
Implementar o ensino da fala e da escrita em uma perspectiva autenticamente comunicativa¹

Paolo Torresan²

Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

Resumo

Pode-se afirmar que falar e escrever são atividades presentes no cotidiano, especialmente em uma época que se autodeclara comunicativa. Mas seria isso mesmo? De fato, embora seja mérito da abordagem comunicativa ter reabilitado as habilidades receptivas, ela não tem assegurado, na mesma medida, às habilidades expressivas, notadamente à escrita, o lugar que merecem no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Neste artigo, delineia-se uma metodologia voltada à expressão oral e escrita sob uma perspectiva comunicativa, capaz de equilibrar habilidades e gramática, uma abordagem, poderíamos dizer, autenticamente comunicativa. Procuramos responder às seguintes questões: por que é importante falar e escrever livremente? Qual o papel da expressão oral e escrita nos processos de desenvolvimento da competência comunicativa? Na segunda parte, apresentamos uma série de atividades voltadas a facilitar e potencializar tanto a produção escrita quanto a oralidade.

Palavras-chave: *abordagem comunicativa, expressão escrita, expressão oral, scaffolding*

Resumen

Se diría que hablar y escribir son dos actividades de primer orden en la actualidad, en una época declarada comunicativa. ¿Será realidad esta afirmación? En efecto, es

1 Este artigo é uma versão adaptada e traduzida do original em italiano, de autoria do mesmo autor: “Collocare le abilità produttive dentro una prospettiva autenticamente comunicativa”, publicado na Revista de Lenguas Modernas, n. 22, 2015, p. 367-388 / ISSN: 1659-1933. Agradecemos à Revista de Lenguas Modernas pela autorização para a publicação da versão em português. A tradução para o português foi realizada por Gaetano d’Itria, e a revisão da versão traduzida foi feita por Themis Moura Cardinot.

2 piroclastico@gmail.com Universidad Federal Fluminense (Niteroi, Brasil). Es miembro del Comité Científico del Proyecto PLIDA de la Sociedad Dante Alighieri. Sus investigaciones se centran en la metodología de la enseñanza de idiomas y la evaluación lingüística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3111-9867>

SUPLEMENTO Ideas, XI, 11 (2025), pp. 1-26

© Universidad del Salvador. Escuela de Lenguas Modernas. ISSN 2796-7417

un mérito del enfoque comunicativo, por haber revitalizado las destrezas receptivas, lo que no es igualmente asignado a las destrezas productivas, como es la escritura, lugar que sobresale dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En el artículo se señala una metodología para la expresión oral y escrita dentro de una perspectiva comunicativa capaz de lograr un equilibrio entre destrezas y gramática; *una perspectiva, diríamos, comunicativa auténtica*. Respondamos a algunas preguntas: ¿Por qué es importante hablar y escribir libremente? ¿Qué papel puede tener la expresión oral/escrita con referencia a los procesos de desarrollo de la competencia comunicativa? En la segunda parte pasamos a destacar una serie de actividades dirigidas a facilitar o potenciar la escritura y la oralidad.

Palabras claves: enfoque comunicativo, expresión escrita, expresión oral, andamiaje

Abstract

You could say that speaking and writing are two activities on the daily agenda in an age that claims to be communicative. Well, is that right? In fact, while it is to the credit of the communicative approach that it has rehabilitated receptive skills, it has not, to the same extent, given productive skills, particularly writing, the place they deserve in the process of learning a second language. The article points out a methodology for oral and written expression within a communicative perspective capable of achieving a balance between skills and language components; an “authentic communicative perspective”, we would say. Let us answer some questions: Why is it important to speak and write freely? What role can oral/written expression play with reference to the achievement of communicative competence? In the second part we highlight a series of activities aimed at facilitating or enhancing writing and speaking.

Key words: *Communicative Approach, Writing, Speaking, Scaffolding*

Fecha de recepción: 02-01-2025. **Fecha de aceptación:** 25-07-2025.

1. Os elementos de uma perspectiva autenticamente comunicativa

Nesta seção, após uma breve crítica a uma das maiores limitações do Natural Approach (NA) de Krashen (1981), por ter relegado a gramática a segundo plano, chegando a considerá-la uma dimensão supérflua em relação à aquisição de uma segunda língua, argumenta-se que o NA opera uma distinção de valor indevida entre as habilidades comunicativas, favorecendo as habilidades receptivas. A partir dessa crítica, propõe-se um quadro de referências mais equilibrado, que denominamos de “perspectiva autenticamente comunicativa”.

1.1. A questão da gramática

Professores que se inspiram no “método comunicativo” costumam valorizar mais o uso da língua do que o estudo sistemático da gramática: consideram mais relevante a fluência e a eficácia comunicativa, isto é, a capacidade de se fazer entender, do que a correção formal.

O slogan que se difundiu na Europa após a publicação do livro *The Communicative Approach to Language Teaching*, organizado por Christopher Brumfit e Keith Johnson (1978), pode ser sintetizado na expressão *effective but defective communication*: é mais importante que o aluno consiga se fazer entender e atinja seus objetivos comunicativos do que se expresse com total correção gramatical (Humphris apud Guastalla, 2008).

Como resume bem Humphris (2005), a mudança de paradigma, de um método centrado nas formas, como o “estruturalismo”, para um método mais voltado aos significados, como é o caso da abordagem comunicativa, é profunda e pode ser descrita em diferentes níveis, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1. Foco na forma e foco no significado.

FOCO NA FORMA	FOCO NO SIGNIFICADO
<i>accuracy</i> consciência linguística estudo da língua atividades pré-comunicativas	fluência prática comunicativa exercício das habilidades atividades comunicativas

Fonte: Adaptado de Humphris, 2005.

A reavaliação dos significados promovida pelo “método comunicativo” torna-se excessivamente rígida na proposta de Krashen (1981). O estudioso norte-americano sustenta que uma educação linguística baseada nas formas, nos seus termos, “aprendizagem”, oferece uma retenção frágil das informações: o aluno que aprende pode até obter sucesso em um teste gramatical, mas não adquire competência para se expressar em contextos não controlados. Em oposição à aprendizagem, Krashen (1981) propõe uma educação baseada na compreensão de significados, a que chama de “aquisição”. Trata-se de um processo inconsciente e duradouro. Para Krashen (1981), o sujeito competente é aquele que adquire a língua, e não apenas aquele que a aprende.

Entre o estruturalismo e o NA, abre-se um abismo metodológico. De um lado, nas turmas de língua da década de 1960, a língua era concebida como uma sequência de estruturas graduadas por complexidade, às quais o aluno era exposto por meio da apresentação de regras e, em um segundo momento, levado a reutilizá-las por meio de exercícios de completamento (“complete a frase com o pronome correto”) ou de transformação (“transforme a frase para o passado”).

De outro lado, Krashen e os que se reconhecem em seu paradigma atribuem importância mínima ao estudo sistemático das formas linguísticas. Para ele, as formas só seriam adquiridas se inseridas em um texto que seja compreensível ao aluno. Exercitar-se com a gramática de forma isolada, sem o devido input significativo, não teria, segundo Krashen (1983), impacto sobre a consolidação da competência linguística.

No entanto, é possível conceber uma posição conciliadora entre esses extremos, que denominamos de Perspectiva Autenticamente Comunicativa (PAC), buscando integrar, em um único referencial metodológico, competências e habilidades: o saber sobre a língua (know what) e o saber fazer com a língua (know how).

Com efeito, é preciso admitir que dificilmente alunos treinados sob um “método estruturalista” conseguirão:

[...] fazer conexões entre diferentes partes dos sistemas gramaticais. Também é difícil, para esses alunos, avaliar de que modo aplicar a gramática aprendida em situações de comunicação real. No método estruturalista, as palavras são aprendidas como elementos isolados, por meio de listas; os alunos, conseqüentemente, não desenvolvem uma compreensão de como essas palavras se organizam, com base em seus significados, em campos semânticos (Nunan, 2001, p. 67; tradução nossa).

No estruturalismo, prossegue Nunan (2001), é forte a convicção de que “adquirir uma segunda língua seja um processo linear, de modo que os alunos vão aprendendo um pedacinho por vez, primeiro enfrentando a unidade elementar para depois, passo a passo, enfrentar unidades mais complexas” (tradução nossa).

A aquisição de uma língua, no entanto, envolve a gestão simultânea de diversos subprocessos: morfo sintáticos, semânticos, fonéticos, ortográficos e pragmáticos. Os alunos “aprendem várias coisas ao mesmo tempo, de forma imperfeita” (Nunan, 2001, p. 69).

Trata-se, portanto, de um processo dinâmico de estruturação e reestruturação do conhecimento. Há certa ingenuidade, na visão de Nunan (2001), em conceber a aprendizagem de línguas como um fenômeno linear e cumulativo, baseado apenas na acumulação de dados. O sujeito aprende por meio de processos de observação (noticing, Schmidt, 1990) e de formulação de hipóteses, as quais são posteriormente submetidas a “validação” e “processamento” (McLaughlin, 1987).

O aluno observa, formula hipóteses e busca sua confirmação: essa é a etapa da “validação”. Uma vez confirmadas, por meio do confronto com o input autêntico, e consolidadas com a repetição, essas hipóteses liberam, por assim dizer, espaço

para que ocorram novos processos indutivos. Este é o processamento.

A tradição glotodidática veneziana, inspirada na teoria da Gestalt (Freddi, 1979; Balboni, 1994; 2007), enfatiza que tal ação dinâmica ocorre segundo uma sequência bem definida: GAS — globalidade, análise e síntese. Ou seja, o aluno, ao ser exposto a um texto, primeiro se pergunta sobre o seu significado (o quê?); em seguida, reflete sobre as formas linguísticas presentes (como?); por fim, reelabora essas formas em um contexto significativo, buscando confirmá-las por meio da interação com o interlocutor.

O momento da análise, dentro dessa sequência, constitui uma etapa obrigatória, realizada por todo aluno, mesmo em contextos espontâneos. Trata-se de um processo de avanços e retrocessos, no qual, a partir da exposição ao input em uma segunda língua (L2), forma-se na mente do aluno uma variedade linguística sujeita à mutação, caracterizada por curvas em “U”, como exemplificado na Figura 1 (Pallotti, 2005, p. 50), que ilustra a estabilização do particípio irregular do verbo *prender* (*pegar/tomar*, em português).

Figura 1. Percurso em U



Fonte: traduzida de Pallotti, 2005, p. 50

Pallotti comenta o gráfico da seguinte forma (2005, p. 50; *itálico nosso*):

Na fase inicial, *preso* era provavelmente uma forma fixa, memorizada mecanicamente; *presato*, por outro lado, indica a aplicação consciente de uma regra que foi excessivamente generalizada. É provável que o aluno tenha adquirido *preso* como forma básica do verbo hipotético *presare*, cujo passado seria justamente *preso*. Com base nessa representação que o aluno constrói do lexema *prender*, isto é, *presare*, obtemos informações relevantes sobre sua gramática interna, que já

contempla uma regra para a formação do passado. Trata-se de uma regra produtiva, que representa um avanço em relação à forma inicial, ainda que essa tenha sido, por acaso, a correta. Posteriormente, o aluno compreenderá que *prender* é um verbo com paradigma irregular, cuja raiz alterna entre *prend-* e *pres-*, dependendo do tempo verbal, e que *preso* é uma exceção. Conclui-se, assim, que o percurso do aprendiz se dá em três fases: parte-se de uma primeira etapa de memorização da forma; passa-se, em seguida, à formulação e verificação de hipóteses sobre essa forma; e, por fim, chega-se a uma fase em que ocorre a tentativa de regularização.

Percursos guiados de análise da forma nada mais fazem do que acelerar e otimizar um fenômeno para o qual o aluno já contribui por si só: a construção de sua “interlíngua”, isto é, sua variedade pessoal de língua, situada entre a língua materna e a língua-alvo.

Em síntese, a reflexão sobre as formas linguísticas sustenta e fortalece os processos espontâneos de desenvolvimento da competência metalinguística (Balboni, 1997). Na ausência dessa reflexão, a língua adquirida em contextos espontâneos por aprendizes adultos pode estar sujeita à “fossilização”.

Uma PAC, portanto, reabilita a gramática, antes central e exclusiva no “estruturalismo”, apresentando-a, contudo, como um momento subordinado à compreensão dos textos.

1.2. A questão das habilidades expressivas

Além disso, a Perspectiva Autenticamente Comunicativa (PAC) pressupõe uma “democratização” das habilidades linguísticas. Para Krashen, ler e ouvir constituem condições necessárias e suficientes para a aquisição da língua. Consequentemente, na perspectiva do NA, as habilidades receptivas (leitura e escuta) são valorizadas em detrimento das habilidades expressivas (fala e escrita).

Outros autores, por sua vez, passaram a demonstrar a imprescindibilidade do output para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, uma vez que expressar-se em outro código:

- a. permite ao estudante monitorar a assimilação das regras gramaticais (Swain, 1985; Izumi, 1999; 2002);
- b. quando associado a textos previamente compreendidos, torna-se, na interação entre pares, uma estratégia poderosa para aprofundar essa mesma compreensão (Long, 1991; 1996);
- c. possibilita que o estudante se reconheça como parte ativa no processo de

aquisição, capaz de agir sobre a língua e por meio dela (Vigil, Oller, 1976).

A seguir, analisaremos cada um desses três pontos com maior profundidade.

Ponto a – A produção como monitoramento da assimilação das regras

Na esteira da reflexão de Krashen (1983, p. 66), Swain afirma (1991, p. 239; tradução nossa): “Em muitos casos, utilizamos a sintaxe para compreender – muitas vezes apreendemos a mensagem por meio de uma combinação entre léxico, ou léxico e informações extralinguísticas.”

Em outras palavras, a compreensão pode apoiar-se no léxico, em parte na sintaxe e em variáveis extralinguísticas, o que permite, em certa medida, contornar a morfologia.

No output, vale destacar que essa “evitação” não é possível. Como observa Swain (1991, p. 240; tradução nossa): “Podemos compreender um discurso sem conhecer regras sintáticas e morfológicas precisas, mas não podemos produzir um discurso elaborado sem o conhecimento sintático e morfológico adequado.”

As habilidades expressivas implicam, portanto, a consolidação das regras analisadas; ou seja, contribuem para o desenvolvimento da gramática interna, formada por meio de um processo de observação espontânea.

Sobre a relação entre competência metalinguística e uso da língua, Dabrowska, neurobióloga da linguagem, escreve (2004, p. 27; *italico e tradução nossos*):

A nossa sensibilidade à frequência [isto é, à recorrência de determinados dados linguísticos em um texto, ndt] nos revela como a representação mental da linguagem [ou seja, a competência metalinguística, isto é, a capacidade de abstrair regras, ndt] é moldada pelo uso da própria língua [isto é, pela produção linguística, ndt] e, portanto, *é contraproducente traçar uma distinção nítida entre competência* [conhecimento declarativo da língua, isto é, saber sua gramática, ndt] *e performance* [a habilidade de usar a língua com finalidades comunicativas, ou seja, o conhecimento procedimental da língua, ndt].

Essa perspectiva reforça a ideia de que a produção linguística, e não apenas a recepção, desempenha um papel central na consolidação da competência linguístico-comunicativa.

A gramática e o uso da língua estão intrinsecamente relacionados. Conhecer a gramática de uma língua permite dominá-la e exercer certo grau de controle sobre seu funcionamento; de forma especular, a própria competência metalinguística é

aprimorada pelo uso ativo da língua.³

Ponto b – A interação como estratégia de aprofundamento da compreensão

As habilidades comunicativas expressivas também contribuem para a melhora da compreensão textual. Em outras palavras, a compreensibilidade do input depende não apenas da estrutura do próprio texto, mas das oportunidades de retorno a ele (Humphris, 1982b) e, sobretudo, das possibilidades de reelaboração coletiva dos conteúdos oferecidas à turma (Long, 1991; 1996).

Nesse sentido, Humphris desenvolveu uma atividade em que input e output estão estreitamente conectados, inserindo-a no centro de seu manual de italiano para estrangeiros, *Volare* (Catizone et al., 1997).

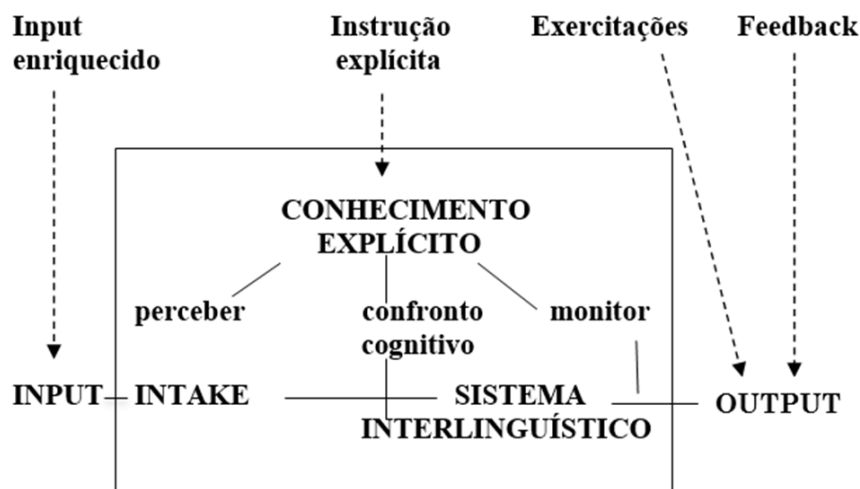
A atividade consiste em leituras e/ou escutas reiteradas de um trecho relativamente complexo. No caso da compreensão escrita, a leitura ocorre em velocidade equivalente à de um falante nativo. Entre uma escuta ou leitura e outra, os alunos trocam informações, ideias, hipóteses, dúvidas etc., com colegas diferentes a cada rodada.

O objetivo é promover um processo de gap filling progressivo, mediado pela interação, voltado para uma exploração sistemática dos significados. Busca-se, assim, uma equalização das zonas de desenvolvimento proximal, segundo uma perspectiva tridimensional: em vez de pertencer exclusivamente ao texto, a compreensibilidade é vista como o resultado da relação entre aluno e texto; portanto, suscetível a avanços à medida em que o estudante retorna ao texto e compartilha hipóteses com outros (Humphris, 1982a; 1982b; 1982c; 1988).

Consequências dos pontos a e b no âmbito da teoria da aprendizagem linguística

Para representar o processo de aprendizagem linguística, Pallotti (2002, p. 18) retoma de Ellis (1998) o seguinte esquema, fazendo algumas adaptações (Fig. 2).

3 Para mais informações sobre as características dos tasks comunicativos que têm maior impacto sobre a complexidade do output, cf. Long, 1989; Coonan, 2002.

Figura 2. A sequência dos processos de aquisição.

Fonte: Pallotti 2002, p. 18

Pallotti explica a Figura 2 com as seguintes palavras (2002, p. 18):

Na parte inferior da figura, é mostrado o caminho de aquisição, que pode ocorrer mesmo na ausência de intervenções didáticas (a caixa inclui processos que acontecem na mente do aluno). O *input* recebido é retido na memória de trabalho apenas parcialmente, tornando-se, assim, *intake*, isto é, aquela parte do *input* sobre a qual o aprendiz realiza algum tipo de operação cognitiva; outros aspectos do *input* nem sequer são percebidos. O *intake* é o material com o qual é formado e reestruturado o sistema interlinguístico, graças ao qual é possível produzir novas frases na segunda língua (o *output*). O conhecimento explícito da L2 pode intervir em vários níveis. Em primeiro lugar, pode favorecer a “percepção” de certas estruturas do *input*, fazendo com que se tornem parte do *intake*. Em seguida, pode-se “perceber uma diferença” entre essas estruturas e aquelas produzidas pelo sistema interlinguístico: por meio dessa comparação cognitiva, inicia-se a reestruturação da interlíngua, na direção da língua-alvo. Por fim, o conhecimento explícito serve para “monitorar” as próprias frases antes de produzi-las abertamente: pode-se, por exemplo, controlar se uma frase ainda no nível da “linguagem interior” responde a certas regras explicitamente

aprendidas (Pallotti, 2002, p. 18).

Pallotti resume, com clareza, os conceitos de validação e processamento, mencionados anteriormente.

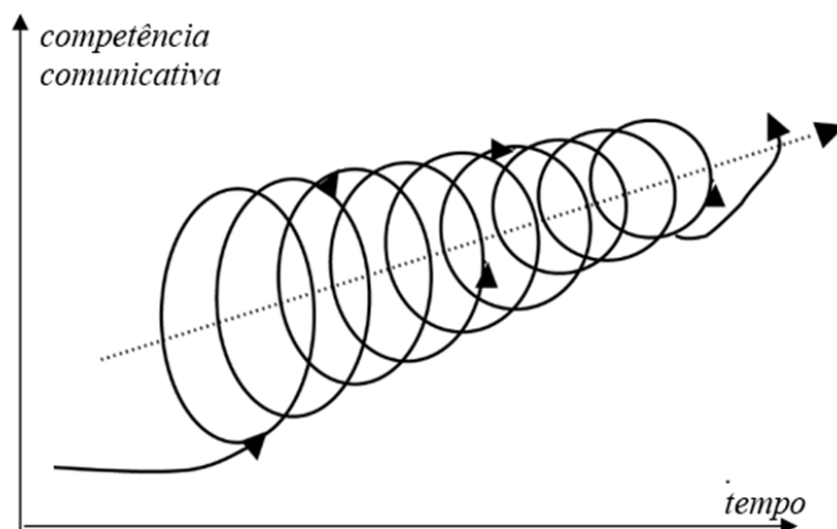
O esquema proposto por Ellis, retomado por Pallotti, tem o mérito de reintegrar a gramática e, portanto, a educação formal ao processo de aquisição linguística, em contraposição direta à exclusão promovida por Krashen. Esse reposicionamento constitui o primeiro passo da PAC, como já assinalamos.

Contudo, o modelo de aprendizagem representado no esquema ainda é linear, o que não corresponde à complexidade do processo real. O próprio Pallotti, como vimos na seção 1.1, ressalta que a aquisição envolve retrocessos, reformulações e ajustes contínuos.

Com base nas teses dos autores analisados nos pontos a e b, que sustentam que o ato de produzir linguagem contribui para o fortalecimento da competência metalinguística e da compreensão, podemos propor uma inflexão no modelo: em vez de encerrar-se no output, a linha se curva e retorna, recuperando formas e significados.

De fato, como discutido, o output produz efeitos tanto sobre o input quanto sobre o sistema interlinguístico, tornando o primeiro mais transparente e o segundo mais robusto. Portanto, o output não representa o fim de uma linha reta, mas sim o ponto de inflexão que transforma o percurso em um ciclo.

Recorrendo a uma metáfora esportiva, poderíamos dizer que o output não é a etapa final de um percurso ciclístico como Paris-Roubaix, mas sim parte de um circuito fechado, como Paris-Roubaix-Paris. Ao cruzar a linha de chegada (Roubaix), percorrem-se novamente as etapas anteriores. Trata-se de um processo semelhante ao de um filme cujo final ilumina o enredo, revelando aspectos ocultos e levando o espectador a reinterpretar suas hipóteses iniciais (Fig. 3).

Figura 3. Desenvolvimento da competência comunicativa

O processo de construção da competência comunicativa é de natureza helicoidal: a linha que, ingenuamente, poderíamos interpretar como reta corresponde, na verdade, ao eixo abstrato de um vórtice, que avança por meio de retornos constantes ao que foi aprendido, em uma sequência ininterrupta de validações e processamentos.

Ponto c – O *output* como construção identitária e vínculo afetivo

Vigil e Oller (1976, p. 289) argumentam que escrevemos e falamos movidos por “uma profunda necessidade de definir o próprio eu e de encontrar aceitação ao expressar esse eu nas relações com os outros, por quem temos estima. A língua, portanto, também serve como base para definir o eu do outro e para reforçar reciprocamente as identidades individuais e coletivas.”

Os autores ressaltam as variáveis afetivas envolvidas no ato comunicativo, enfatizando o valor pragmático e expressivo da linguagem. Com base na percepção de significatividade, ou não, da interação, o sujeito pode inclusive, segundo afirmam (1976, p. 289–290; tradução do inglês por Humphris, 2005): “decidir enviar uma mensagem ou não; e, se decidir fazê-lo, pode escolher o que quer enviar [...]. A fonte não apenas cria e emite a mensagem, mas elabora uma construção hipotética acerca da provável reação do interlocutor diante da mensagem.”

Em outras palavras, os atos comunicativos são sensíveis à relação entre remetente e destinatário, a qual determina a coloração afetiva do *output*. Em certos contextos, essa relação pode levar à ausência total de produção linguística ou à sua redução ao mínimo. Quando, por outro lado, a relação é percebida como significativa, a comunicação permite criar e recriar o *self*, encontrando no outro um espelho para captar e expressar necessidades que, de outro modo, permaneceriam

invisíveis.

Em consonância com a perspectiva de Vigil e Oller, e com toda a tradição humanista (Stevick, 1990; Dufeu, 1996; Arnold, 1999; Rinvoluti, 1999), a PAC resgata a dimensão afetiva do ato comunicativo, aspecto amplamente negligenciado tanto pelo estruturalismo quanto pelo NA. No estruturalismo, o componente afetivo era meramente auxiliar: cabia ao professor “adoçar a pílula” dos exercícios repetitivos, inserindo-os em estruturas lúdicas, como jogos ou dramatizações (Humphris, 2006). Já no NA, embora se fale em “filtro afetivo”, os fundamentos desse conceito e os fatores que o ativam permanecem pouco claros, obscurecidos por uma espécie de neblina conceitual (Krashen, 1985).

Recapitulando o que foi discutido: as habilidades expressivas devem ser reabilitadas, pois é por meio delas que a gramática interna se consolida; além disso, quando praticadas com base em conteúdos de leitura ou escuta, promovem um aprofundamento e uma estruturação mais eficaz da compreensão. Deve-se também considerar que a produção oral e escrita constitui uma oportunidade de socialização e autopromoção: quem fala se revela, expressa desejos e aspirações, reconhece e compartilha as experiências dos outros. A língua, assim, adquire maior significatividade.

2. Promover as habilidades expressivas

Uma vez reconhecida a importância das habilidades expressivas, resta traçar um percurso metodológico que oriente sua promoção em sala de aula.

Promover a interação oral e a produção escrita significa, antes de tudo, oferecer suporte ao aprendiz diante das dificuldades decorrentes de seu domínio ainda parcial do código linguístico. Como observa Humphris (2008):

Devido à sua linguagem ainda muito bruta em relação à complexidade de seu pensamento, o aluno está continuamente exposto a “fazer feio”. A probabilidade de ser percebido de forma distinta daquela que ele acredita representar é muito alta. Por meio de sua primeira língua, ele levou anos para desenvolver sua própria identidade. Em sua língua materna e em seu ambiente, talvez seja considerado engraçado, generoso, inteligente, simpático, alegre, sábio [...]. Com a nova língua, porém, não há garantias de que ele será percebido da mesma forma pelos outros. Do ponto de vista do aluno, tentar reduzir esse risco é uma estratégia inteligente. É igualmente sensato diminuir os momentos em que o risco é mais elevado, ou seja, aqueles em que o professor exige que ele “nade em alto-mar sem colete salva-vidas”, como nas produções livres.

Para estimular os alunos à expressão oral e escrita, podem ser criadas condições específicas de comunicação, como situações de pressão comunicativa, vazio de informação (information gap) ou trocas personalizadas. Essas três estratégias didáticas serão analisadas nos parágrafos a seguir (para mais detalhes, Torresan, 2014a).

a) A pressão comunicativa

Por pressão comunicativa entende-se um conjunto de estratégias didáticas que colocam o aluno em situação de produzir linguagem, seja oralmente ou por escrito, em resposta a demandas comunicativas concretas. Trata-se de atividades que o colocam na posição de ter algo a dizer ou escrever.

Algumas práticas destinadas a promover a fluência utilizam o fator tempo como recurso pedagógico e constituem exemplos eficazes de pressão comunicativa. Dois exemplos são a escrita rápida e a interação em círculos concêntricos.

No primeiro exemplo, apresentado por Rinvolutri (2001, p. 95; Arnold et al., 2005, p. 91-92), a partir de uma ideia de Klauser (1987), os alunos, após uma breve atividade corporal, são convidados a escrever automaticamente seus pensamentos sobre um tema definido pelo professor (por exemplo: “ontem”; “o que você teria feito hoje se não estivesse aqui?”), dentro de um tempo delimitado. A proposta pode gerar bons resultados especialmente para quem sofre de bloqueio criativo ou sente ansiedade diante da página em branco: “Noventa segundos de escrita automática são melhores do que dez minutos em que o aluno morde a caneta, esperando a inspiração que não chega” (Rinvolutri, 2002, p. 95).

No segundo exemplo, descrito por Hess (2001, p. 54-56), aplica-se a dinâmica dos círculos concêntricos. Os alunos são organizados em dois círculos, um interno e outro externo, de forma que cada estudante do círculo interno fique frente a frente com um colega do círculo externo. Os pares conversam por dois minutos sobre um tema proposto pelo professor. Em seguida, um dos círculos gira, formando novas duplas, e o processo se repete.

Atividades de improvisação também geram pressão comunicativa, pois exigem que os alunos reajam prontamente aos estímulos verbais e não verbais oferecidos por seus colegas (Wilson, 2008; Serafini; Zanardi, 2014).

Além disso, há pressão comunicativa sempre que os participantes de uma interação possuem objetivos conflitantes, sendo colocados em uma situação de conflito comunicativo (Torresan, 2014b). Um exemplo interessante encontra-se em Beltramo (2000), que propõe uma atividade de escrita em que cada aluno deve defender seus próprios interesses em detrimento dos demais. Após escolher um animal com o qual se identifique, o aluno deve imaginar-se diante da arca de Noé, prestes a zarpar. No entanto, há espaço apenas para um animal. Para garantir sua

sobrevivência, o aluno escreve uma carta ao professor, que assume o papel de Noé, destacando as qualidades do animal que representa, ao mesmo tempo em que desvaloriza os demais.

Já em Catizone et al. (1999), a competição é explorada por meio de um confronto argumentativo entre duplas, no chamado o jogo do álibi, descrito no quadro a seguir (texto adaptado).

O JOGO DO ÁLIBI

Os alunos são divididos em duplas: de um lado, os suspeitos; de outro, os policiais, em proporção de dois suspeitos para cada policial. O professor escreve no quadro a estrutura inicial: *“Ontem, às [horário], alguém [cometeu um crime]”*, completando com a indicação de um horário e do delito imaginado.

Para os suspeitos, a orientação é a seguinte: *“É preciso elaborar um álibi. A polícia irá interrogá-los separadamente, e os relatos de ambos devem coincidir.”*

Para os policiais, previamente informados pelo professor sobre os locais que os suspeitos alegarão ter frequentado (como restaurante, cinema, teatro etc.), a instrução é: *“Vocês devem formular perguntas detalhadas. O interrogado não pode responder que não sabe ou não se lembra.”*

Depois que os casais de suspeitos tiverem combinado seu álibi e os policiais discutido as perguntas a serem feitas, iniciam-se os interrogatórios. Cada policial interroga, simultaneamente, membros de dois ou três casais diferentes. Em seguida, os policiais se reúnem para confrontar as informações obtidas, comparando as respostas dos dois membros de cada dupla. Por fim, com base nas inconsistências entre as versões, os policiais decidem qual casal está mentindo e, portanto, será considerado culpado.

Para Humphris (2008), uma iniciativa que, na lógica de muitos professores, pareceria facilitar a produção linguística, como a apresentação de uma ampla gama de tópicos, corre o risco de gerar o efeito oposto, transformando a atividade de diálogo em um mero exercício mecânico:

Muitas vezes, o professor, querendo ajudar os alunos a terem “tantas coisas para dizer”, hipertrofia o tema. Exemplo: férias. “Falem das suas últimas férias, das suas próximas férias, das férias que sonham, das melhores férias que já tiveram; falem dos lugares, das pessoas que conheceram, dos meios de transporte, do clima, do alojamento, do que quiserem.” Na realidade, esse “banquete temático” produz o efeito contrário

ao que o professor pretendia. Não tem um efeito inspirador, não encoraja o aluno a começar a falar sobre algo; pelo contrário, leva-o a perder tempo pensando: “de qual gosto mais?” ou, mais provavelmente, “qual deles me aborrece menos?”. Há ainda os alunos que percorrem servilmente a lista de tópicos na ordem proposta, falando um pouco sobre cada item, como se estivessem diante de um exercício controlado.

Segundo um metodólogo inglês, o problema decorre do fato de que o professor não reconhece a capacidade do aluno de conduzir o processo por conta própria:

Onde está o erro do professor? Mais uma vez, na minha opinião, estamos diante de uma falta de confiança em relação aos alunos. Se o professor realmente confiasse neles, saberia que todos os alunos (ou pelo menos todos aqueles que estudam o idioma há pelo menos 100 horas) são perfeitamente capazes de conversar com um colega por mais de meia hora sobre as últimas férias. E o mesmo se aplica às próximas férias, às férias com que sonham, ou às melhores férias que já tiveram. Em suma, quatro temas que poderiam alimentar quatro diferentes produções orais livres acabam sendo propostos de uma só vez. Não há o que fazer: não conseguimos esconder nossas ansiedades dos alunos. A confiança nas habilidades do aluno, demonstrada por um professor que propõe apenas um tópico, é percebida pelo próprio aluno. Da mesma forma, a falta de confiança é igualmente percebida quando o professor oferece um “banquete” temático. E o aluno responde na mesma moeda. No segundo caso, a atividade é encarada como uma tarefa escolar enfadonha. No primeiro, ao contrário, ao focar em apenas um tema, o aluno começa a falar, e à medida que avança, fatos e emoções retornam à sua memória; a curiosidade do interlocutor cresce, e a conversa se torna cada vez mais interessante para ambos. Como consequência, ambos os participantes se empenham cada vez mais em se fazer entender.”

Então, além do fator tempo e ao fator competição, também a essencialidade das tarefas concorre a determinar pressão comunicativa.

Assim, além dos fatores tempo e competição, a essencialidade das tarefas também contribui para gerar pressão comunicativa.

b) O vazio de informação

O chamado vazio de informação diz respeito a uma situação de assimetria entre dois interlocutores: um possui um dado que o outro desconhece. Essa assimetria, ao criar uma lacuna cognitiva, estimula o desejo de saber e, com isso, impulsiona a comunicação.

Diversos manuais de metodologia recomendam a criação de situações de information gap como estratégia de engajamento: trata-se, em geral, de tarefas com caráter preditivo (em que um aluno carece de informações para completar o perfil de um colega) ou de atividades que envolvem a distinção entre o real e o imaginado.

Um exemplo do primeiro tipo aparece em uma proposta de produção escrita apresentada por Frank e Rinvulcri (2007). Nessa atividade, um aluno deve adivinhar uma característica do parceiro ou um evento vivido por ele, a partir de algumas pistas. A sequência da atividade, aqui levemente adaptada, segue os seguintes passos:

- Pensar em um evento específico que realmente tenha ocorrido e reconstruí-lo mentalmente, com riqueza de detalhes;
- Formular dez perguntas de compreensão em ordem cronológica e entregá-las ao colega;
- O colega, então, elabora um texto respondendo a essas perguntas, as respostas, nesse caso, são imaginárias;
- Após a redação do texto, os dois estudantes discutem juntos quais respostas estavam próximas da realidade e quais foram deduzidas erroneamente, permitindo uma troca metacognitiva e lúdica.

No segundo caso, em que os alunos lidam com dados falsificados de maneira deliberada, destacamos uma atividade descrita por Delle Donne (1996), que será apresentada a seguir.⁴

OS DOIS MENTIROSO

Três voluntários deixam a sala de aula com a missão de acordar entre si o conteúdo de uma mesma história. Um deles deverá relatar um fato verdadeiro, que realmente tenha vivenciado. Os outros dois, por sua vez, irão narrar a mesma história, como se também tivessem passado pela experiência, mas introduzindo pequenas alterações nos

⁴ Para mais informações sobre as estratégias que geram vácuo de informação, remete-se à coleção de atividades apresentadas em Heathfield 2005.

detalhes. Ao retornarem, cada um dos três apresenta sua versão diante da turma. Os demais grupos devem escutar atentamente as narrativas e, com base nelas, identificar quem está dizendo a verdade. Para tanto, podem formular até três perguntas para cada um dos narradores.

c) Personalização

Partindo do pressuposto de que o interlocutor está genuinamente disposto a escutar, e de que, entre os polos da comunicação, emissor e receptor, prevalece um clima de confiança e respeito, é possível deslocar o foco da interação para conteúdos de natureza pessoal. Quando, de forma mais ampla, a turma desenvolve vínculos de pertencimento (*group bonding*), cria-se um ambiente propício para que a comunicação vá além da mera troca linguística e passe a carregar significado afetivo e identitário.

Nesse contexto, o aluno se sente seguro para compartilhar algo de si com o outro. É nesse momento que a linguagem se torna veículo de expressão autêntica, e o ato comunicativo ganha profundidade.

Rinvoluceri (1999), ao tratar desse tipo de proposta, apresenta uma série de condições para a introdução de atividades personalizadas, por ele denominadas *humanistic exercises*. Segundo o autor (p. 197-198, tradução nossa), tais atividades só devem ser aplicadas quando determinadas premissas forem respeitadas, conforme será abordado a seguir.

Um exercício humanístico pode ser usado em sala de aula se o professor tiver uma consciência profunda das dinâmicas de grupo e de como elas influenciam o aprendizado. Ele [...], ao planejar as aulas, leva em consideração o clima presente em de aula [...]; ele está ciente de que está ensinando para quarenta indivíduos, não para uma massa indistinta; como um bom observador, ele é capaz de ouvir com empatia

Essa abordagem pressupõe, portanto, não apenas competência pedagógica, mas também sensibilidade humana. O professor deixa de ser apenas o transmissor de conteúdos linguísticos para assumir o papel de facilitador de experiências significativas, nas quais o desenvolvimento da linguagem anda lado a lado com o fortalecimento da autoestima, da escuta ativa e da construção de relações de respeito mútuo.

O professor promove a personalização sempre que estimula o uso da língua em sua função pessoal — ou seja, quando cria situações em que o aluno é convidado a expressar suas experiências, sentimentos, opiniões e vivências de forma autêntica.

Como afirma Balboni (2008, p. 76, grifo nosso), essa função é essencial no processo de aprendizagem e manifesta-se de forma clara:

ocorre quando o aluno revela sua própria subjetividade, sua própria personalidade; quando manifesta sentimentos, emoções, pensamentos, impressões, sensações [...]. Muitos materiais didáticos, baseados na mera comunicação pragmática, atribuem um peso bastante limitado a essa função, fundamental em termos de afetividade e motivação

Ao favorecer a função pessoal da linguagem, o professor não apenas desenvolve a competência comunicativa do aluno, mas também o convida a ocupar um lugar de autoria. A língua, nesse contexto, deixa de ser um objeto externo a ser dominado e passa a ser um instrumento de expressão de identidade.

Essa expressão do sujeito pode ocorrer de maneira direta, quando o aluno fala explicitamente de si, ou de forma projetada, por meio de personagens, situações imaginadas ou escolhas simbólicas. A personalização não exige, portanto, exposição literal da intimidade; ela pode se dar por vias mais sutis, metafóricas ou criativas. Diversos autores abordam esse recurso à projeção como estratégia pedagógica eficaz (Rinvolucri, 2002; Heathfield, 2005; Taylor, 2001; Montali; Mazza, 2000; Sião, 2001).

Essa abordagem permite tratar de temas aparentemente genéricos, mas que funcionam como espelhos da subjetividade. Exemplos incluem:

- uma situação de perigo
- meu avô
- meu melhor amigo(a)
- um sonho
- um professo
- um livro
- uma viagem
- um filme
- um brinquedo
- um animal
- a minha família
- a minha casa

Para questões mais específicas, o grau de personalização pode ser intensificado por meio de perguntas que demandam uma resposta mais elaborada, conectada a experiências vividas, reflexões íntimas ou escolhas significativas. Nesses casos, não se trata apenas de selecionar um tema, mas de posicionar-se frente a ele, atribuindo-lhe sentido a partir da própria vivência.

O foco se desloca de uma temática ampla para uma interrogação mais direcionada, como por exemplo:

- a minha relação com a água
- três passeios memoráveis que fiz
- o achado de um objeto perdido
- de que modo comecei a cultivar
- um *hobby*/interesse
- um presente recebido
- o que estava fazendo ontem nessa hora
- quinze minutos do dia de ontem
- a história dos meus cabelos
- uma árvore
- o caminho para chegar à escola
- um “não” que falei recentemente
- eu e a música
- o meu modo de relaxar
- uma história de sucesso
- uma decisão importante tomada recentemente

Outras possíveis perguntas são:

- Qual foi o momento em que você sentiu mais medo?
- Que viagem mudou a forma como você vê o mundo?
- Quem foi o professor que mais te inspirou e por quê?
- Que livro marcou sua adolescência?
- Que objeto da sua infância guarda uma memória importante?

Nem todos os metodologistas, contudo, compartilham da ênfase atribuída por Humphris à essencialidade das tarefas como estratégia para gerar pressão comunicativa. Enquanto algumas propostas didáticas priorizam situações com carga emocional evidente, como relatar férias ou uma experiência marcante, outras se voltam para temas introspectivos ou cotidianos, que nem sempre envolvem um apelo narrativo direto.

Nesses casos, é comum que os alunos recebam listas de apoio como facilitadoras da expressão oral. Essas listas funcionam como gatilhos para a fala, ajudando os aprendizes a organizarem suas ideias, principalmente quando o conteúdo envolve experiências internas, sensações físicas ou estados emocionais.

Um exemplo disso pode ser encontrado em Davis et al. (1998, p. 19), que propõem uma atividade centrada em um tema aparentemente trivial: a dor de cabeça. A lista associada à proposta inclui perguntas como:

- Você já sentiu dor de cabeça?
- Muitas vezes?
- A que horas do dia?

- Quanto tempo dura?
- Quando foi a última?
- Em que parte da cabeça você sente a dor?
- Como é essa dor?
- Como você sabe que a dor de cabeça passou?
- Você acha que as pessoas sentem pena de você quando está com dor de cabeça?
- Quais dessas palavras você acha que são adequadas para descrever uma dor de cabeça?
 - violento; batendo; lento; verde;
 - ensurdecedor; confuso; intenso; repentino;
 - pesado; obscuro; agudo; persistente;
- Outras pessoas da sua família sofrem de dores de cabeça?

A seguir, os mesmos autores apresentam outra ficha, desta vez utilizada como base para um exercício de ditado. O tema proposto é o ato de fantasiar, um conteúdo que convida à exploração da imaginação e da subjetividade, deslocando o foco do real para o simbólico e o imaginário (Davis et al., 1998, p. 14-15).

Essa ficha contém perguntas simples, mas eficazes para provocar a introspecção e estimular a linguagem descritiva e afetiva. As questões abordam o tema do devaneio e do fantasiar com naturalidade, permitindo que os alunos se expressem de forma livre, sem a pressão de oferecer respostas “corretas”. A lista inclui:

- Costumo sonhar acordado?
- Quantas vezes por dia?
- Mais de manhã ou à noite?
- Onde eu sonho acordado com mais frequência?
- Quanto tempo duram meus devaneios?
- Quando começo a sonhar acordado?

A abordagem não exige que o aluno exponha intimidades de forma direta, mas convida a uma autorreflexão leve e acessível, que pode ser partilhada conforme o nível de conforto e confiança do grupo. Assim, mesmo uma atividade aparentemente simples adquire valor comunicativo e formativo, enriquecendo o processo de aprendizagem da língua com elementos da experiência subjetiva.

Após esse primeiro contato com o tema, o aluno é convidado a formular mais duas perguntas, de próprio punho, ainda relacionadas ao ato de fantasiar. Esse gesto simples de escrever perguntas pessoais, já representa um deslocamento importante: o estudante passa de receptor a autor, contribuindo ativamente para a construção do conteúdo e da interação.

Em seguida, a atividade prossegue com uma nova rodada de ditado, na qual o professor lê outras questões relacionadas ao tema. As perguntas incluem:

- Como volto ao meu estado normal de concentração?
- Espero obter algum resultado do meu sonhar?
- Por que eu sonho acordado?
- Há alguma diferença, na minha opinião, entre sonhar acordado e o pensar? Quais são as diferenças?
- Há algum aspecto de perigo em meus devaneios?
- Sonhei acordado durante este ditado?

A proposta, aparentemente simples, articula várias camadas: a escuta atenta, a reflexão subjetiva e a metacognição. Ao mesmo tempo, oferece uma oportunidade rara de explorar o uso da língua em sua dimensão introspectiva, muitas vezes negligenciada nas práticas de sala de aula voltadas exclusivamente à comunicação funcional.

Esse tipo de abordagem não apenas amplia o repertório linguístico do aluno, mas também valoriza sua singularidade, convidando-o a pensar, sentir e se reconhecer no ato de aprender.

Vale observar que, caso o professor se sinta mais à vontade com propostas de reconhecimento imediato e atividades mais “leves”, pode recorrer a fichas de menor complexidade, elaboradas por ele mesmo, adaptadas ao perfil de sua turma.

Uma possibilidade consiste em ditar frases relacionadas ao cotidiano, solicitando que os alunos transcrevam apenas aquelas que são verdadeiras para si. Em um segundo momento, os estudantes se reúnem em duplas ou pequenos grupos para comparar suas respostas, verificar a ortografia e, sobretudo, trocar informações sobre gostos, hábitos e preferências pessoais (Taylor, 2001).

Esse tipo de atividade tem o mérito de associar aspectos técnicos da língua, como escuta, leitura e ortografia, a elementos afetivos e sociais. Ao mesmo tempo em que exercita habilidades linguísticas básicas, promove a personalização e estimula o engajamento interpessoal.

A seguir, apresentamos um exemplo desse tipo de ficha:

- Frequentemente, eu chego atrasado
- Não gosto de pessoas que falam muito
- Escrevo muitos e-mails
- Não gosto de dias chuvosos
- Eu leio antes de dormir
- Frequentemente fico com raiva
- Sou uma pessoa organizada

- Eu odeio gatos
- Falo mais de dois idiomas
- Alguém diz que sou lento/a
- Gosto de levantar muito cedo

Além disso, fichas-guia podem ser particularmente úteis quando as produções personalizadas se apoiam em processos projetivos, isto é, quando o aluno fala de si por meio de um objeto intermediário, simbólico ou temático (Manes, 1997; 2007). Nesse caso, a personalização não é direta, mas mediada: o sujeito se revela por meio de uma figura, uma narrativa, uma referência cultural ou mesmo um objeto.

Como exemplo desse tipo de proposta, apresentamos a seguir uma composição guiada, aplicada como tarefa de casa para alunos de nível B1. A atividade foi sugerida após um trabalho em sala com a canção *Vespa Special 50*, do grupo italiano Lunapop. Agradecemos à colega Beatrice Giudice pela sugestão da ideia.

A composição deve adotar o formato de uma carta pessoal, com tom afetivo e linguagem criativa. Para orientar a produção, os alunos receberam as seguintes instruções:

Você deve:

- agradecer a ela por todo o tempo que ela esteve com você;
- lembrá-la das belas viagens;
- lembrá-la do acidente em que vocês se envolveram, mas sem sofrer danos ou ficarem feridos;
- pedir perdão caso tenha esquecido de limpá-la;
- diga a ela que você terá que trocá-la, porque está comprando um carro.
- cumprimentá-la.

É importante observar que, em atividades desse tipo, o aluno nem sempre tem familiaridade concreta com o objeto escolhido, no exemplo anterior, nem todos possuíam uma moto, tampouco uma Vespa. No entanto, a eficácia da proposta não depende de uma vivência literal, mas da capacidade do objeto simbólico de evocar uma experiência universal. No caso citado, trata-se do desapego de algo querido, um sentimento que todos, em maior ou menor grau, podem compreender e reconstruir a partir da própria sensibilidade.

Esse é um dos pontos fortes do uso de projeções simbólicas na aula de língua estrangeira: elas não exigem realismo, mas ressonância. Mesmo sem referência direta à realidade do aluno, o objeto se torna um catalisador da memória, da emoção e da expressão.

Por fim, gostaríamos de mencionar uma técnica proposta por Frank e Rinvulcri

(1991), intitulada “One Question – Many Answers”. A dinâmica consiste em um aluno dirigir repetidamente a mesma pergunta a um colega, por exemplo: Quem é você?; Onde você vive?; ou Do que você gosta?

À medida que a pergunta é repetida, a resposta evolui. O interlocutor, inicialmente focado em aspectos mais superficiais ou convencionais, passa progressivamente a acessar camadas mais profundas da própria identidade: surgem analogias pessoais, memórias, associações livres e afetos inesperados. A simplicidade da estrutura contrasta com a riqueza do conteúdo que pode emergir, demonstrando, mais uma vez, que a comunicação significativa em sala de aula não depende de complexidade formal, mas de intenção, escuta e abertura ao outro.

3. Conclusões

Neste artigo, defendemos que o desenvolvimento das habilidades expressivas desempenha um papel fundamental na ampliação da competência linguística. Argumentamos que, quando associadas a atividades de compreensão, essas habilidades favorecem o aprofundamento dos significados, potencializando tanto a exploração textual quanto a retenção de informações de forma mais duradoura e relevante.

Destacamos, ainda, que as práticas de fala e escrita não devem ser tratadas como simples exercícios de reprodução linguística, mas como formas de protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Ao se engajar na produção de sentido, o aprendiz assume uma postura ativa e criativa diante da língua, tornando-se sujeito da própria expressão.

Reconhecemos, contudo, que esse processo pode ser desafiador. O estudante, ao lidar com um código que ainda domina de forma parcial, frequentemente sente-se limitado, e até inibido, diante da impossibilidade de se expressar plenamente. Nesse contexto, cabe ao professor criar um ambiente comunicativo acolhedor e intencional, no qual a interação seja permeada por uma pressão produtiva: aquela que nasce da necessidade autêntica de compreender e ser compreendido, e não de uma exigência externa e arbitrária.

Ao promover situações comunicativas significativas, que convoquem a função pessoal da linguagem, o docente não apenas ensina uma língua estrangeira, mas cria condições para que o aluno se descubra, se reconheça e se afirme por meio dela.

Referências bibliográficas

- Arnold J. (1999) (org.). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Balboni P. E. (1994) *Didattica dell'italiano a stranieri*. Bonacci.
- Balboni P. E. (1997). *Tecniche di didattica grammaticale*. Em Cambiaghi B. (org.). *La didattica della grammatica*. CLUC-La Scuola Editrice, 101-114.
- Balboni P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia-Welland.
- Balboni P. E. (2007). *Modelos operativos para la educación lingüística*. Guerra.
- Balboni P. E. (20082). *Le sfide di Babele*. Utet.
- Beltramo A. (2000). *Abilità di scrittura*. Paravia.
- Brumfit C. & Johnson K. (1978) (org.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- Catizone P.; Humphris C. & Micarelli L. (1999). *Volare 2*. Roma.
- Coonan M. C. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino.
- Dabrowska E. (2004). *Language, Mind and Brain. Some Psychological and Neurological Constraints on Theories of Grammar*. Georgetown University Press.
- Dal Forno I. (1999). *Tocca a te*. Guerra.
- Davis P.; Garside B. & Rinvoluti M. (1998). *Ways of Doing*. Cambridge University Press.
- Delle Donne E. (1996). *L'italiano praticamente*. Guerra.
- Dufeu B. (1994). *Teaching Myself*. Oxford University Press.
- Ellis R. (1998). *Teaching and Research. Options in Grammar Teaching*, TESOL Quarterly, 32, 39-59.
- Ferencich R. & Torresan P. (2005). *Giochi senza frontiere, Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano*. Alma.
- Frank C. & Rinvoluti, M. (1991). *Grammar in Action Again*. Prentice Hall International.
- Frank C. & Rinvoluti, M. (2007). *Creative Writing: Activities to Help Students Produce Meaningful Texts*. Helbling.
- Freddi G. (1979). *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica.
- Guastalla C. (2008). *Il Due chiacchiere con Christopher Humphris*. <ildueblog.it>.
- Heathfield D. (2005) *Spontaneous Speaking*, Delta.
- Humphris C. (1982a). *La lettura*. Bollettino Dilit, 2 < www.dilit.it >
- Humphris C. (1982b). *La colmatura in funzione*. Bollettino Dilit, 2 < www.dilit.it >
- Humphris C. (1982c). *Una lezione di lettura: un esempio*. Bollettino Dilit, 2 < www.dilit.it >
- Humphris C. (1988). *La lettura e la sicurezza di sé*. Bollettino Dilit, 3 < www.dilit.it >
- Humphris C. (2005). *Introduzione al XV seminario internazionale per insegnanti di lingua 2005* <www.dilit.it>.

- Humphris C. (2008). Produzione libera. Bollettino Dilit, 1 <www.dilit.it>.
- Izumi S. (1999). Testing the Output Hypothesis. Effects of Output on Noticing and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 3, 421-452.
- Izumi S. (2002). Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis. An Experimental Study on ESL Relativisation. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 4, 541-577.
- Klauser H. A. (1987). *Writing on Both Sides of the Brain: Breakthrough Techniques for People Who Write*. Harper Collins.
- Krashen S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press.
- Krashen S. D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press.
- Krashen S. D. (1985). *The Input Hypothesis*, Longman.
- Long M. H. (1989). Tasks, Groups and Task-Group Interactions. *University of Hawai Working Papers in ESL*, 8, 2.
- Long M. H. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. Em de Bot K.; Ginsberg R. B. & Kramsch C. (orgs.). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. John Benjamins Publishing Company, 39-52.
- Long M. H. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. Em Ritchie, W. & Bhatia, T. K. (orgs.). *Handbook of Second Language Acquisition*. New York Academic Press, 413-468.
- Manes S. (1997) (org.). *83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi*. Franco Angeli.
- Manes S. (2007) (org.). *Giochi per crescere insieme*. Franco Angeli.
- McLaughlin B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Arnold.
- Montali S.; Mazza A. (2000). *Parlando parlando*. Alpha Beta.
- Nunan D. (2001). *Second Language Teaching and Learning*. Heinle & Heinle.
- Pallotti G. (2005). Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua. Em Jafrancesco E. (org.). *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*. Edilingua, 43-59.
- Pallotti G. (2002). A cosa serve insegnare una lingua? Qualche riflessione a partire da Volare. Em Humphris C. (org.). *Per una pratica didattica coerente*. Atti del XIII seminario internazionale per insegnanti di lingua. Dilit, 13-27.
- Puchta H.; Rinvolucris M. & Arnold J. (2007). *Imagine That!* Cambridge University Press.
- Rinvolucris M. (1999). The Humanistic Exercise. Em Arnold J. (org.). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, 194-210.
- Rinvolucris M. (2002). *Humanising Your Coursebook*. Delta.

- Schmidt R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 2m 129-158.
- Serafini C. & Zanardi M. (2014). Role-play e improvvisazione teatrale. Tecniche al servizio della competenza comunicativa e interculturale nella didattica dell'italiano LS. *Bollettino Itals*, 12, 55 <www.itals.it>.
- Sion C. (2001). *Creating Conversation in Class*. Delta.
- Stevick E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching*, Oxford University Press.
- Swain M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. Em Gass S. & Madden C. (orgs.). *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House, 235-253.
- Swain M. (1991). Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning. Em Phillipson R. et al. (orgs.). *Foreign/ Second Language Pedagogy Research, Multilingual Matters*, 68-83.
- Taylor J. (2001). *The Minimax Teacher*. Delta.
- Torresan P. (2014a) (org.). *Favorecer el desarrollo de la expresión oral en la clase de idiomas*. Istituto Italiano di Cultura em Lima.
- Torresan, P. (2014b). Consensus gap, info gap, conflitto e pressione comunicativa. *Officina.it*, 46, <www.almaedizioni.it>.
- Trahey M. & White L. (1993). Positive Evidence and Pre-emption in the Second Language Classroom. *Studies in Second Language Classroom*, 15, 2, 181-204.
- Vigil N. A. & Oller J. W. (1976). Rule Fossilization: A Tentative Model. *Language Learning*, 26, 281-295.
- Wilson K. (2008). *Drama and Improvisation*. Oxford University Press.