterrados" por uma quantidade enorme de informações incompreensíveis de uma só vez, sem dispor de uma oportunidade de "digeri-las" e organizá-las na mente.

5. Considerações finais

Com este trabalho pretendíamos mostrar a compreensão de linguagem oral como um processo ativo de (re)construção de significados que estão parcialmente no discurso produzido (e ouvido) e parcialmente na nossa memória em

forma de quadros de expectativas para os acontecimentos do mundo. A habilidade de compreender é apenas parcialmente uma tarefa de reconhecer informação linguística contida nos textos. Compreender o que se ouve numa nova língua também requer compreender e relacionar pistas e hipóteses do e sobre o texto ouvido com contextos mais amplos de significação.

Levantamos também o problema de que por vários motivos o ensino de compreensão de linguagem tem envolvido principalmente testagem de compreensão, muitas vezes de nível factual direto. A ausência de resultados de pesquisa e modelos teóricos mais amplos dos recursos e mecanismos de compreensão de linguagem são em grande parte responsáveis pelo desvio de esforços. Progressos em várias áreas de conhecimento, contudo, têm permitido um enriquecimento da nossa conceitualização de compreensão da linguagem. A própria separação de compreensão de linguagem oral e escrita, como funcionalmente distintas no plano da comunicação, já é resultado desses progressos recentes. Finalmente, à luz dessas contribuições, apresentamos sugestões de atividades para o ensino de compreensão de linguagem oral na LE e argumentos em favor de procedimentos coerentes com as idéias discutidas na primeira parte do artigo.

Bibliografia

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1984) *The Interplay of Cohesion and Coherence in Native and Non-Native Academic Discourse*. Tese de doutorado defendida na

Universidade de Georgetown em Washington, D.C.

_____. (1993) *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes.

_____. (1985) *A Fusão da Gramática com a Coerência Comunicativa*. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Vol. 5-6.

AUSTIN, J. L. (1962) *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.

BERLIN, J. A. (1982) *Contemporary Composition: The Major Pedagogical Theories*. *College English*, 44, 8, (765-777).

BROWN, G. (1995) *Dimensions of difficulty in listening comprehension*. In: D. Mendelsohn & J. Rubin (Orgs.) *A Guide for the Teaching of School Language Listening*. San Diego: Dominie Press, 59-73.

BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*.

BUCK, G. (1991) *The Testing of Second Language Listening Comprehension*. University of Lancaster: Tese de Doutorado.

CARRELL, P. L. (1983) *Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge in Second Language Comprehension*. In: *Reading on a Foreign Language*. 1: 81-92.

CARROLL, J. (1970) *The Nature of the Reading Process*. In: H. Singer e R. Ruddell (Orgs.) *Theoretical Models and Process of Reading*. Newark: International Reading Association.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. (1991) *Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 17: 133-144.

CHAMOT, A. U. (1995) *Learning Strategies and Listening Comprehension*. In: D. Mendelsohn e J. Rubin (Orgs.) *A Guide for the Teaching of School Language Listening*. San Diego: Dominie Press, 59-73.

EL-DASH, L. G. (1993) *Compreensão Auditiva em Língua Estrangeira: Efeito de Visuais e Atitudes*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado.

ERICKSON, F. (1986) *Qualitative methods in research on teaching*. In: M. Wittrock (org.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.

GARROD, S. (1986) *Language Comprehension in Context: A Psychological Perspective*. In: *Applied Linguistics* 7(3): 226-238.

GOODMAN, K. (1967) *Reading: A psycholinguistic guessing game*. In: *Journal of the Reading Specialists*, nº 6: 126-135.

GOODY, J., & WATT, I. (1968) *The Consequences of Literacy*. In:

Giglioli, P. P. (Ed.) *Language in Social Context*. Penguin.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.

HAVELOCK. (1963) *Preface to Plato*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

HYMES, D. (1970) On Communicative Competence. In J. Gumperz and D. Hymes (Eds.) *Directions in Sociolinguistics*. Holt, Rinehart & Winston.

KRASHEN, S. D. (1976) Formal and Informal linguistic environments in language acquisition and language learning. In: *TESOL Quarterly* 10/2.

LONG, M. (1983) Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. In: *Studies in Second Language Acquisition* 5(2): 177-193.

LUND, R. J. (1991) A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. In: *Modern Language Journal*, 75(2): 196-204.

LUNDSTEEN, S. W. (1979) *Listening Urbana III*.: National Council of Teachers of English.

LYNCH, T. (1996) *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

_____. (1998) Theoretical Perspectives on Listening. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 18: 3-19.

SHARWOOD-SMITH, M. (1986) Comprehension Versus Acquisition: Two Ways of Processing Input". In: *Applied Linguistics*, 7 (3): 257-274.

STICHT, T. G. (1972) Learning by Listening. In: R. O. Freedle e J. B. Carroll (Orgs.) *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. Washington: V. H. Winston & Sons, 285-314, 1972.

TANNEN, D. (1982) *Oral and Literate Strategies in Spoken and Written Narratives*.

_____. (1984) Spoken and Written Narrative in English and Greek. In: D. Tannen (Ed.) *Coherence in Spoken and Written Discourse*, Norwood, N. J.: Ablex.

THOMPSON, I., & RUBIN, J. (1996) Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? In: *Foreign Language Annals*, 29: 331-342.

WIDDOWSON, H. G. (1991) *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores.

WILKINS, D. A. (1976) *National Syllabuses*. London: Longman.

XAVIER MOURA, E. V. (1992) *Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência*. Dissertação de mestrado. UNESP/Assis.