

Investigaciones en curso

Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español como lengua extranjera

Edleide Santos Menezes*

Universidad de las Islas Baleares (Doctorado)

Santos Menezes, E. (2010). Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 85-98

Resumen Este artículo analiza un proceso de enseñanza basado en tareas literarias. Su objetivo es observar la influencia de ese proceso en el desarrollo lingüístico de aprendices de español LE. La investigación fue realizada con 14 estudiantes de un curso de licenciatura en lengua española de Brasil. Por ser un estudio predominantemente cualitativo, fueron empleados varios instrumentos de recogida de datos: cuestionarios, entrevista, notas de clase, producciones escritas y grabación de producciones orales. Los resultados obtenidos revelaron que las tareas literarias comunicativas favoreció: 1. el desarrollo de la fluencia y de la corrección; 2. la plasmación de la competencia metalingüística, y 3. la integración del foco en el significado y en las formas del lenguaje. La conclusión de este estudio reafirma la necesidad de seguir investigando las posibilidades de integrar el foco en la forma y en el significado a través de tareas comunicativas.

Descriptor: Tareas Literarias Comunicacionales, Foco en el Significado y en la Forma, Desarrollo Lingüístico

Abstract This article analyses a task-based literary teaching process. Its objective is to observe the influence of this process on the linguistic development of those learning Spanish as a foreign language. The investigation was undertaken with 14 Spanish Language degree students in Brazil. In order to be a predominantly qualitative study, various data collection instruments were used: questionnaires, interviews, class notes, written and oral records. The results obtained reveal that the communicative literary tasks, favoured: 1. Development of fluency and correction; 2. Improvement of metalinguistic competency; 3. Integration of the focus on the meaning and on the forms of the language. The conclusion of the study reaffirms the necessity

* Correo electrónico: leydemenezes@hotmail.com

to continue investigating the possibilities of integrating the focus on form and on meaning through communicative tasks.

Keywords: Communicational Literary Tasks, Focus on Meaning and Form, Language Development

1 Tareas literarias, ¿Para qué?

La enseñanza de lenguas basada en tareas se constituye de actividades centradas en el significado, en las que los alumnos se ocupan de la comprensión, extensión, organización y transmisión del significado, haciendo frente a las formas de la lengua de manera no incidental (Prabhu, 1987).

Aunque esa definición no sea unánime, ya que ésta no es una área libre de divergencias y contradicciones, ella alberga los principios básicos de ese enfoque, que son: 1. La centralidad en el significado (Prabhu 1987; Nunan 1989; Skehan 1998; R. Ellis 2003, etc.); 2. Proceso centrado en el aprendiz (J. Willis, 1996; Skehan, 1998; D. Willis, 2003, Roca et al, 1990); 3. Rechazo a las prácticas tradicionales/estructuralistas de enseñanza de lenguas (Doughty y Williams, 1998; Long, 1985; Skahan, 1998); foco incidente en la forma (Prabhu, 1987; Widdowson, 1998).

Con base en esos principios, el trabajo literario en las tareas de aprendizaje de lenguas debe permitir que la atención de los alumnos esté dirigida hacia el significado y el establecimiento de sentidos interpersonales, más que hacia la forma. Además, debe proveer oportunidades para el aprendizaje subconsciente y para la formación de la competencia comunicacional (Almeida Filho y Barbirato, 2000)

En las últimas décadas, muchos investigadores se han dedicado a demostrar la utilidad de las tareas literarias para el aprendizaje de idiomas (Widdowson, 1998; Brunfit, 2000, Almeida Filho y Barbirato, 2000, etc.). Su importancia ha sido evidenciada, especialmente, por su capacidad de combinar el modo de significación semántico y pragmático, y de llevar a los aprendices a reconocer la necesaria interdependencia entre la estructura y la comunicación (Widdowson, 1998):

“En la interpretación poética (por ejemplo), hay una necesaria interdependencia entre el entendimiento de la estructura formal y el reconocimiento de los efectos comunicativos... De ahí que, una de las actividades que sugiero (para aprendizaje de idiomas) es la interpretación de poemas.” (Widdowson, 1998, p.115).

Almeida Filho y Barbirato (2000) consideran que las tareas literarias son especialmente relevantes al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, porque se configuran en ambientes de comunicación.

La ambigüedad e imprecisión del texto literario constituye ambientes adecuados de problematización, cuestionamiento, producción y actitud reflexiva (Brunfit y Carter, 2000). A través de las tareas literarias, se puede construir experiencias válidas, que (re) afirmen la autoestima, motive e involucre a los alumnos, que les apoye en el aprendizaje de aspectos de la lengua o en la expansión de sus recursos lingüísticos (Almeida Filho, 2005).

La tarea lúdica (o literaria) corresponde a una forma innata de aprender, pues con ella, utilizamos nuestra capacidad de experimentar y nuestra motivación para descubrir. Actividades como lectura, discusión, traducción, interpretación, audición de obras literarias, etc., son especialmente provechosas, pues, ejercitan los sentidos de los alumnos, despiertan sus emociones y les desafían (Carvalho, 2006).

La construcción de sentidos a través de tareas literarias es un trabajo que conlleva concienciación, una labor intensa con otros hablantes, fuera y dentro de la clase; ver y oír poniendo atención en lo qué y en el cómo se dicen las cosas (contenido y forma). El proceso de construcción de significados envuelve expresión reflexiva y evaluativa de los *insights* personales y colectivos, noción de cambio; percepción del proceso de comprensión personal como una forma de apoyar a otros y de invitarles a que se unan a la comunidad de la práctica exploratoria (Allwright, 2003).

2 El potencial lingüístico de las tareas literarias

Algunos de los argumentos que fundamentan el potencial lingüístico de las tareas literarias, se refieren a hecho de que la literatura: 1. refleja el uso social del idioma (Durão, 1998); 2. permite el acceso a una multiplicidad de géneros (Serrani, 2005); 3. favorece la problematización de los aspectos éticos y políticos inherentes al uso social de la lengua (Brunfit y Carter, 2000); y 4. exige el trabajo conjugado de los aspectos estructurales y semánticos del lenguaje (Widdowson, 1998; Cândido, 2004).

La inclusión de materiales literarios en las clases de lengua amplía el abanico de géneros discursivos, lo que permite ampliar también la posibilidad de desarrollo de la capacidad textual-discursiva. El lenguaje literario funciona como reflejo de los usos lingüísticos de las sociedades, y funciona como una puerta de acceso al uso

comunicacional de la lengua extranjera en diferentes regiones, épocas, estilos y géneros. La literatura es un ambiente de confluencia de las diversas manifestaciones lingüísticas, condenables y aceptables, reales, usuales y cotidianas (Serrani, 2005).

Una selección adecuada de textos literarios, que sean representativos de las tendencias y de las variaciones regionales, estilísticas, temáticas, culturales y dialectales, constituye un insumo (*input*) de calidad, pues permite un acercamiento a la historia, al pensamiento, a la idiosincrasia de los pueblos hablantes de la lengua meta (Durão, 1998).

Las tareas literarias representan una posibilidad de huir al determinismo de la corrección absoluta, que “sólo puede ser lograda más allá del lenguaje natural, en la matemática... Nuestro lenguaje cotidiano flota constantemente entre los ideales de la objetividad y el de la armonía imaginativa” (Vygotsky, 1999, p.159).

Widdowson (1998) resalta que la función de la enseñanza de lenguas es desarrollar en los aprendices la capacidad de poner las formas lingüísticas a servicio del significado, y que la tarea literaria es el recurso adecuado ya que:

“En la actividad de interpretación poética, por ejemplo, hay una necesaria interdependencia entre entendimiento de la estructura formal y el reconocimiento de los efectos comunicativos” (Widdowson, 1998, p. 111-121).

Esa interdependencia es lo que hace posible el uso de la gramática para la significación de los contenidos y el uso de los contenidos para la significación de la gramática.

“La forma permite que el contenido gane mayor significado y ambos, juntos, aumentan la capacidad de ver y sentir... el contenido sólo actúa por causa de la forma y la forma trae en sí, virtualmente, una capacidad de humanizar, debido a la coherencia mental que presupone y sugiere” (Cándido, 2004, p. 178-179).

El uso de la literatura, en conjunción con otros tipos de discurso puede servir para ayudar a los estudiantes en la identificación y comprensión de la operación del lenguaje, en las diferentes funciones comunicativas, y sensibilizarles para la representación convencional (*schemata*) de los discursos cotidianos (Brunfit y Carter, 2000).

El desarrollo lingüístico que propicia la tarea literaria se insiere también en el ámbito de los usos sociales, ya que el conocimiento de las reglas de uso cultural es tan importante como el conocimiento lingüístico. El *input literario* posibilita la

comprensión de las formas que son aceptables – o no – en cada situación comunicativa; y les ayuda a desarrollar la capacidad de elegir qué palabras o expresiones usar, a partir de la consciencia sobre el efecto generado por sus discursos. Ese tipo de enseñanza orienta al alumno en sus elecciones, haciéndole comprender el principio *humanizador* que debe fundamentar dichas elecciones discursivas. En esa perspectiva, el objetivo de enseñanza de lenguas debe, además de desarrollar competencia comunicacional, formar personas que sean socialmente competentes, capaces de usar el lenguaje en pro de la paz social, de las buenas relaciones y de una vida más agradable.

3 El Estudio

3.1 Preguntas de Investigación

Las preguntas que orientan este estudio son:

1. ¿Qué influencia ejerce un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en tareas y contenidos en la fluencia y corrección de los aprendices de una lengua extranjera?
2. ¿En ese proceso, el aprendizaje lingüístico es esencialmente implícito?
3. ¿El foco en el significado favorece el foco en el lenguaje?

3.2 Contexto de investigación, sujetos y procedimientos

Esta investigación fue desarrollada en una universidad pública de Brasil, en el curso *Teoría y Práctica del Español Oral y Escrito III* (última asignatura de lengua española del curso de Licenciatura en Letras/Español). El curso tenía una carga horaria de 90 horas semestrales y catorce alumnos, entre 20 y 40 años, participantes en la investigación.

Aplicamos un plan de curso basado en contenidos y en tareas. El contenido del curso se componía de temas relacionados a la enseñanza de lenguas (primera parte) y a la literatura española e hispanoamericana (segunda parte). Las tareas realizadas envolvían predominantemente lectura literaria, interpretación, presentación artística, trabajo con músicas, teatro, cine, producción textual y grupos de discusión.

Como instrumentos de recogida de datos, aplicamos un cuestionario de sondeo al principio del curso y otro evaluativo al final, a fin de comparar las percepciones de los alumnos sobre el desarrollo de su competencia lingüística y la incidencia del enfoque comunicacional en su desarrollo. Además, utilizamos notas de campo, con registros del nivel de participación y calidad del discurso de los participantes. Realizamos, además, grabación de cinco clases de interacción literaria; y análisis de seis trabajos escritos, de cada participante, a lo largo del curso.

3.3 El foco en la estructura lingüística

El foco en la forma dentro del enfoque basado en tarea es un tema controvertido. Prabhu (1987) defiende que el foco en la forma debe ocurrir de manera incidental; Long (1985) propone su realización a través del *feedback* correctivo; Skehan (1988) a través de las actividades de pre-tarea; y Ellis (2003) defiende su realización en cualquier fase de la tarea.

En esta investigación, el foco en la estructura lingüística fue realizado en las actividades de pos-tarea, a través de las producciones escritas de los alumnos. La actividad consistía en analizar, con los alumnos, las incorrecciones lingüísticas y discursivas encontradas en las producciones escritas.

3.4 Aprendizaje lingüístico: fluencia y corrección

El análisis del aprendizaje lingüístico realizado en esta investigación se refiere, principalmente, a la *corrección (accuracy)* y *fluidez (fluency)*. La corrección representa la capacidad de producir un habla libre de errores; "la conformidad de los conocimientos de una segunda lengua a las normas del idioma de destino (Wolfe-Quintero et al., 1998).

La *fluidez* se refieren a la habilidad de uso de la L2 con 'native-like rapidity' (Lennon 1990)¹. También se considera fluidez la proporción de pausas, vacilación, o reformulación presentes en el habla (Ellis, 2003). Históricamente, y en el uso corriente, la fluidez se refiere, al dominio que tiene una persona de la lengua; particularmente, caracterizado por la percepción de la facilidad, la elocuencia, y la "lisura" del habla o de la escrita (Lennon, 1990; Chambers, 1997; Guillot, 1999; Freed, 2000; Koponen and Rigggenbach, 2000; Hilton, 2008)²

En esta investigación, nos referiremos a grados/niveles de corrección y fluidez, ya que esas dimensiones reflejen el proceso de evolución lingüística de los alumnos durante el curso.

4 Resultados

Los datos obtenidos en las notas de clase y las producciones escritas, demostraron que los alumnos cometían desvíos gramaticales y discursivos, aún teniendo conocimiento de las reglas. Ese hecho confirma la idea de que aunque el conocimiento metalingüístico favorezca el aprendizaje; la fluencia y corrección son adquiridas, sobretodo, a través de la práctica comunicacional, del uso lingüístico (Widdowson, 1998).

Relativo a la opinión de los alumnos sobre el aprendizaje lingüístico (fluencia y corrección) desarrollado durante el curso: 93% de los alumnos consideraron que la

¹ (Housen, y otros, 2009 pág. 461)

² *Ibidem*, pág. 463.

enseñanza basada en tareas literarias promovió un satisfactorio nivel de aprendizaje lingüístico. 22,4% apuntó la necesidad de realización de actividades específicas de foco en la forma, y la totalidad de ellos afirmó que un enfoque, esencialmente, basado en la forma no es ideal para el aprendizaje lingüístico- comunicacional (ese dato fue obtenido de la comparación entre los enfoques de enseñanza de los tres cursos de lengua en que los alumnos habían participado, los dos primeros basados en la forma y el tercero basado en contenidos y tareas). Esos datos se ven reflejados en los testimonios dejados por los alumnos en la entrevista.

El método que usamos desde el primer semestre es gramatical, y no nos da la oportunidad de desarrollar la lengua. A4: Estudiamos sobre la lengua, la gramática, no sabíamos de cultura... Estábamos aprendiendo alguna cosa, un poco sí, aprendemos, pero aprendemos sobre la lengua, no aprendimos la lengua. A13: Tener el conocimiento de gramática es importante, mas saber expresarse en esta lengua es más importante aún. La propia comunicación que se hace en clase es algo vivo, real de la lengua, es el uso de la lengua. Pero cuando el profesor llega a la clase y da un texto o un montón de frases sueltas que no tiene sentido para el alumno es fatigante, aburrido; de esa manera el o alumno no quiere aprender la lengua (A14).

Pese a los dos semestres de curso de español estructural que los alumnos habían cursado, gran parte de ellos demostraban un bajo nivel de fluencia y corrección al principio del curso. Según los alumnos, esa inhabilidad lingüística se debía a las peculiaridades del enfoque de enseñanza.

Teniendo un abordaje más comunicacional es más fácil para el alumno aprender la gramática (A3). En las otras asignaturas estudiamos gramática y más gramática, dejamos al lado las demás competencias del aprendizaje, y eso causa perjuicios a nuestra formación (A5).

Las afirmaciones anteriores refuerzan la necesidad de que reconduzcamos nuestros esfuerzos para la construcción de una enseñanza volcada en el uso comunicacional de la lengua extranjera, en que la creatividad individual y la interacción social se combinen para influenciar el desarrollo de la gramática (Larsen-Freeman, 1997).

La opinión de los alumnos demostró aún que la realización de actividades de foco en la forma es necesaria en los cursos de filología, ya que los aprendices necesitan obtener conocimiento explícito de las reglas:

Vamos a ser profesores de esta lengua, entonces por eso nos preocupamos con la gramática, porque tenemos que saber además de la lengua, de cómo hablar, de cómo se expresar; tenemos que saber las reglas de esta lengua, es algo que nos preocupa (A12).

La tabla siguiente presenta una muestra representativa de la autoevaluación de los alumnos respecto a su aprendizaje lingüístico.

Tabla 1. Panorama parcial de desempeño: auto-evaluación de los alumnos

Part.	Desempeño
A1	Estoy hablando mucho más que antes, yo no hablaba casi nada en clase (...) Tengo una comprensión mejor.
A3	Estoy hablando más, creo que me expresando mejor, aún tengo que mejorar mucho, pero, desarrollé mucho. En las primeras clases, yo me quedaba más callada, no por no tener lo que hablar, es que no tenía la costumbre. Tenía lo que hablar, pero no sabía la forma de empezar o algo así. Pero en el desarrollo de las clases, pienso que mejoré eso. Es como si hubiera ultrapasado una frontera. Desarrollé, tomé iniciativa.
A4	Me pareció muy bueno esta asignatura, porque en el nivel uno y dos, yo no hablaba nada y tampoco estudiaba, porque para mí no hacía diferencia, a mí no me gustaba eso y creía que no iba a valer los estudios, entonces no estudiaba y tampoco hablaba en clase, entonces esta metodología me ayudó a quitar la inseguridad, también, de hablar y creo que muchos colegas también, en clase, yo percibo, mucha gente que intenta hablar mucho más. Estoy saliendo de esta clase con una carga cultural mayor ahora.
A5	Eso del monitor aún está un poco presente, pero ahora después de hacer esta asignatura, puedo hablar sin tener miedo, con más calma, no con miedo de hablar con errores (...) El español, tiene un lugar cada vez mayor en mi vida ahora estoy hablando sin sentir. Está tornándose tan natural, y eso se debe, claro, a esta asignatura. A veces, yo pienso que me quedo callada, pero estoy mejorando. Y mi capacidad de producir, de organizar también está muy bien.
A8	(...) Se ha desarrollado muchas habilidades como escrita, oral, auditiva, lectora, interpretativa, reflexiva, de producir, criticar. Percibí que estoy entendiendo más lo que escucho. Estoy consultando más la gramática, el diccionario y es siempre una evolución del conocimiento. Más tranquilidad para expresarse.
A14	Comprender los discursos, lo que los otros hablaron en las clases, mejoró mucho.
A Y	Mi competencia comunicacional, ha mejorado mucho...Creo que en todo, hacía un tiempo que ya no hablaba tanto el español, a veces estamos charlando, nosotros aquí mismo en la clase y veo, estoy hablando sin pensar, y sé que lo que estoy hablando está bueno, entonces creo que ha mejorado mucho, por eso a mí me gustó mucho esa asignatura y creo que si a cada semestre hubiera una asignatura así, durante la formación, estaríamos mucho más preparados para el mercado de trabajo.

En la próxima tabla, presentamos el porcentaje de alumnos que presentó evolución en el desempeño escrito (estos datos fueron recogidos en el análisis de las actividades de producción escrita).

Tabla 2. Desarrollo lingüístico en la escrita

DIMENSIONES	Capacidad discursiva	Capacidad lingüística	Capacidad crítica y reflexiva	Capacidad de significación
Porcentaje de alumnos	93	93	86	86

Relativo a la capacidad lingüística-gramatical (CLG) y a la ordenación del pensamiento (OP) en la escrita, todos los alumnos presentaban un buen nivel al final del curso, aunque 28% de ellos hubieron presentado nivel insuficiente al principio del curso referente a la OP y 14% referente a la CLG. 21% de los alumnos mantuvieron un nivel insuficiente de capacidad crítica-reflexiva y 36% de capacidad de significación, aunque sólo un 14% de los alumnos, en ambas categorías, no haya presentado cambios

significativos en su desempeño. 64% de los alumnos presentaban una capacidad de significación e interpretación baja o muy baja, al principio del curso.

La tabla 3 presenta el porcentaje de alumnos que presentaron evolución en el desempeño lingüístico oral.

Tabla 3. Desarrollo lingüístico en la oralidad

DIMENSIONES	Capacidad lingüística	Frecuencia comunicativa	Envolvimiento	Capacidad de significación
Porcentaje de alumnos	86	100	93	86

Concerniente a la frecuencia comunicativa y al involucramiento: 57% de los participantes presentaron un nivel bajo al principio del curso y, al final, sólo 7% y 0%, respectivamente, no presentó progreso visible. Sobre la capacidad de significación oral: 36% de los participantes empezaron el curso con un nivel bajo o muy bajo y, al final, apenas 7% no presentó evolución en su desempeño.

Se verificó, mediante el análisis de las grabaciones, que los alumnos focalizaban las formas lingüísticas mientras significaban las obras literarias. Este dato nos lleva a confirmar la idea de que el foco en el sentido favorece el foco en el lenguaje. El fragmento siguiente, basado en la tarea de interpretación y discusión del poema *Inventario Galante*³, nos ofrece una demostración:

- A2- ¿Son dos mujeres?
 A1- Yo creo que sí, la mujer y ‘tu’, la hermana de ella... “tus ojos me recuerdan las noches de verano”, entonces él habla de noche, siempre de noche, noche sin luna, totalmente oscura.
 A2- la otra es “clara”
 A1- y “débil”... como si fuera...
 (...)
 A2 – cara, ah! El poeta vuelve a esa... “de tu morena gracia, de tu morena.”
 A1- Creo yo que aquí hay una mujer que él quería... Él hace una comparación del cuerpo de la mujer con cosas de “y tu morena carne”, algo...
 (...)
 A2 – O las dos son una sola...
 A1- Creo que no... ella siempre le mira como (pausa) “su mirar de sombra”...
 A11- ambiente oscuro.
 (...)

Notamos que el trabajo en las tareas literarias consigue involucrar a los alumnos en un proceso de significación del lenguaje, lexical y discursiva. Para significar un

³ Machado, Antonio. *Inventario galante*. Disponible en: [<http://www.los-poetas.com/a/mach1.htm>]. Acceso en: 15 abril.2007.

poema, como en el ejemplo, los alumnos recurren, sobretodo, a los signos lingüísticos y a la estructura discursiva.

5 Consideraciones finales

Se verificó que, de hecho, el aprendizaje de lenguas es un sistema gramatical abstracto que toma forma en la mente del aprendiz cuando éste está interesado en comprender y en expresarse en la lengua meta.

El involucramiento de los alumnos, y su frecuencia comunicativa en las tareas, contribuyeron para el desarrollo de la fluencia y de la corrección. El uso de contenidos literarios posibilitó el desarrollo de la capacidad de significación, interpretación y crítica.

Gran parte de los alumnos participantes poseían un buen conocimiento metalingüístico, pero bajo nivel de fluencia y corrección escrita; de modo que, el mayor beneficio de las tareas comunicativas fue el de generar oportunidades y circunstancias para que ese conocimiento metalingüístico se transformara en competencia comunicacional. Sin embargo, no se verificó desarrollo en la competencia metalingüística.

El aprendizaje lingüístico desarrollado durante las tareas no fue esencialmente implícito; ya que, las demandas de las tareas hacían que los alumnos se fijaran en las formas lingüísticas.

Se concluyó, también, que en cursos de licenciatura en letras (filologías) es importante la realización de actividades de foco en la forma, ya que hay la necesidad de que sus alumnos adquieran conocimiento metalingüístico. Sin embargo, esas actividades parecen ser más adecuadas a asignaturas de gramática (dónde se aprende sobre gramática) que a los cursos de lengua (dónde se desarrolla la fluencia, la corrección y la formación de la competencia comunicacional).

La sugerencia anterior se fundamenta, también, en los resultados de este estudio. Se ha demostrado que el conocimiento metalingüístico no se convierte en competencia comunicacional. Por otro lado, las tareas comunicacionales permite la plasmación de esa competencia. Además, activa la interacción entre el conocimiento declarativo y procedimental de la lengua.

Aunque los estudios sobre la relación entre enfoque por tareas y foco en la forma sean bastante prolíferos, todavía nos falta mucho por saber sobre las posibilidades

prácticas de relacionar esas dos dimensiones en la clase de aprendizaje de lengua extranjera, y en diferentes contextos. Conjuntamente, es importante seguir investigando el papel del conocimiento metalingüístico en la formación de la competencia comunicativa.

Bibliografía

- ALLWRIGHT, DICK (2003). A morte do método. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*. Ano 2, vol 2, p. 21-29.
- ALMEIDA FILHO, J. C (2005). *Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes Editores e Arte Língua.
- ALMEIDA FILHO, J. C. Y BARBIRATO, R. C (2000). Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 36, p. 23-42.
- BRUMFIT, C. J., CARTER, R. A (2000). *Literature and Language teaching*. New York: Oxford.
- CÂNDIDO, ANTONIO (2004). O direito à literatura. En *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades.
- CARVALHO, IRIS OLIVEIRA DE CARVALHO (2006). *Producción de Materiales didácticos: Armario de recursos para el profesor de español como lengua extranjera*. Actas del VI Seminario de Lenguas Extranjeras, UFG.
- CHAMBERS, F (1997). What do we mean by oral fluency? *System*, vol. 25, nº 4, p. 535-44.
- DOUGHTY, C., WILLIAMS, J. (eds). 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DURÃO, ADJA BALBINO DE AMORIM B (1998). *¿Puede la enseñanza de lenguas española a través de la literatura contribuir para el desarrollo e la interlengua de los aprendices?* Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes.
- ELLIS, ROD (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. New York: Oxford.
- FREED, B (2000). Is fluency, like beauty, the eyes, of the beholder? En H. Riggenbach (ed.). *Perspectives on Fluency*. The University of Michigan Press.

- GUILLOT, M.-N (1999). Fluency and its Teaching. *Multilingual Matters*.
- HILTON, H (2008). The link between vocabulary knowledge and spoken L2 Fluency. *Language Learning Journal*, vol. 36, nº 2, p. 153–66.
- KOPONEN, M., H. RIGGENBACH (2000). Overview: Varying perspectives on fluency. En H. Rigggenbach (ed.). *Perspectives on Fluency*. The University of Michigan Press.
- LARSEN-FREEMAN, D (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*. Vol. 2, nº 18, p. 141-165.
- LENNON, P (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, vol. 40, nº 3, p. 387–417.
- LONG, MICHAEL H (1985). Input and second language acquisition theory. En Gass, Susan M. and Carolyn Madden (Eds.). *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House Publishers.
- NUNAN, DAVID (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRABHU N. S (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford.
- ROCA, JULIO ET AL (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas. *Revista Interuniv. Form. Profr*, vol. 8, p. 25-46.
- SERRANI, SILVANA (2005). *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura e escrita*. Campinas: Pontes.
- SKEHAN, P (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, PETER (2003). Focus on Form, Task, and Technology. *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 16, p. 391-411.
- VIGOTSKI, L. S (1999). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Fontes.
- WIDDOWSON, H G (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. J.C.P. Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores.
- WILLIS D (2003). Rules, Patterns and Words: Grammar and Lexis in English. *Language Teaching*. Cambridge University Press.
- WILLIS, J (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow, U.K: Longman.

WOLFE-QUINTERO ET AL (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. Hawaii: University of Hawaii at Manoa.