

O LIVRO DIDÁTICO E A GERAÇÃO DE INSUMO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

DOUGLAS ALTAMIRO CONSULO
UNICAMP

1. INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) constitui-se no único material didático efetivamente disponível e utilizado nas aulas de LE nas escolas de primeiro e de segundo graus¹, principalmente na rede pública. Os alunos da escola pública, em sua grande maioria, têm a sala de aula como único cenário para contato, aprendizagem e supostamente produção de LE², e como é em torno do LD que se desenvolve a maior parte das atividades da aula, justifica-se uma reflexão sobre suas características e uma investigação do uso que dele é feito.

Dada a importância do LD nas aulas de LE, investigamos o uso de três livros didáticos de inglês como LE produzidos no Brasil e utilizados nas quatro últimas séries do primeiro grau, na escola pública³. Com o pressuposto da viabilidade de se analisar o LD quando em uso na sala de aula, procedemos a esta pesquisa com a finalidade de elaborar um quadro de características observáveis e representativas de fatores importantes para a configuração do insumo ('input' em inglês) em um processo de ensino/aprendizagem. Sendo assim, objetivamos verificar quais elementos explícitos ou implicitamente presentes no LD podem colaborar para a elaboração de tal quadro descritivo favorável à aprendizagem e, eventualmente aquisição⁴ de LE, em cenário formal de sala de aula. Através da descrição e categorização do processo de construção do insumo nas aulas, esperamos contribuir para uma descrição sistemática do processo de ensino/aprendizagem de LE, e apresentar, alterar ou adicionar intravisiões à prática pedagógica existente.

¹ Almeida Filho & Consulo (1990:5); Almeida Filho et alii (1991:68).

² Dados coletados junto a alunos da rede pública (vide Consulo, 1990:15).

³ Os dados desta pesquisa foram coletados em escolas públicas estaduais e municipais em Campinas, Estado de São Paulo, de março de 1988 a dezembro de 1989.

⁴ Consideramos a Hipótese Aquisição versus Aprendizagem de Krashen (1982) segundo a qual existem distinções fundamentais entre "aquisição" e "aprendizagem" de uma segunda língua (L2), embora nossa pesquisa seja em LE, e não tratemos dos processos de internalização de linguagem propriamente ditos.

Utilizamos dados coletados via observação sistemática de aulas, gravadas em áudio⁵, e reexaminamos as teorias acerca da importância do insumo para a aquisição e aprendizagem de LE, para em seguida, classificar os elementos em categorias de forma a tentar contribuir para um melhor tratamento de aspectos práticos, tais como, planejamento de cursos, definição de conteúdos e elaboração de novos materiais didáticos. Tencionamos ainda tornar acessível aos usuários um instrumental de análise de LDs, podendo, sem dúvida, beneficiar professores e alunos de LE da escola pública brasileira.

A questão abrangente e genérica, norteadora desta pesquisa, é: como se configura a situação do ensino de LE moderna nas escolas públicas, com relação ao insumo? Por acreditarmos na importância do material didático nos cursos de línguas e na relevância de um construto teórico sobre o insumo para melhor compreender o processo de ensino/aprendizagem, focalizamos as seguintes questões de pesquisa:

1. Dentre as supostas amostras da língua-alvo (L-alvo) na sala de aula de LE, a saber (a) o LD, (b) a produção de LE pelo professor e (c) a produção de LE pelos alunos, qual porcentagem cabe ao LD enquanto **fornecedor das amostras de linguagem e incitador ou detonador da construção de insumo** não-explicitamente contido no LD?
2. Qual a porcentagem do insumo em LE construído a partir da dinâmica de utilização do LD em sala de aula?
3. Se o LD é fonte de insumo, quais são as características desse insumo? Por exemplo, qual o conceito de linguagem subjacente? São contemplados os interesses e necessidades dos alunos?

Adotamos uma postura de análise dos dados de sala de aula a partir de uma descrição dos fenômenos constatados e pertinentes à questão da construção do insumo, e que possam levar ao sucesso do processo de ensino/ aprendizagem de LE. Esse sucesso refere-se à uma competência de uso da L-alvo por parte dos alunos.

Podemos afirmar que o LD nacional de LE é, de maneira geral, de baixa qualidade, na medida em que "não depende da excelência como critério básico, isto é, não tenta elevar a experiência de aprender a um nível limite para a potencialidade do aluno" (Proposta de Linhas Gerais para Nortear uma Política de Ensino de LE Moderna na Rede Oficial de Primeiro Grau, 1987:10). Encontra-se embutida nos livros didáticos de LE uma gama de problemas potenciais, entre eles a qualidade da escolha do

⁵ Observamos trinta e duas aulas em cinco classes de escolas públicas, de quinta à oitava séries, as quais foram também registradas sob a forma de diários; vinte e duas dessas aulas foram gravadas em áudio. As primeiras aulas não foram gravadas na tentativa de, nos primeiros contatos com professores e alunos para as seqüências de observações, minimizar os efeitos da interferência do pesquisador no ambiente das aulas.

conteúdo linguístico e seu calibramento, e questões vitais sobre o que é linguagem e sobre como se aprende e se ensina uma LE⁶.

Os LDs nacionais, na sua grande maioria, são marcados por uma abordagem estruturalista (Almeida Filho & Consolo, 1990:26), cujos pressupostos norteiam a apresentação e a prática da LE em toda a extensão do material. Existe também o aspecto de "confiabilidade" ou então de "dependência" metodológica por parte de professores de LE na utilização dos LDs, o que nos permite concluir que, conteúdo e técnicas quase sempre propostos na aula de LE, via LD, caracterizam a L-alvo como um sistema formal de regras gramaticais. Por aprendizagem, entende-se um processo de explicitação, prática e mecanização dessas regras gramaticais.

Em função da escolha, decisão e experiência pedagógica do professor, entretanto, algumas técnicas oriundas do movimento comunicativo de ensino de línguas poderão modificar o quadro puramente estruturalista da sala de aula, focalizando os planejamentos de cursos nos alunos e encaminhando a prática para algumas maneiras de uso da L-alvo.

Na seção seguinte apresentaremos as características de um insumo adequado, de modo a constituir-lo como integrante e pertinente ao processo de ensino/aprendizagem de LE. Tais características são oriundas de alguns construtos teóricos sobre insumo, aquisição e aprendizagem de L2 e LE.

2. INSUMO

O termo "insumo" ('input') pode ser focalizado em termos de duas instâncias: o insumo oferecido ou disponível ao aprendiz⁷, e a porção desse insumo que é efetivamente utilizada pelo aprendiz, realizando-se então um processo de internalização de conteúdo da ou pertinente à L-alvo⁸, e tendo como resultado a competência do aprendiz nessa língua.

Wong-Fillmore (1985, apud McLaughlin, 1987) afirma que o insumo favorável à aprendizagem de uma L2 leva em consideração as necessidades sociais do aprendiz, e caracteriza-se como tendo sido selecionado com base no conteúdo proposicional, para então ser modificado na sua forma e apresentação. Segundo Wong-Fillmore o bom insumo tende a ser estruturalmente mais simples, redundante e repetitivo, caracterizado por uma regularidade estrutural maior do que na linguagem usual.

⁶ Vide Almeida Filho et alii (1991:71-73).

⁷ O termo "aprendiz" refere-se a todo indivíduo em processo de atingir um estágio de competência em uma L-alvo, via aprendizagem e/ou aquisição dessa língua.

⁸ Utilizamos a terminologia "insumo" e "insumo internalizado", sendo este último o correspondente ao termo 'intake' do inglês, encontrado na literatura sobre aquisição de línguas.

Segundo a Hipótese do Insumo de Krashen (1982, 1985), a qual caracteriza o denominado "insumo ótimo" ('optimal input'), a aquisição de linguagem ocorre quando o nível de competência do aprendiz na L-alvo varia de um estágio denominado arbitrariamente de "i" para um estágio próximo e subsequente denominado "i+1". O fator "i" representa o nível corrente do conhecimento do aprendiz e "i" representa a porção de insumo que o aprendiz desconhecia antes do processo de internalização do novo insumo.

A Hipótese do Insumo caracteriza-se por quatro princípios, os quais postulam as características do insumo adequado e suficiente para proporcionar a progressão de "i" para "i+1":

- a. A preocupação principal é com a aquisição da língua, em contraste com processos caracterizados como aprendizagem.
- b. A aquisição ocorre quando o aprendiz é capaz de compreender um conteúdo lingüístico⁹ um pouco além do seu nível de competência na L-alvo, portanto o conteúdo novo representado por "i+1".
- c. Quando a comunicação é priorizada e bem sucedida, e o insumo é compreensível e em quantidade suficiente, o conteúdo "i+1" estará automaticamente sendo fornecido para o aprendiz.
- d. A habilidade para a produção da língua emerge da prática e contribui indiretamente para o processo de aquisição, mas não é diretamente ensinada¹⁰.

As características do "insumo ótimo" de Krashen foram postuladas considerando-se principalmente situações de aquisição da L-alvo em ambientes (ou países) onde ela é língua corrente. Entretanto, alguns aspectos conversacionais podem e devem estar disponíveis ao aluno de um programa de ensino formal¹¹, como ferramentas para a conversação:

"É possível entretanto, que um subconjunto de ferramentas conversacionais possa ser diretamente ensinado, em termos de regras ou de fórmulas

⁹ O termo "lingüístico" abre a possibilidade para aspectos morfo-sintáticos, fonológicos, lexicais e semânticos (ao nível proposicional) presentes na linguagem apresentada ao aprendiz nas experiências de contato com uma LE.

¹⁰ A produção por parte do aluno-aprendiz e o engajamento conversacional, segundo Krashen, contribuem indiretamente no processo de aquisição de L2, uma vez que o insumo recebido através de um interlocutor (ou seja, produzido por outro aprendiz) será "controlado" em termos de qualidade e quantidade.

¹¹ Nesse caso, em programas de ensino formal tanto em ambientes onde a L-alvo é L2 como em contextos de LE.

memorizadas, desde que sejam fáceis de serem aprendidas (...) Estas incluem fórmulas para se iniciar a conversação, alguns marcadores de pausa e expressões para pedir ajuda." (Krashen, 1982:79)

De acordo com a Hipótese do Insumo de Krashen, o insumo favorável à aquisição deve ser também relevante (e interessante) para os alunos, e não sequenciado gramaticalmente. Se o insumo for compreensível, relevante e oferecido em quantidade suficiente, o conteúdo "i+1" será direcionado para todos os alunos independentemente da simplicidade ou complexidade das estruturas gramaticais envolvidas.

Questionamos a posição de Krashen em relação ao fato de que a produção oral não é necessária para se adquirir uma L2. Outros autores (Long & Porter, 1984; Wong-Fillmore, 1982) apontam a contribuição, por exemplo, das negociações de significado entre aprendizes de uma língua. As tentativas de uso de uma LE permitem aos aprendizes confirmar suas hipóteses e analisar as estruturas dessa língua de acordo com os resultados das interações verbais em que participam.

Wong-Fillmore (op.cit.) afirma também que se os falantes não utilizarem a língua de modo a permitir que os aprendizes percebam sobre o que se está falando, isto é, com foco na comunicação, os aprendizes não poderão analisar a linguagem, e se os aprendizes não derem um retorno para que os falantes façam os ajustes necessários em suas falas, não ocorrerá aprendizagem.

3. A SALA DE AULA: APRENDIZAGEM FORMAL DE LE

Este trabalho abrange essencialmente o processo de ensino/aprendizagem de LE em situações de ensino formal e, nesse sentido, as características do cenário da sala de aula constituem-se fundamentais na busca do entendimento de tal processo.

As considerações de Krashen (op.cit.) com relação à sala de aula limitam-se a enfatizar que, se houver fornecimento de insumo compreensível e em quantidade suficiente, haverá aquisição da L-alvo. O papel da sala de aula é o de fornecer insumo compreensível ao aprendiz e levá-lo a um estágio de tornar-se capaz de obter tal insumo fora dela, em situações de imersão ou de uso corrente da L-alvo, dando prosseguimento ao seu processo de aquisição.

Wong-Fillmore (op.cit.) verificou que a regularidade no discurso pedagógico, geralmente dominado pelo professor, e nos procedimentos metodológicos é fator essencial para facilitar a aprendizagem na sala de aula. Contrário à crença de que o ambiente deva ser de "liberdade" para haver mais interações verbais entre os alunos, Wong-Fillmore constatou que nas classes de alunos mais bem sucedidos quanto à competência na L-alvo, as atividades eram centradas no professor.

Segundo Long (apud Ellis, 1989) as instruções formais em cenário formal de ensino de L2 ou LE, são benéficas para os aprendizes da língua, independente de seus níveis de competência (básico, intermediário ou adiantado), ou da qualidade do ambiente

em termos lingüísticos de imersão na L-alvo. Ellis enfatiza que as instruções formais colaboram para a aquisição daquilo que "o aprendiz está pronto a adquirir", caso contrário as regras formais poderão inibir o processo de aquisição. Devemos estar cientes também do fato de que nem tudo o que é ensinado é aprendido ou adquirido pelos alunos (Costa, 1987; Ellis, 1989). Desse modo, as amostras da L-alvo fornecidas e as instruções formais representam pelo menos "pontos de apoio" para os aprendizes de LE.

4. CATEGORIZAÇÃO DO INSUMO

O arcabouço teórico deste trabalho, parcialmente abordado nas seções anteriores, e a interpretação dos dados do uso do LD na aula de inglês como LE na escola pública, nos forneceram subsídios para caracterizarmos o insumo em termos de um quadro de categorias de investigação. Tal quadro de categorias não é produto somente do arcabouço teórico, mas constitui-se também de constatações, através de um levantamento nos LDs em si mesmos, nos diários e nas transcrições das aulas observadas. Tornamos em categorias de investigação aquelas verificáveis, sob a ótica de nossa interpretação dos dados coletados, e pertinentes pela sua ocorrência ou ponto de partida para nossa avaliação do processo de ensino observado.

Uma vez definidas, listamos abaixo tais categorias e as respectivas referências da literatura utilizada:

1. FORMAS LINGÜÍSTICAS MORFO-SINTÁTICAS E SEMÂNTICAS (Bialystock, 1978; Corder, 1967; Krashen, 1982, 1985; Schachter, 1986; White, 1987).
2. CONCEITO DE LINGUAGEM (Schachter, 1986; White, 1987).
3. EXPLICITAÇÃO E MONITORAÇÃO DE REGRAS LINGÜÍSTICAS (Bialystock, 1978; Krashen, 1979, 1982).
4. SEQUENCIAMENTO DE CONTEÚDOS MORFO-SINTÁTICOS (Krashen, 1982).
5. CONHECIMENTOS AUXILIARES (Bialystock, 1978; Sharwood Smith, 1986).
6. INSUMO METALINGÜÍSTICO (Schachter, 1986).
7. RELEVÂNCIA PARA O APRENDIZ (Krashen, 1982, 1985).

8. CALIBRAMENTO DO INSUMO (Krashen, 1982, 1985; Sharwood Smith, 1986; White, 1987).
9. COMPREENSIBILIDADE (Faerch & Kasper, 1986; Gass, 1988; Krashen, 1982, 1985).
10. QUANTIDADE (Krashen, 1982, 1985).
11. REGULARIDADE (Wong-Fillmore, 1985).
12. FOCO NA COMUNICAÇÃO E NA INTERAÇÃO (Ellis, 1983; Schachter, 1986; Krashen, 1982, 1985).

Estabelecidas as categorias de análise, buscamos localizar nos dados de sala de aula a ocorrência de traços e evidências que efetivamente caracterizam a construção do insumo na prática, isto é, na dinâmica da aula e pelo uso do LD por alunos e professores.

As categorias acima, se utilizadas como um instrumental de análise da construção do insumo, via LD, nas aulas de LE, nos levam aos seguintes questionamentos:

- (1) Como o conteúdo é organizado nas lições ou unidades do LD? Como é focalizado o conteúdo gramatical?
- (2) Quais os conceitos de linguagem e pressupostos sobre ensino/aprendizagem de LE subjacentes à elaboração do LD e aos procedimentos para sua utilização na sala de aula?
- (3) Ocorre explicitação de regras? Em caso afirmativo, de que natureza? Verifica-se a "monitoração de regras" (Krashen, 1982)? Encoraja-se o uso da monitoração?
- (4) Além dos conhecimentos lingüístico e metalingüístico, observa-se a necessidade ou ocorrência de outros tipos de conhecimento (Bialystock, 1978)?
- (5) O conteúdo do LD e das aulas de LE é relevante para os alunos?
- (6) O calibramento do conteúdo é "fino" ('finely-tuned') ou "grosseiro" ('roughly tuned')?

(7) Os alunos recebem insumo metalingüístico (Schachter, 1986) em retorno à utilização/produção da LE?

(8) A quantidade do insumo é suficiente para proporcionar aprendizagem/aquisição da LE?

(9) O conteúdo do LD e das aulas de LE é compreensível para os alunos? Sob uma perspectiva observável, o que torna esse conteúdo compreensível?

(10) Existe foco na comunicação e na interação entre professor e alunos na LE?

5. A CONSTRUÇÃO DO INSUMO NA AULA DE LE

Verificamos nos dados desta investigação uma gama de fatos relevantes, os quais, a partir de nossa interpretação, nos possibilitam explicitar características do cenário escolar da rede pública de primeiro grau, e sua relação com o quadro descritivo da categorização do insumo abordado na seção anterior. Verificamos que os dados contêm revelações contrárias ao quadro descritivo do insumo, e à expectativa de efetiva construção do insumo adequado nas aulas de LE na escola pública.

O primeiro fato constatado é a utilização de LDs nacionais em todas as aulas registradas. Confirmamos que o LD é efetivamente o único fornecedor de conteúdo nas aulas de LE, conteúdo esse praticamente nunca expandido, somente operacionalizado, por professores e alunos na dinâmica das aulas. Professores e alunos pouco contribuem no fornecimento de amostras adicionais de LE.

Quanto aos procedimentos metodológicos propostos pelos LDs, a fidelidade dos professores é apenas parcialmente abrandada à medida que algumas atividades não são realizadas ou sofrem modificações, talvez pelo fato de não corresponderem às expectativas de tais professores enquanto atividades importantes e válidas para o ensino da L-alvo, ou por serem de difícil operacionalização.

Observamos em várias aulas o uso exaustivo da técnica de "repetição em coro" e que a apresentação de funções contidas em um LD se caracteriza, na prática e em primeira instância, pela repetição dos respectivos expoentes pelos alunos. Em uma das classes, o procedimento de repetição em coro é utilizado praticamente o tempo todo durante uma sequência de três aulas. Em um dos casos, foram gastos cinco minutos para os alunos repetirem os seguintes expoentes:

- [1]. "Let's go to the snack bar.
Sure. That's a good idea.
I'm sorry, I can't. I have to do my homework.
What time is it?
It's...o'clock. (variações para horas)
It's late. Bye bye."

Questionamos a validade de se consumir tanto tempo das aulas nesse tipo de procedimento, em vez de se dedicar mais tempo às outras atividades propostas no LD, como por exemplo, aos trabalhos em pares. No exemplo dos expoentes acima, acrescenta-se o fato de que o conteúdo em LE não era novo, uma vez que os alunos já haviam sido expostos a tais amostras em aulas anteriores. Não houve, nesse caso, fornecimento de insumo com base na progressão de "i" para "i+1".

Os alunos, por sua vez, chegam a reclamar desse tipo de atividade, conforme o registro das seguintes falas:

- [2]. P: that's a good...
As: that's a good...((...))
P: that's a good idea...
As: that's a good idea...
P: that's a good idea...
As: that's a good idea...
P: that's a good idea...
A1: tem que falar de novo?¹²
- [3]. P: it's late, bye bye...
As: it's late, bye bye...
P: bye bye...
As: bye bye, bye bye, bye bye, bye bye...
(DESORDENADAMENTE E INÚMERAS VEZES)
A2: pára, cumpadre...
P: vão direitinho...it's late, bye bye...
- [4]. P: what time is it?
As: what time is it?
P: it's one o'clock.
As: it's one o'clock.
P: it's late, bye bye...
As: it's late, bye bye...
A3: já decorou, dona...

Em vez de se priorizar o uso da LE, em interações professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, na realização de tarefas autênticas e conceber a LE como veículo de comunicação, o processo das relações e atividades desenvolvidas nas aulas de LE caracterizam-se muito mais pelo tempo consumido em interações em L1 e, em muitos casos, sobre conteúdos não relevantes à disciplina LEM. Os inúmeros exemplos

¹² "P" representa "professor", "As" representa "alunos em coro" e "A1" um aluno que reclama da repetição em coro.

observados de conteúdos não-relevantes referem-se a conversas sobre assuntos alheios à aula, tais como os de interesse particular dos alunos ou dos professores. Nesse caso, o tempo destinado às aulas também poderia ser utilizado mais apropriadamente, no fornecimento e construção de insumo em LE.

Verificamos também a ocorrência de conteúdos em termos de procedimentos institucionais, tais como a referência a dias letivos, cumprimento de conteúdo pré-estabelecido, modo de avaliação e controle de disciplina durante as aulas. A esses conteúdos denominamos discurso institucional não-específico, uma vez que sua ocorrência caracteriza o cenário formal da escola, mas não necessariamente a aula de LE.

6. CONCLUSÃO

Os dados desta pesquisa revelam a inexistência de ocorrências que possam ser, de fato, classificadas como representativas de um processo de construção ou geração de insumo no cenário da aula de LE na escola pública. Tal deficiência, a nosso ver, relaciona-se diretamente com as condições precárias da instituição escolar e com a formação insuficiente e inadequada do professor de LE. Admitimos tal generalização não somente a partir das evidências dos dados das aulas observadas, mas também a partir de entrevistas com os professores-sujeitos, e de questionários para alunos e professores-sujeitos das classes observadas.

A produção dos LDs nacionais para o ensino de LE necessita, sem dúvida, de reformulações. Os resultados das pesquisas feitas na escola pública precisam ser incorporados à prática profissional dos professores de LE e, se tivermos materiais mais apropriados a orientá-los para conteúdos, abordagens de ensino/aprendizagem e procedimentos metodológicos fundamentados em tais resultados, poderemos ter expectativas de processos mais eficazes.

Recomendamos pois, que se invista na formação de profissionais ligados ao ensino de LE no cenário escolar brasileiro. O professor tem certamente um papel fundamental no direcionamento das aulas, e pode utilizar-se de bons materiais e de uma formação profissional adequada para tentar modificar o quadro deficiente, em termos do que vem acontecendo nas salas de aula de língua estrangeira.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de & D. A. Consolo (1990) A Pesquisa Analítica sobre o Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira. Revista **Letras** (volume especial), Campinas: PUCAMP.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de et alii (1991) A Representação do Processo de Aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no Primeiro Grau. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** 17, Campinas: UNICAMP.

- AMOS, E., E. Pasqualin & E. P. Martins (1987) **Our Way - Junior English Series**. São Paulo:Editora Moderna.
- BIALYSTOCK, E. (1978) A Theoretical Model of Second Language Learning. **Language Learning** 28.
- CAVALCANTI, M. C. & L. P. da Moita Lopes (1991) Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** 17, Campinas:UNICAMP.
- CONSOLO, D. A. (1990) O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública (Dissertação de Mestrado). Campinas:UNICAMP.
- COSTA, D. N. M. (1987) **Por que ensinar língua estrangeira na escola de primeiro grau**. São Paulo: EPU.
- ELLIS, R. (1983) Review of Principles and Practice in Second Language Acquisition (S. Krashen). **ELT Journal** 37/3.
- _____. (1989) Formal Instruction in Second Language Acquisition. Trabalho apresentado no III LABCI, Tlaxcala, México.
- FAERCH, C. & G. Kasper (1986) The Role of Comprehension in Second Language Learning. **Applied Linguistics** 7/3.
- GASS, S. (1988) Integrating Research Areas: A Framework for Second Language Studies. **Applied Linguistics** 9/2.
- _____. & C. G. Madden (orgs.) (1985) **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House.
- KRASHEN, S. D. (1979) A Response to McLaughlin - The Monitor Model: some methodological considerations. **Language Learning** 29.
- _____. (1982) **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon Press.
- _____. (1985) **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. New York: Longman.
- LONG, M. & P. Porter (1984) Group work, interlanguage talk and classroom second language acquisition. Trabalho apresentado no TESOL 1984, Houston, E.U.A..
- McLAUGHLIN, B. (1987) **Theories of Second-Language Learning**. Edward Arnold.
- Proposta** (1987) de Linhas gerais para Nortear uma Política de Ensino de Língua Estrangeira Moderna na Rede Oficial de Primeiro Grau (Comissão de Avaliação e Reformulação do Ensino de Língua Estrangeira Moderna). **Trabalhos em Lingüística Aplicada** 10, Campinas: UNICAMP.
- SCHACHTER, J. (1986) Three Approaches to the Study of Input. **Language Learning** 36/2.
- SHARWOOD SMITH, M. (1986) Comprehension versus Acquisition: Two Ways of Processing Input. **Applied Linguistics** 7/3.
- van LIER (1988) **The Classroom and the Language Learner**. New York: Longman.
- YOSHIMURA, A. (1984) **Our Turn - primeiro grau** (livro 1). São Paulo: Difusão Nacional do Livro (segunda edição).
- WHITE, L. (1987) Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second-Language Competence. **Applied Linguistics** 8/2.
- WONG-FILLMORE, L. (1982) Instructional Language as Linguistics Input: Second Language Learning in Classrooms. In: L. C. Wilkins (org.) **Communicating in the Classroom**, New York: Academic Press.
- _____. (1985) When does Teacher Talk work as Input? In: S. Gass & C. G. Madden (orgs.).