ESTÍMULOS PARA PRODUÇÃO ORAL

Ana Carla Lanzi CIOLA[1]

RESUMO: *Neste trabalho traçamos um paralelo entre produção escrita e oral do aluno de língua estrangeira. Através da revisão bibliográfica partimos do princípio de que escrever é um fazer do qual o aprendiz tem maior controle. Ciente de seus benefícios, sugerimos aplicações didáticas que auxiliem o professor em sua prática pedagógica.*
Palavras-chave: *Produção oral; Produção escrita; Aprendizagem de língua estrangeira.*

STIMULUS FOR ORAL PRODUCTION
ABSTRACT: *In this paper we draw a parallel between written and oral production by foreign language students. Through the literature review we assume that writing is a make which the learner has greater control. Aware of its benefits, we suggest didactic applications that assist the teacher in their teaching.*
Keywords: *Oral production, written production; Learning a foreign language*

IMPULSE FÜR ORAL-PRODUKTION
ZUSAMMENFASSUNG: *In dieser Arbeit zeichnen wir eine Parallele zwischen den schriftlichen und den mündlichen Produktion von Fremdsprachen-Lernenden. Nach eine Literaturrecherche gehen wir grundsätzlich davon aus, dass das Schreiben eine Fertigkeit ist, über die der Lernende mehr Kontrolle hat. Mit diesem Wissen empfehlen wir den Lehrern didaktische Aktivitäten, welche sie im Unterricht unterstützen können.*
Schlüsselwort. *Oral-Produktion; Schrift-Produktion; Fremdsprachenlernen*

[1] Faculdade de Tecnologia de Bauru (FATEC-Bauru) - CEETEPS

INTRODUÇÃO

Sabemos que as habilidades de falar e escrever numa língua estrangeira, por serem habilidades produtivas, são as que impõem maior dificuldade no processo de aprendizagem. Entretanto, ao traçar um paralelo entre a produção escrita e oral do aluno enquanto aprendiz de língua estrangeira permite-se o desenvolvimento de um plano de estratégias que facilitem a produção oral do aluno enquanto aprendiz de língua estrangeira através da produção escrita.

Este estudo teve sua gênese no curso de capacitação a professores de alemão como segunda língua, "Wie bringe ich meine Lerner zum Sprechen" oferecido pelo Goethe Institut de São Paulo, em 2010. Como não há publicação desse material em português, fizemos uma "tradução nossa" nas citações seguidas da transcrição do texto original na nota de rodapé. Através da revisão bibliográfica de estudiosos alemães, entre eles Blanken, Portmann, Hässermann, Piepho e Bohn partimos do princípio de que escrever é um fazer, do qual o aprendiz, ao contrário do falar, tem maior controle. Enquanto se escreve, o escritor é seu próprio leitor. Isto, segundo Bohn, abre espaço para um controle sobre clareza textual, gramatical, do conteúdo além da possibilidade de expressar a opinião.

Sendo assim, propomos que atividades escritas, por exigirem do aluno reflexão, concentração, coerência de ideias e uso correto da estrutura da língua, auxiliam o aluno positivamente em sua produção oral. Para isso serão analisados os processos de produção cognitiva da linguagem escrita e oral, assim como seus produtos.

Ciente dos benefícios que uma atividade escrita exerce sobre a produção oral, sugerimos aqui aplicações didáticas para sala de aula que auxiliem o professor em sua prática pedagógica. Entre elas a necessidade de avaliar distintamente cada habilidade. Dar ênfase para a espontaneidade e fluência da produção oral e assertividade na escrita. Propomos que ambas as habilidades devam ser direcionadas, enquanto a fala deve soar espontânea e natural, textos escritos devem ser mais bem planejados e preparados.

Finalmente, concluímos que a produção oral deve ser trabalhada em partes, onde o aluno possa planejá-las e prepará-las separadamente. O resultado do processo é o produto, o texto pronto. Seguindo a teoria dos pesquisadores estudados, apresentamos uma produção textual orientada, que se realiza em três etapas distintas: inicia-se com o planejamento do conteúdo, seguido do planejamento da fala e finalizado com a realização da fala propriamente dita. Assim a complexidade da ação comunicativa é reduzida, uma vez que o aprendiz tem sua atenção focada em uma etapa do processo de cada vez.

A promoção das competências produtivas: aspectos da produção oral

As habilidades produtivas, ou seja, as habilidades de falar e escrever são as que apresentam maior dificuldade para os alunos de línguas estrangeiras. Ao falar e escrever todos os níveis de linguagem, a partir do nível pragmático-situacional (destinatário, tipo de texto, o objetivo comunicativo, declarações anteriores, entre outros) até o volume da fala, grafia, escolha de vocabulário, são detalhadamente planejados até a sua realização em forma de fala ou escrita. O processo de compreensão, por outro lado, ocorre diante de uma atribuição significativa. Isto é o que geralmente acontece, antes que cada palavra e cada construção sejam decodificadas. Blanken (1988) descreve o processo de produção da fala a partir de modelos psíquicos ou neurolinguísticos, nos quais os subprocessos do complexo comportamento comunicativo são isolados e as diversas etapas do processo reproduzidas. Nesses modelos, o processo de produção de fala é dividido em três níveis: um nível de planejamento que antecede a fala, um nível do planejamento da fala e um nível de execução. Além de incluir um órgão de fiscalização (Monitor), que monitora tanto o planejamento quanto a execução do processo podendo realizar eventuais correções.

Conhecendo brevemente cada nível:

1. Nível de planejamento que antecede a fala (nível pragmático semântico)

Consiste no planejamento da estrutura "conteúdo-pragmática" do ato de fala - considera fatores tais como a intenção do falante, tipo de texto, informações de contexto, conhecimento de mundo, conhecimento situacional, informação anterior...

2. Nível do planejamento da fala.

Consiste no planejamento do ato da fala e sua formulação levando em conta o nível de som, palavra, frase e texto, e é determinada pelo planejamento que antecede a fala. As partes desse processo envolvem:

- ativação de significados das palavras,
- ativação de formas fonêmica ou grafêmica de palavras,
- linearização do nível da frase ou palavra,
- ativação de elementos supra-segmentais,
- processos morfológicos e morfofonológicos.

3. Nível de execução.

Planejamento e execução motora da fala ou movimentos grafomotores.

4. Monitor do planejamento e execução.

Mesmo estas informações gerais e pouco pormenorizadas permitem reconhecer a complexidade dos processos de produção da fala. Aprendizes de línguas estrangeiras não têm apenas o problema dos limitados conhecimentos de línguas estrangeiras e habilidades elencadas nos níveis

citados acima. Devido às dificuldades com a língua o aprendiz de uma língua estrangeira focaliza sua atenção principalmente no nível de planejamento de fala, ou seja, os mesmos níveis 2 e 3; assim, o ato da fala pode tornar-se muitas vezes exaustivo, deixando pouco espaço para o planejamento da capacidade de processamento pragmático e conceitual. Com os falantes nativos é exatamente o oposto: sua atenção esta voltada principalmente para os aspectos pragmáticos e contextuais do ato de comunicação, enquanto o planejamento da fala se dá automaticamente durante a fala em si.

Entre língua falada e escrita e as condições de sua produção, há diferenças significativas. Ignorando as numerosas formas intermediárias e as transições entre as duas habilidades, elencam-se pelo menos as seguintes diferenças: produção, produto e efeito de retenção.

Produção: A linguagem falada é espontânea e produzida com menos variedade de formas linguísticas do que a linguagem escrita. Enquanto se fala a atenção está voltada para a comunicação, o conteúdo e a adequação do enunciado, as formas lingüísticas, por outro lado, em grande parte são produzidas inconsciente e automaticamente. A fluência tem um papel importante tanto no planejamento mental como na realização motora da fala. A escrita, no entanto, é mais lenta e reflexiva, e é conectada a um planejamento mais profundo e detalhado. A atenção direcionada para a forma linguística é relativamente forte (correção, estilo / formulação tipo de texto), e os meios linguísticos são utilizados conscientemente. A escrita é o meio cognitivo-consciente. "Escrever é um ato do qual eu (em oposição ao momento do discurso) tenho completo controle. Ao escrever, também sou sempre meu próprio leitor. Há também um espaço de máxima clarificação não só da exatidão (gramatical, em relação ao texto, etc.), mas também do conteúdo, tais como expressão pensamentos." (HÄUSSERMAN; PIEPHO, 1996: p. 321)[2]

Enquanto se fala, os parceiros compartilham uma estrutura comum de comunicação (a situação, conhecimentos anteriores,...). A linguagem falada se estabelece neste contexto comunicativo e, além disso, é acompanhada por elementos não verbais. Os enunciados da fala muitas vezes não são muito explícitos, pois são aliviados com o conhecimento comum dos parceiros de comunicação. Através da relação direta entre os parceiros há um *feedback* constante de modo que os problemas de comunicação podem ser resolvidos imediatamente. A linguagem escrita, no entanto, é independente da situação, os parceiros de comunicação não têm um conhecimento comum da situação, é "a comunicação em tempo deslocado" (PORTMANN, 1991: p. 238)[3]. Enquanto a língua falada se relaciona fortemente com o contexto extralinguístico, a linguagem escrita refere-se a diretamente a um contexto verbal. Portanto, o texto escrito deve ser muito mais explícito.

Portmann (1991) afirma que a palavra falada é irreversível, uma vez expressa, ela só pode ser corrigida abertamente. A palavra escrita, no entanto, pode ser corrigida em retrospecto. O controle do enunciado ocorre em paralelo com o diálogo, escrevendo, é possível em retrospecto. Assim, existem diferentes requisitos em matéria de planejamento linguístico e de conteúdo.

[2] "Schreiben ist ein Tun, das ich (im Gegensatz zum Sprechen) selbst vollständig kontrollieren kann. Während des Schreibens bin ich ja stets auch mein eigener Leser. Das schafft Raum zur größtmöglichen Klärung nicht nur der (grammatischen, textbezogenen usw.) Richtigkeit, sondern auch der inhaltlichen, z.B. gedanklichen Aussage."
[3] "zeitverschobene Kommunikation"

Produto: Como mencionado acima, o texto escrito é muito mais explícito do que o expresso verbalmente, pois não existe uma situação de referência comum, e não é possível um retorno imediato (por exemplo, uma pergunta). Para Portmann (1991) os termos utilizados devem ser claros e organizados. Além disso, as expectativas quanto à forma linguística são muito mais elevadas: o produto da escrita deve ser um texto coerente, isto é uma série de frases relacionadas, a forma linguística correta desempenha um papel importante, e existem normas relativamente elevadas dependendo do tipo de texto, formato de exibição, uso de meios linguísticos, etc. Por esta razão, Rath (1975) conclui que o texto escrito é geralmente mais complexo do que o falado, isto envolve a forma de construções sintáticas, o comprimento da frase, a variação lexical e sintática, entre outros. No entanto, o texto falado é caracterizado por rupturas, novas abordagens, mudanças de plano, correções abertas, pausas,..., portanto, alcançar o objetivo da comunicação é mais importante do que a precisão e a correção.

Efeito de retenção: a escrita é decisivamente o meio de aprendizado mais intenso, o efeito de retenção é maior do que o da fala devido ao seu intenso planejamento e processamento de multicanais (visual / gráfico, grafomotor, o discurso interior) em contraste com a fala fugaz e espontânea. Bohn (1989: p. 57) enfatiza que "o efeito das impressões visual e motora da escrita se sustentam mais rapidamente no aprendizado do que outras"[4], e ele se refere, neste contexto, da "função de formação do pensamento" da escrita. De acordo com Bohn, o mesmo vale para o apoio mútuo de habilidades: "A escrita influencia positivamente o desenvolvimento da fala... A influência da escrita sobre eventos de fala é geralmente maior do que o contrário"[5] (BOHN, 1996, citado por STORCH, 2009).

A partir desta breve comparação é possível extrair algumas implicações gerais para o ensino em sala de aula:

- Entre as habilidades orais, fluência e espontaneidade desempenham um papel muito importante. "Muitas vezes um discurso fluente, mas com incorreções, é mais bem aceito do que um que é constantemente interrompido por conta de reflexão sobre as regras gramaticais"[6] (NEUF-MÜNKEL; ROLAND, 1991: p. 109). Ao escrever, no entanto, a adequação da forma lingüística e precisão desempenham um papel maior.
- Consequentemente, a linguagem oral e escrita devem ser avaliadas e corrigidas diferentemente. Na fala, a ênfase está em fatores como adequação, clareza, fluência, alcance de objetivos da comunicação, no entanto a linguagem correta faz parte da correção e avaliação do texto escrito.
- Devido ao efeito de retenção elevado da escrita, deve-se utilizar menos repetição nos exercícios escritos do que nos orais. As atividades que tenham foco na aquisição de conhecimentos de linguagem (vocabulário, estrutura gramatical, etc.) devem ser exploradas mais intensamente sobre a forma escrita.

[4] "dass visuelle und schreibmotorische Eindrücke beim Lernen schneller und nachhaltiger wirken als andere"
[5] "Das Schreiben beeinflusst die Entwicklung des Sprechens positiv ... Der Einfluss des Schreibens auf Sprechvorgänge ist im Allgemeinen größer als umgekehrt"
[6] (...) "indem man mehr das flüssige, vielleicht fehlerhafte Sprechen fördert als ein stockendes Sprechen, das durch ein ständiges Nachdenken über grammatische Regeln verursacht wird."

- A promoção de competências produtivas é feita em grande parte por meio da habilidade alvo em si. Uma vez que as habilidades se apóiam mutuamente uma à outra, é vantajoso falar para escrever, e especialmente positivo escrever para falar.
- Ambas as habilidades devem ser desenvolvidas com alvos distintos, sendo na fala a promoção da fluência espontânea e descontraída, enquanto textos escritos devem ser produzidos com mais planejamento e preparação.

Propostas de atividades para a sala de aula: processo de promoção da habilidade oral

O professor que deseja melhorar a proficiência linguística de seus alunos de forma contínua, deve se perguntar frequentemente ao planejar: quando, o que e por que o faz. A seguinte estrutura pode servir como uma ferramenta para definir o tom e, assim, orientar nas etapas de ensino previstas ou fases específicas. Podem-se distinguir três fases ou etapas do desenvolvimento da habilidade complexa de falar nas aulas para iniciantes:

Fase A - atividades para o desenvolvimento, verificação e garantia de habilidades de compreensão.

Fase B - atividades e exercícios que preparam a comunicação.

Fase C - atividades e exercícios que desenvolvem e estruturam a comunicação.

Fase A - atividades para o desenvolvimento, verificação e garantia de habilidades de compreensão

No primeiro contato com um texto de língua estrangeira ou com uma situação em sala de aula, o aprendiz de língua deve saber primeiramente do que se trata. Sendo assim, aconselha-se que o professor apresente a situação, assegure a compreensão do contexto ou esclareça o seu contexto de aplicação.

Além disso, o aluno pode também precisar de ajuda para compreender a informação contida no texto. Para isso, o professor pode verificar se o aluno compreendeu a informação mais importante corretamente. O ouvinte / leitor não precisa compreender a totalidade da informação em todos os detalhes. Objetivo do autocontrole ou revisão feita pelo professor não é simplesmente perguntar informações individuais, mas assegurar a compreensão do tema, do conteúdo. Importante ressaltar que a situação apresentada, ou o diálogo, que será aprendido como um modelo faça sentido. Sugere-se ainda a necessidade de combinar a apresentação com várias tarefas, por exemplo exercícios de audição global ou seletiva ou exercícios de leitura.

Segundo Neuner, (1981) as atividades para verificar a compreensão nas aulas para iniciantes devem ser basicamente mecânico-reprodutivas. Para isso sugere exercícios como falso-verdadeiro, conectar alternativas, exercícios de múltipla escolha, entre outros. Alerta que exercícios de tradução,

especialmente literal, devem ser evitados nesta fase, mas o aluno deve ser gradualmente trazido para instrução do professor, para a autodetecção de texto desconhecido ou partes do diálogo. E, claro, deve-se trabalhar com a apresentação de diálogos com a justaposição de som e a palavra escrita. Normalmente subestima-se a dificuldade dos alunos em relacionar o que é ouvido com a palavra escrita. Se a escrita é para ser usada como um auxiliar de memória, a fonética deve ser muito bem praticada anteriormente. E não se deve esquecer que é muito difícil para iniciantes identificar partes do texto que ouviram.

Proposta de exercícios para o desenvolvimento, verificação e garantia de habilidades de compreensão

Trata-se de contextualização dos textos, e depois da apresentação para o reconhecimento das palavras-chave ou mensagens-chave. É o momento de incorporação contextual do texto / diálogo. Para garantir a contextualização, a interpretação semântica, à ativação do pré-conhecimento na apresentação de um texto / diálogo, propõe-se atividades e exercícios como:

• descrição e contextualização da ilustração: Quem, com quem, onde, quando, por que, como?

• formar hipóteses sobre as situações, textos, títulos, temas apresentados.

• representação de uma situação - nas discussões em classe, como role-play, ou uma oportunidade real na sala de aula - incluindo entrevistas com os alunos e orientada pelo professor.

Atividades e exercícios adequados para reconhecer as palavras-chave da afirmação central, uma fase de garantia da compreensão e de controle, mas também:

• reconhecer e destacar partes especifícas;

• marcar as diferenças / anormalidades entre a pronúncia e escrita;

• reconhecer em diálogos escritos as variantes que foram efetivamente ouvidas;

• marcar passagens que apresentam dificuldade fonética;

• exercícios de preenchimento de lacuna para controle de leitura ou audição;

• atividades de múltipla escolha para controle de leitura ou audição;

• perguntas Wh (com pronomes interrogativos) para controle de leitura ou audição;

• reprodução do conteúdo ou a situação na língua materna.

Fase B - Tarefas e exercícios para preparar a comunicação

Nessa etapa é importante que os alunos dominem as manifestações fonéticas e articulatórias e que possam memorizar partes delas, a fim de usá-las mais tarde sem pensar muito. Automatismo é uma das palavras-chave para esta fase.

Portanto, os exercícios nesta etapa são prioritariamente reprodutivos, isto é eles têm um forte caráter imitativo. São fortemente orientados, ou seja, os alunos não têm muitas oportunidades para dizer algo diferente do que o especificado: ele deve seguir as exigências da atividade. Mas como as atividades são essenciais para preparar o livre uso da linguagem, elas não devem ser realizadas mecanica e repetitivamente.

A repetição de frases modelo tem como objetivo principal o desenvolvimento da fluência da oralidade em sua articulação e comunicação. Para que isso seja alcançado, as atividades devem ter significado para o aluno. Os alunos encontram-se em uma fase na qual precisam de ajuda e de muitos modelos, a fim de poder dizer o que querem. Lembrando sempre que o conteúdo e as situações devem ser importantes aos aulunos e os mesmos devem se identificar com elas.

As tarefas ou exercícios, deste nível podem ser mais ou menos reprodutivas ou dirigidas, dependendo de quão longe ou quão perto o aluno esteja do objetivo da aprendizagem. Se o objetivo do aprendizado for novo, então as atividades deverão ser mais reprodutivas e, possivelmente, orientadas. Quanto mais próximo o aluno estiver da meta de aprendizagem, mais produtivas deverão ser as atividades, ou seja, quanto mais o aluno se desprender dos modelos mais eles podem contribuir consigo próprio.

Para esta fase, Schatz (2006) sugere que as atividades e exercícios devem focar os seguintes aspectos (parcialmente isolado e parcialmente integrado):

• Exercícios de fonética: Exercícios para sons individuais, combinações de som, sílaba tônica, entonação da palavra e da frase.

• Exercícios para a fluência oral: Para aumentar a fluência - articulatória e comunicativa - propõem-se exercícios repetitivos, tais como falar em coral e exercícios de eco, mas também aqueles que permitem pequenas variações de um modelo, mas para as quais a automação é importante, como exercícios em *correntes* e em pares.

• Exercícios que se relacionam com a construção e consolidação do vocabulário que parecerão espontâneos ao falar.

Tarefas e exercícios que preparam a comunicação

Nesta fase a fonética e a produção textual (exercícios de repetição, preenchimento de lacunas, exercícios em *corrente* ou em dupla, etc.) ocupam papel central. Pois o objetivo principal desta etapa é desenvolver a articulação e processamento fonológico, bem como promover a fluência e a automação da fala.

Para o desenvolvimento de articulação e aprimoramento do processamento fonológico

1 – Repetição oral (sequência: em coro ou individual).

- todos repetem em uníssono;
- grupos falam em uníssono (por exemplo, um diálogo);
- repetição individual;
- variação de entonação / emoções / volume (por exemplo, feliz, com raiva, triste, estressado, sussurrando, gritando, etc.);
- repetição de frases isoladas ou grupos de palavras;

2 – Leitura em voz alta.

- ler determinadas passagens, ouvir e repetir;
- karaokê textual;
- o professor lê o diálogo em voz alta, alunos ouvem e articulam as palavras sem som;
- ler, ouvir e repetir (individualmente ou em coro).

3 – Desenvolvimento da fluência oral – memorização e automação

- exercícios com lacunas para fixação – lacunas de palavras inteiras ou partes da palavra;
- ler, cobrir o texto, falar (individualmente ou em pares) – trocar papéis;
- professor modifica parte do texto/frase e alunos identificam as mudanças, fazendo as devidas correções;
- professor menciona uma palavra e alunos completam a frase.;
- professor traduz a frase para o português e os alunos falam na língua que estão aprendendo;
- jogos de memorização: memória, dominó, dado;
- diálogo com lacunas que deverão ser completadas com informações pessoais;
- *Kugellager*- alunos se posicionam em duas rodas, uma externa e outra interna, apenas uma das rodas gira e alunos se entrevistam.

Fase C - atividades e exercícios que desenvolvem e estruturam a comunicação

A passagem do fase B para a C deve ser fluente e com pouco direcionamento. As atividades são, portanto menos reprodutivas e mais abertas. O aluno recebe apenas partes das falas e completa a outra metade do diálogo com as estruturas aprendidas.

Os exercícios com os quais ele trabalha são agora menos direcionados, podendo ser abertos ou oferecer certa liberdade de escolha (NEUNER, 1981), em outras palavras, o aluno tem liberdade de determinar o conteúdo da declaração em si - de acordo com sua competência.

Estes exercícios promovem a liberdade de expressão, baseando-se no que foi aprendido - com o objetivo de integrá-los na língua que está sendo aprendida. Existe, neste nível, uma continuidade dos exercícios mais controlados e estruturados até que se tornem mais livres ou completamente abertos. Isto depende do nível de dificuldade ou complexidade da atividade.

O objetivo básico é preparar o aluno para um uso livre e espontâneo da linguagem em uma situação real a partir do uso menos controlado de recursos linguísticos. As tarefas típicas deste nível são: variações do diálogo com pouca assistência, entrevistas ou role-plays, histórias ilustradas, etc.

As situações, papéis e eventos de comunicação são ainda definidos neste nível, mas devem, se possível, ser cada vez mais projetados a partir dos próprios alunos. Por esta razão, as atividades e exercícios devem ser mais produtivos do que repetitivos.

Os alunos se expressam parcialmente direcionados, no entanto, eles têm a oportunidade de variar suas respostas e têm liberdade para dizer o que querem.

Atividades reprodutivas/produtivas

- diálogos com lacunas;
- diálogos abertos com algumas frases dadas;
- diálogos com palavras chaves;
- entrevistas;
- discussões;
- história em quadrinhos com falas dadas;
- apresentação.

O aluno aplica gradualmente os conhecimentos e competências adquiridos a fim de poder expressar-se livremente. Para Neuner "a performance em uma língua estrangeira deve caminhar para uma situação espontânea"[7] (1981: p. 23). A situação do ensino em si oferece muitas possibilidades de comunicação genuína. Portanto, expressões na língua que está sendo estudada deverão ser

[7] Handeln in der Fremdsprache soll spontan zu einem Sachverhalt, begründend oder kommentierend erfolgen.

oferecidas aos alunos desde o início do discurso e, os alunos deverão ser motivados a aplicá-las. Pois muitas destas expressões são úteis durante a comunicação na língua estrangeira.

CONCLUSÃO

Todos os alunos devem escrever muito. Isto é especialmente verdadeiro às atividades voltadas à linguagem, que estão conectados com reflexão, pensamento e conscientização. Em geral escrever deve ter um impacto muito positivo sobre a aprendizagem de línguas.

Sendo assim estes três caminhos devem ser seguidos concomitantemente.

1. As etapas do processo e das habilidades devem ser explicadas e exercitadas isoladamente:

• em um dado nível: geralmente, cada exercício promove um recurso linguístico (vocabulário, gramática, formação de palavras...),

• em um nível de habilidade específica: estes são exercícios, a fim de criar subcomponentes específicos da habilidade-alvo (por exemplo, ao discurso conversacional específico significa na proficiência linguística dos elementos de textualização nas habilidades de escrita).

2. O complexo processo de produção da fala pode ser controlado em vários níveis por certos procedimentos metodológicos, como a fala de um diálogo através da utilização de cartões de diálogo (fluência) ou de escrita pela orientação de um texto paralelo (escrita).

3. Finalmente, os aspectos processuais devem ser fomentados. Aqui, o complexo processo de produção da fala é dividido em subprocessos, planejado pelos alunos individualmente, preparado e processado em sucessão; o resultado do processo é o produto do texto final. Uma produção de texto processualmente orientada, que é baseada no modelo de produção de fala acima descrito é executada em três passos separados:

• Passo 1: planejamento pragmático-conceitual

• Passo 2: planejamento da fala

• Passo 3: realização da fala propriamente dita

Sendo assim, a complexidade do ato comunicativo é reduzida pelo fato de que o aluno pode concentrar sua atenção em cada passo em uma determinada parte do processo.

REFERÊNCIAS

BLANKEN, Gerhard. **Sprachproduktionsmodelle.** Freiburg**:** Hochschulverlag, 1988.

BOHN, O. S. In**:** STORCH, Günther. **Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung**. München: Wilhelm Fink, 2009

HÄUSSERMANN, Ulrich; PIEPHO, Hans-Eberhard. **Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie**. München: Iudicum, 1996.

NEUF-MÜNKEL, G.; ROLAND, R. **Fertigkeit Sprechen**. München: Langenscheidt, 1991.

NEUNER, G.; KRÜGER, M.; GREWER, U. **Übungstypologien zum kommunikativen Deutschunterricht**. München: Langenscheidt, 1981.

PORTMANN, Paul R. **Schreiben und Lernen**. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemeyer, *1991*.

RATH, Rainer. **Linguistik und Didaktik.** *Tübingen: Guten Narr Verlag*, 1975.

SCHATZ, Heide. **Fertigkeit Sprechen: Fernstudienangebot Germanistik. Deutsch als Fremdsprache.** *München: Langenscheidt, 2006.*