

Elena Ortiz Preuss

La expresión oral en la enseñanza del español en Brasil

Universidade Federal de Goiás
elena.ortizp@yahoo.com.br

Resumen:

En este trabajo, desde una perspectiva cognitivista de procesamiento de la información, tenemos la intención de analizar la complejidad inherente al proceso de producción del habla en Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)²⁸ y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la expresión oral para el Español como Lengua Extranjera (E/LE) en Brasil. Eso se llevará a cabo por medio del análisis de un libro didáctico indicado por la *Guia de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD, Brasil, 2012) para el español en la escuela secundaria y de las recomendaciones que figuran en los documentos oficiales que guían la enseñanza, a saber: *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental* (PCNEF, Brasil, 1998), *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio* (PCNEM, Brasil, 2002), y *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM, Brasil, 2006). Los análisis se hacen mediante la observación de si las prácticas propuestas abarcan el modo de funcionamiento del aparato cognitivo involucrado en la producción del habla en L2/LE.

Introducción

El desarrollo del habla es uno de los objetivos principales de quienes se dedican al aprendizaje de lenguas. Sin embargo, en los contextos regulares de enseñanza de idiomas, se dedica gran parte de la labor pedagógica al estudio de las estructuras de la lengua (gramática y vocabulario, por ejemplo) y, a menudo, al discurso oral se le considera como una consecuencia de este aprendizaje, no como una habilidad con características específicas (Bygate 2001). Pero no siempre el conocimiento estructural se convierte en fluidez expresiva. De hecho, en términos cognitivos, el desarrollo de habilidades expresivas está directamente relacionado con un conocimiento procedimental de carácter implícito, mientras que el aprendizaje formal se refiere a un conocimiento declarativo, explícito. Se señala que existen diferentes puntos de vista teóricos respecto a la posibilidad de interfaz entre esos conocimientos (Finger & Ortiz Preuss 2009; Ortiz Preuss 2006)²⁹.

Según Levelt (1989), el habla es una habilidad muy compleja, porque requiere un procesamiento cognitivo antes de su comprensión, producción y adquisición. Por lo tanto, el hablante es, al mismo tiempo, procesador de información e interlocutor, que debe adecuarse al contexto comunicativo. Para Bygate (2001), en muchos enfoques de

²⁸ En este texto no se distinguen los términos segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE).

²⁹ Se sugiere la lectura de las referencias citadas al lector interesado, puesto que no vamos a profundizar ese tema teniendo en cuenta el propósito de este texto.

enseñanza, la producción del habla no es vista como una habilidad con características propias que necesita de un tratamiento más especializado, sino como un "medio para" y "producto del" aprendizaje. De ahí que tratar de la expresión oral signifique considerar el procesamiento y la actuación del hablante. En ese sentido, la enseñanza de la expresión oral debe proporcionar tanto actividades más mecanicistas de reconocimiento, percepción y producción de los sonidos como de prácticas de uso efectivo de la lengua en un proceso interactivo y comunicativo. Actividades orales en las que la atención se centra en el ejercicio de otros aspectos lingüísticos (gramática y vocabulario, por ejemplo) no necesariamente desarrollan la habilidad específica del habla.

La expresión oral, como una destreza específica, aún es poco comprendida porque involucra complejos procesos cognitivos que ocurren en fracciones de segundos (La Heij 2005; McLaughlin 1990). En el caso de la producción del habla en L2/LE, frecuentemente los aprendices demuestran, al mismo tiempo, facilidad de comprensión oral y dificultad para hablar, lo que, para Costa (2005), es evidencia de que los procesos de comprensión y producción involucran diferentes tipos de competencia. Costa, Hernández & Sebastián-Galles (2008) argumentan que la producción del habla bilingüe es más compleja que la monolingüe, ya que requiere un control continuo para utilizar un solo idioma en la comunicación y suprimir al otro. El bilingüe tiene que poner atención al mensaje, especificar el idioma que va a utilizar y evitar las interferencias de la otra lengua. Costa, Santesteban & Ivanova (2006) subrayan el papel de los mecanismos de atención en el habla bilingüe, debido a que el acceso léxico es una situación de conflicto que debe resolverse (dos respuestas activadas, una en cada idioma, pero solo una es seleccionada), y la facilidad de la resolución de ese conflicto puede depender de la similitud entre la representación a ser atendida (idioma de la respuesta-meta) y la que debe ser ignorada (idioma de la "no-respuesta"). Es decir, los autores afirman que el grado de similitud lingüística puede afectar a la competencia entre las lenguas y la resolución de conflictos, debido a la sobrecarga del sistema de atención, que puede causar interferencias entre las lenguas. Eso sería, quizás, una posible explicación para la dificultad que el estudiante brasileño de español tiene para lograr grados más altos de dominio de la LE.

La comunicación oral en solamente una de las lenguas de un bilingüe también puede verse afectada por factores emocionales, como la inhibición, el miedo y las constantes interferencias entre las lenguas, por medio de mezclas y préstamos lingüísticos. Pero hay que poner de relieve la capacidad bilingüe de mantener la comunicación en una sola de sus

lenguas, suprimiendo la otra (Costa *et al.* 2006), teniendo en cuenta las evidencias de investigaciones de que ambas lenguas del bilingüe permanecen activadas en su mente, independientemente del idioma utilizado en el acto comunicativo (Green 1998, por ejemplo).

En este artículo tenemos la intención de exponer el proceso de producción del habla en E/LE y reflexionar sobre su enseñanza en Brasil. Para ello, vamos a presentar algunas pautas de documentos oficiales sobre la enseñanza de esa habilidad y el análisis de un libro didáctico recomendado para las escuelas secundarias.

El proceso de producción del habla

Como ya señalamos, la producción del habla implica procesos cognitivos complejos, todavía no comprendidos plenamente. Algunos expertos sostienen que por lo menos tres diferentes niveles de representación están involucrados en ese proceso: 1) conceptual o semántico (conceptos), 2) léxico (palabras), 3) fonológico (fonemas) (Costa 2005). Se considera que el proceso de producción del habla comienza en el nivel conceptual, con la activación de la representación semántica, sigue por el nivel léxico, con la activación de las palabras candidatas a la producción, y, finalmente, en el tercer nivel ocurre la codificación fonológica de la palabra seleccionada. El modelo presentado por Levelt (1989), que trata del habla en la lengua materna (L1), es ampliamente aceptado en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas. En ese modelo, están previstas cuatro etapas principales: 1) conceptualización, en la que ocurre la planificación del mensaje, 2) la formulación, en la que tiene lugar la codificación formal (léxica, gramatical, fonológica) del mensaje para la producción, 3) articulación, cuando el habla se realiza a partir de la restauración y el control de los sonidos, y 4) auto-monitoreo, lo que corresponde a la verificación del habla producido y el habla interior (planificado).

Considerando la arquitectura cognitiva involucrada en la producción del habla, propuesta por Levelt (1989), se debe explicar que en la lengua materna (LM)³⁰ la etapa 1 requiere atención, pero las etapas 2 y 3 están automatizadas. Sin embargo, en el caso de la producción del habla en L2/LE, Poulisse (1997) señala que los modelos propuestos también tienen que considerar que el conocimiento lingüístico en la L2 es incompleto, que los procedimientos en dicha lengua no están totalmente automatizados, como en la L1, y que no puede haber, ya sea intencional o accidentalmente, mezcla entre los idiomas.

³⁰ Los términos lengua materna (LM) y primera lengua (L1) no se distinguen en este trabajo.

Para Fortkamp (2008), debido a la insuficiencia del conocimiento de la L2, y de que el procesamiento está parcialmente automatizado en esa lengua, el hablante necesita más recursos atencionales para ejecutar su plan de habla, lo que perjudica la velocidad de la expresión oral. Para Skehan (1996, 1998), hablar es una actividad que implica procesos cognitivos los cuales dependen de los recursos atencionales, que son limitados³¹, y el desarrollo del habla en LE debe abarcar fluidez, precisión y complejidad gramatical. Sin embargo, esos aspectos compiten por los recursos de atención, es decir, el aprendiz al dar prioridad a la fluidez, por ejemplo, puede no ser lingüísticamente preciso ni utilizar estructuras gramaticales más complejas. Según Fortkamp (2008: 229), para mejorar el rendimiento en la producción oral en L2 es necesario optimizar la atención del alumno, ya que *“ser fluente, gramaticalmente preciso e gramaticalmente complejo é um grande desafio para os falantes de L2”*.

Fortkamp & Bergsleithner (2007) subrayan el papel de la memoria de trabajo³² en la producción del habla. De acuerdo con esas investigadoras, estudios mostraron que parece haber relación entre la memoria de trabajo de aprendices de L2 y la fluidez, complejidad, precisión y densidad léxica en el desempeño oral en la L2, y que la memoria de trabajo puede ser un obstáculo a la expansión de la interlengua. Es decir, parece que hay una correlación entre el buen desempeño de la memoria de trabajo y el buen desempeño en la producción bilingüe.

Por otro lado, en el área de la adquisición de lenguas, de acuerdo a los enfoques psicolingüístico-cognitivos, se supone que la interlengua y la competencia comunicativa son bastante influenciadas por cuatro factores: 1) el *input*, 2) la interacción, 3) el *noticing*³³ y 4) la producción. En otras palabras, para que la adquisición tenga lugar es necesario que el aprendiz reciba *input* comprensible, pueda interactuar en situaciones de negociación de significados, note conscientemente la(s) estructura(s) lingüística(s) presente(s) en el *input*, y se exprese de manera adecuada en la L2. Desde esta perspectiva, la producción permite

³¹ La capacidad limitada de atención se refiere al hecho de que los aprendices, principalmente, de los niveles más iniciales, tengan dificultad para poner atención en la estructura lingüística y en el significado al mismo tiempo (Schmidt 1995, 2001; Van Patten 1996, 2002).

³² Según Izquierdo (2006), la memoria de trabajo es un tipo de memoria operacional utilizada para gestionar la realidad y cuya capacidad es limitada. Se relaciona con los demás sistemas mnemónicos a fin de examinar la nueva información y compararla con las informaciones ya almacenadas, y, de esta forma, determinar lo que necesita ser guardado y lo que puede ser desechado. Pero la memoria de trabajo se ve muy afectada por un estado de ánimo negativo.

³³ Mantuvimos el término en inglés, porque no encontramos una palabra que involucre el sentido completo que Schmidt (2001, 1995) plantea. Para el autor, el *noticing* abarca un grado de consciencia más bajo en el que el aprendiz pone atención y nota (percibe) conscientemente alguna estructura presente en el *input*. Es diferente del nivel de comprensión, que se considera más alto y abstracto.

al aprendiz comprender las diferencias entre su producción y la de hablantes más competentes (Mota & Finger 2008).

De acuerdo a lo expuesto, se hace hincapié en que la arquitectura general del proceso de producción del habla es bastante compleja y hay evidencias de su interdependencia de factores emocionales. Igualmente se constata que la complejidad del habla exige prácticas más específicas en los contextos de enseñanza de idiomas, debido a la ocurrencia de transferencias que afectan específicamente a esa destreza, a saber: transferencias fonético-fonológicas (cuando los patrones de sonido de la L1 se transfieren a la L2, tanto en la percepción como en la producción) y transferencias gráfico-fónico-fonológicas (cuando los patrones de la relación grafema-fonema son transferidos, debido a la forma escrita) (Zimmer, Silveira & Alves 2009 *apud*, Bauer & Alves 2011). Cabe señalar que el habla implica diferentes niveles de dominio prosódico (segmental y suprasegmental) y la ocurrencia de la transferencia de modelos de L1 a L2 puede ocurrir en cualquier nivel, de ahí que la enseñanza deba abarcar todos los niveles.

La enseñanza de la expresión oral en E/LE

Para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del habla en E/LE, buscamos las orientaciones de documentos oficiales que guían la enseñanza en Brasil (PCNEF, Brasil 1998; PCNEM, Brasil 2002; OCNEM, Brasil 2006). En los PCNEF (Brasil 1998), observamos que se defiende la importancia de aprender una LE para la formación del ciudadano, o sea, aprender un idioma extranjero es aprender nuevas formas de actuar en el mundo. Ese documento dedica un apartado específico a la destreza oral, mencionando la importancia de trabajar los diferentes niveles de dominio prosódico (segmental y suprasegmental), además de las situaciones de interacción. También llama la atención para los aspectos de la interferencia entre las lenguas que pueden ser trabajados en el aula.

Por otro lado, los PCNEM (Brasil 2002) no tratan el habla como una habilidad cognitiva con características específicas, pero ponen de relieve la importancia de que en la enseñanza de E/LE se proporcionen momentos para que el aprendiz escuche y hable ese idioma y que se ponga énfasis en el desarrollo de amplias competencias. Es decir, no basta conocer la lengua como un sistema, se requiere, además, un conjunto de conocimientos que permitan utilizarla adecuadamente en diferentes contextos. Una vez más se hace hincapié en el papel de la LE para la formación ciudadana y para el trabajo. En ese documento se hace también una crítica a la visión tradicional de que en la escuela regular

no se aprende, de hecho, la LE y que eso solamente ocurre en centros especializados en la enseñanza de idiomas. Para los PCNEM (Brasil 2002), la escuela realmente debe ser un espacio de aprendizaje eficaz de la LE.

En las OCNEM (Brasil 2006), tampoco se trata el habla como una habilidad con características específicas, pero se hace referencia a la necesidad de un esfuerzo cognitivo en general para todo el proceso de aprendizaje de E/LE y se pone de relieve la importancia del análisis contrastivo en la enseñanza de lenguas próximas. En ese documento, la producción oral es vista como una forma de desarrollo socio-discursivo del aprendiz.

Hemos elegido para analizar el libro "Síntesis: Curso de Lengua Española"³⁴, porque, de acuerdo con la *Guía de libros didácticos: PNLD 2012*, es el que mejor abarca los criterios de evaluación especificados en el edicto, en cuanto a la producción del habla, a saber: 1) si propone prácticas que permitan a los jóvenes estudiantes interactuar de manera significativa en la lengua extranjera; 2) si contiene actividades que abarcan diferentes situaciones comunicativas, que permitan el uso de varios registros³⁵.

Cada uno de los tres volúmenes del material contiene ocho unidades temáticas y dos unidades de revisión (Apartado). Las unidades contienen las siguientes secciones: 1) Para oír y comprender (que se centra en la comprensión auditiva), 2) Algo de vocabulario, 3) Gramática básica, 4) Para leer y reaccionar (que se centra en la comprensión escrita), 5) Aprende un poco más, 6) Para charlar y escribir (que se centra en la producción oral y escrita), 7) Para leer y reflexionar. Hay un mayor énfasis en la lectura, que se justifica a causa de una mejor preparación para el ENEM (*Exame Nacional do Ensino Médio*)³⁶.

Se observó que las producciones orales, propuestas en la sección Para charlar y escribir, están siempre enfocadas en la conversación, desde las primeras unidades del libro 1. Se propone, por ejemplo, conversación informal, situación de compra y venta, entrevista de trabajo, diálogos, juegos y debates. Como forma de apoyo, se presenta un cuadro con las estructuras lingüísticas que se pueden utilizar en esas conversaciones. Sin embargo, para el aprendiz poder hablar en la lengua extranjera es esencial que él conozca los sonidos de ese idioma, pero el libro trata el tema muy superficialmente, señalando algunas reglas generales y hasta cierto punto cuestionables respecto al sistema fonético-fonológico de la lengua. Por ejemplo, en el libro uno, en un apartado sobre pronunciación

³⁴ Martin, I. (2011). *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Ática.

³⁵ Nuestro análisis no es exhaustivo. Pretendemos señalar sólo algunos aspectos significativos de la destreza oral de modo a reflexionar sobre el enfoque de enseñanza adoptado.

³⁶ Ese examen sirve para evaluar la calidad de la enseñanza del país y la nota del alumno puede ser usada como forma de acceso a la universidad.

se afirma que: 1) “La Ñ tiene un sonido semejante a la NH del portugués”; 2) “La V tiene un sonido semejante a la B” (Martín 2011:10). Sin embargo, es diferente el sentido de la palabra semejante en esas afirmaciones, debido a que en 1 puede considerarse como igual, pero en 2 debe entenderse como parecido, porque hay diferencias en la pronunciación de la V y la B, tanto en español como en portugués.

Constatamos que los demás niveles prosódicos tampoco reciben tratamiento específico. Buscamos, entonces, la guía didáctica para verificar las orientaciones sobre la manera de trabajar la expresión oral en el aula. Allí, se sugieren otras formas de desarrollar el habla: conversación, lectura, debate y presentación oral de un trabajo. Para la lectura se recomienda que el profesor lea con los alumnos para que ellos se enteren del ritmo y, luego, les pida que lean en voz alta para entrenar la pronunciación de las palabras, respetando la puntuación. Se afirma que el libro sigue la visión socio-interaccionista de aprendizaje, centrándose en el interaccionismo socio-discursivo, y trata de cumplir con las directrices de los PCNEM (Brasil 2002) y OCNEM (Brasil 2006) con el propósito de preparar a los estudiantes para el ENEM, cuyo énfasis está en la comprensión de lectura. Se argumenta que el libro debe ser visto como un artefacto de mediación, no como la única referencia a la enseñanza y que cabe al profesor crear oportunidades para el desarrollo de destrezas.

Esa propuesta parece ser problemática, porque en la realidad educativa brasileña, no es raro encontrar personas sin la formación adecuada actuando en la enseñanza del E/LE y que siguen el libro de texto, ya que es uno de los pocos recursos que les ofrece la escuela. Además de eso, considerando que el énfasis de la enseñanza es en la lectura, vemos el habla como una de las destrezas más negativamente afectadas y, por eso, desde nuestro punto de vista, nuevamente se fortalece la visión tradicional de que no es en la escuela donde se aprende, de hecho, la LE.

Consideraciones finales

Nuestro objetivo inicial en este artículo era reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la expresión oral en las clases de E/LE en Brasil, desde una perspectiva cognitivista. Mostramos que el habla es una habilidad cognitiva compleja esencialmente procedimental, es decir, es en la práctica que se desarrolla. Esa práctica debe involucrar a todos los niveles prosódicos (segmental y suprasegmental) y el contexto interactivo, incluyendo actividades desde las más controladas hasta las más libres.

En los análisis de los documentos rectores de la enseñanza de idiomas en Brasil y de un libro de texto, considerado como el que abarca más actividades para promocionar el trabajo con la expresión oral por el PNLD 2012, se observó que el libro, así como las OCNEM (Brasil 2006) y PCNEM (Brasil 2002), no trata del habla como una destreza específica y requiere mayor responsabilidad y dedicación de los profesores para su desarrollo. De hecho, vimos que ese material se basa tanto en las OCNEM (Brasil 2006) como en los PCNEM (Brasil 2002) y lo hace muy bien en cuanto a basarse en una visión socio-interaccionista del lenguaje y del aprendizaje. Sin embargo, teniendo en cuenta que en la realidad educativa brasileña todavía se encuentran profesionales sin la formación necesaria actuando en la enseñanza del español en las escuelas, los libros de texto son, a menudo, el único material utilizado, y que las evidencias de que la producción del habla se ve negativamente afectada tanto por la capacidad limitada de atención del aprendiz como por las dificultades de percepción de sonidos sin la interferencia de la lengua materna, creemos que la forma como se enseña el habla debe ser repensada.

Solamente promover la interacción conversacional, sin momentos de reflexión y análisis sobre la destreza oral (prácticas sistemáticas de percepción y producción de sonidos, frases, diálogos, etc.) no garantiza que el alumno perciba las diferencias sistémicas entre su lengua materna (portugués) y el español y puede hacer que él se exprese mucho más en la interlengua conocida como "portuñol", que en la lengua-meta. En resumen, en cuanto a la enseñanza del habla en español en Brasil, si consideramos el poder que ejerce el libro didáctico en las escuelas, es necesario reflexionar sobre el tipo de formación que se propone en los documentos oficiales y lo que se concretiza en la realidad. Además, también hay que tener en cuenta las características cognitivas (capacidad limitada de atención, por ejemplo) de los alumnos en la planificación de las intervenciones pedagógicas. De ahí que las evidencias de investigaciones bajo el paradigma cognitivista también puedan contribuir a la enseñanza de E/LE sin rechazar la visión socio-interaccionista del lenguaje y del aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Brasil. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª série) do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.

- Brasil. (2002). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. *PCN Ensino Médio: Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras / Espanhol*. V. 1 Cap. 4. Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, pp.125-164.
- Bauer, D. de A.; Alves, U. K. (2011). O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, pp.287-314.
- Bygate, M. (2001). Speaking. In: Carter, R. Nunan, D. (eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP, pp. 14-20.
- Costa, A.; Hernández, M.; Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task. *Cognition*. V. 106. Elsevier Science B.V. pp. 59-86.
- Costa, A.; Santesteban, M.; Ivanova, I. (2006). How do highly proficient bilinguals control their lexicalization process? Inhibitory and language-specific selection mechanisms are both functional. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory and cognition*, v.32, (5). American Psychological Association, pp.1057-1074.
- Costa, A. (2006). Speech Production in Bilinguals. In: Bhatia, T. K.; Ritchie, W. C. (Ed.). *The Handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, pp. 201-223.
- Costa, A. (2005). Lexical Access in Bilingual Production. In: Kroll, J. F. De Groot, A. M. B. (Ed.). (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, pp. 308-325.
- Finger, I. Ortiz Preuss, E. (2009). Atenção ao input e aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do espanhol como L2. *Letras de Hoje*, v. 44, nº 3, Porto Alegre, pp. 78-85.
- Fortkamp, M. (2008). Produção oral e aquisição de L2: cognição e ensino. In: Matzenauer, C. L. B; Miranda, A. R. M.; Finger, I.; Amaral L. I. C. do. (org.). (2008). *Estudos da Linguagem: VII Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*. Pelotas: Educat, pp. 223-234.

- Fortkamp, M. B. M.; Bergsleithner, J. M. (2007). Relationship among individual differences in working memory capacity, noticing, and L2 speech production. *Signo*, v.32, n° 52. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, pp.40-53.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*. 1, (2). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 67-81.
- Izquierdo, I. (2006). *Memória*. Porto Alegre: Artmed.
- La Heij, W. (2005). Selection processes in monolingual and bilingual lexical access. In: Kroll, J. F. De Groot, A.M.B. (Ed.). (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, pp. 289-307.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press.
- Mclaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*. V.11, (2). Oxford: Oxford University Press, pp. 113-128.
- Mota, M. B.; Finger, I. (2008). Hipótese acerca da aquisição de L2 e o paradigma simbólico. *Estudos da Linguagem: VII Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*. Pelotas: Educat, 2008. Disponível em:
<http://www.celsul.org.br/Encontros/07/dir2/7.pdf> Acesso em 29 set. 2011.
- Ortiz Preuss, E. (2006). *A interface entre os conhecimentos implícito e explícito: um estudo baseado no SE operador aspectual como delimitador em espanhol*. In: Finger, I.; Matzenauer, C. L. B. (Compiladoras). (2006). *TEP (Textos em Psicolinguística)* [CD-ROM] 1ª. ed. Pelotas: Educat.
- Poullisse, N. (1997). Language production in bilinguals. In De Groot, A. M. B.; Kroll, J. K. (Eds.). (1997). *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 201-225.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In: Robinson, P. (Ed.). (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.3-32.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and Foreign Language Learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: Schmidt, R. (Ed). (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, pp.01-63.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Skehan, P. (1996). A Framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, v.17, n.1, pp.38-62.
- Van Patten, B. (2002). Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, v.52, n.4, pp. 755-803.
- Van Patten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Ablex Publishing Corporation: New Jersey.