

Habilidade oral em L2: percepções de docentes e discentes

Speaking skill in L2: perceptions of teachers and students

Rhanya Rafaella Rodrigues*
rhanyarafaella@gmail.com
Universidade Federal de Goiás

Elena Ortiz-Preuss**
elena.ortizp@yahoo.com.br
Universidade Federal de Goiás

RESUMO: Este estudo teve como objetivo identificar e analisar as percepções de docentes e discentes de um centro de idiomas sobre a habilidade oral em L2. Trata-se de um estudo de caso, de cunho qualitativo, cujos dados foram gerados a partir de questionários, narrativas e entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostraram que dentre as percepções de docentes e discentes destacam-se a importância da fluência e a influência de aspectos emocionais e fisiológicos na articulação da fala em L2, embora demonstrem compreender parcialmente tais aspectos. Ressalta-se que os docentes parecem ser sensíveis ao papel de aspectos emocionais e de oportunidades de prática no desenvolvimento da fala em L2.

Palavras-chave: Percepções. Habilidade oral. L2.

ABSTRACT: The aim of this study was to identify and analyze perceptions of teachers and students from a language center on speaking skill in L2. The approach used was a qualitative case study, whose data were generated from questionnaires, narrative texts and semi-structured interviews from teacher and students at the language center. The results reveal the importance of fluency, along with the influence of emotional and physiological aspects in the L2 speech even though teachers and students demonstrate that they partially understand these aspects. It is worth mentioning that teachers are more sensitive to the role of the emotional aspects and also the importance of the opportunities for practicing L2 in order to develop speaking skills in L2.

Keywords: Perceptions. Speaking skill. L2.

* Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG.

** Doutora em Estudos da Linguagem, especialidade em Linguística Aplicada (UFRGS, 2011). Docente do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística e da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Introdução

A fala é uma habilidade que se manifesta no desempenho automatizado do falante. Para isso, relaciona-se com sistemas cognitivos, linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos, aspectos emocionais e interativos, bem como regras culturais (BARALO, 2000; BERGSLEITHNER, 2011; FORTKAMP, 2008; GIOVANNINI et al., 1996; PINILLA GÓMEZ, 2005; ORTIZ-PREUSS, 2014; SKEHAN, 1996). Sob essa perspectiva, as intervenções pedagógicas que visam desenvolver a habilidade oral em L2 também devem contemplar essas relações e prever diversas oportunidades de prática de modo a promover a automatização da habilidade. Por outro lado, acredita-se que, em virtude da pouca compreensão sobre o fenômeno da fala em L2, o ensino dessa habilidade seja amplamente guiado pelas percepções e experiências prévias de professores e alunos de L2. Assim, muitos fatores envolvidos no desenvolvimento da habilidade oral podem não ser devidamente contemplados no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, apresentamos neste artigo os resultados de um estudo de caso que analisou as percepções de docentes e discentes de segundas línguas (L2) sobre a habilidade oral em L2, a fim de verificar como abrangem os fatores e sistemas relacionados com essa habilidade.

Este artigo apresenta inicialmente uma breve discussão teórica sobre a habilidade oral, descrevendo-a e refletindo sobre aspectos emocionais e o papel de sistemas cognitivos e interativos no uso dessa habilidade, principalmente, em L2. Em seguida, apresenta-se a descrição metodológica do estudo e a análise dos dados obtidos quanto às percepções de docentes e discentes a respeito da fala em L2. Posteriormente, constam as considerações finais com a síntese dos principais resultados e as referências.

1 Habilidade oral: cognição, emoção e interação

A fala é uma habilidade *online*¹ e imediatista, porque, ao envolver-se numa conversa, o falante não dispõe de muito tempo para pensar e planejar o que vai dizer antes de iniciar a verbalização. Ou seja, o planejamento linguístico e a

¹ O termo *online* é usado para evidenciar que a habilidade oral ocorre de forma simultânea, sincrônica, em tempo real.

execução são concomitantes, tendo em vista que, antes de finalizar a articulação de uma palavra, o sistema já está estruturando o restante da frase para que o plano de fala seja imediatamente executado. Considerando essa dupla tarefa de planejamento e articulação, para realizar o processamento linguístico e produzir a mensagem corretamente, a habilidade oral depende de sistemas de memória e atenção. Tais sistemas auxiliam na recuperação lexical e fonológica rápida e adequada ao conteúdo que se quer transmitir, de acordo com o propósito comunicativo e contexto interacional, suas regras conversacionais e culturais (BARALO, 2000; ORTIZ-PREUSS, 2014).

Em termos de processamento, destaca-se a proposta de Levelt (1989), cujo foco era a fala em língua materna, mas tem sido usada como modelo para teorizações sobre a fala em L2. Para Levelt (1989), inicialmente, acontece o planejamento da mensagem a partir da ativação da representação no nível conceitual, a qual se propaga pelo nível lexical, ativando as palavras para a estruturação formal da mensagem, e pelo nível fonológico, permitindo a restauração e controle dos padrões sonoros para que a fala se concretize. Uma vez que a fala é produzida, o falante pode automonitorar a sua produção e, caso seja necessário, reformular o que foi dito (ORTIZ-PREUSS, 2014).

Cabe destacar que todo esse processo acontece muito rapidamente e exige um alto controle atencional do falante. Porém, vários teóricos argumentam que os recursos atencionais têm capacidade limitada, sendo, portanto, difícil para um aprendiz de L2 prestar atenção, simultaneamente, à forma e ao conteúdo da mensagem (VANPATTEN, 2002; SKEHAN, 1998). De acordo com Skehan (1998), o aprendiz, principalmente no início da aquisição de L2, tem dificuldade para falar usando estruturas gramaticalmente complexas, com acuidade e fluência. Segundo o autor, por exemplo, ao priorizar falar corretamente na L2, o aprendiz tende a expressar-se mais lentamente, utilizando enunciados mais simples, e, ao privilegiar a fluência, tende a cometer mais erros linguísticos.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que a fala em L2 também depende do desempenho da memória de trabalho (MT). Conforme Baddeley (2011), a MT retém e manipula temporariamente informações para a execução de alguma tarefa cognitiva complexa. Bergsleithner (2011) argumenta que a MT atua “no intermédio de mensagens e planejamento antes da execução da fala e, ainda, durante o seu desempenho” (p. 23), e que quanto maior a capacidade da MT, mais

rápido será o processamento e melhor será o desempenho na fala em L2. No entanto, conforme Stevick (2000) e Izquierdo (2006), essa memória é extremamente afetada por estados emocionais negativos (ansiedade, inibição, medo, vergonha, etc.) e fatores fisiológicos (fome, cansaço, sono, etc.). Portanto, esses aspectos emocionais e fisiológicos também interferem na fala em L2.

Com relação aos aspectos interativos, ressalta-se o fato de que a comunicação oral ocorre em contextos socioculturalmente situados, em que há regras de uso, intercâmbios de informações e negociação de significado (BARALO, 2000; PINILLA GÓMEZ, 2005). Vázquez (2000) e Giovannini et. al. (1996) argumentam que a comunicação oral apresenta duas funções básicas: a função transacional, que diz respeito à transferência de informações, e a função interacional, que se refere à manutenção da interação e, conseqüentemente, das relações sociais. Note-se que a fala pode realizar-se através de atividades linguísticas de produção (articulação da fala; realização da pronúncia, como numa leitura em voz alta, por exemplo, cf. GIOVANNINI et al., 1996); expressão (quando o foco está na transmissão da mensagem pelo falante, como numa exposição oral, por exemplo, cf. BARALO, 2000; PINILLA GÓMEZ, 2005); e interação oral (quando pessoas atuam simultaneamente como falantes e ouvintes em trocas conversacionais, intercambiando informações e negociando o significado, cf. BARALO, 2000; PINILLA GÓMEZ, 2005).

A habilidade oral, portanto, não se restringe à compreensão e produção linguística, porque o significado pode depender da conjunção de informações advindas dos sistemas verbal, não-verbal (compreendendo elementos paralinguísticos, quinésicos, proxêmicos, cronêmicos, etc.) e extralinguístico (abrangendo tema, objetivos, padrão sócio-discursivo, etc.) (CESTERO MANCERA, 2000; MARTIN PERIS, 1996; SCHMIDT, 2013).

Na próxima seção discutiremos o processo de desenvolvimento da habilidade oral em L2.

1.1 O desenvolvimento da habilidade oral em L2

Considerando-se que a habilidade oral não se reduz à mera tradução do pensamento em palavras, mas sim na capacidade de interagir comunicativamente

por meio da fala, o seu desenvolvimento deve contemplar aspectos linguísticos, cognitivos e interativos.

Baralo (2000) argumenta que o professor precisa proporcionar aos alunos tarefas nas quais eles possam negociar significado e intercambiar informações, tendo que usar a língua para realizar ações realmente significativas. Bygate (2001) e Fortkamp (2008), por sua vez, salientam que a habilidade oral durante muito tempo foi entendida como um meio de aprendizagem, servindo de base para o desenvolvimento de outras habilidades ou conhecimentos e não como uma habilidade específica com características próprias.

Giovannini et al. (1996) apontam três micro destrezas que são características da habilidade oral e que devem ser levadas em consideração, durante o processo de ensino-aprendizagem de L2. São elas: a) *destrezas capacitadoras*, relacionadas com conhecimentos sobre pronúncia, entonação, elementos linguísticos, morfossintáticos, entre outros; b) *destrezas de interação*, relativas a habilidades para manter a conversação, omitir, reformular, fazer gestos e movimentos, etc.; e c) *destrezas de atuação*, referentes à capacidade de ceder/tomar o turno, controlar o discurso, pedir/oferecer *feedback*, usar estratégias comunicativas, entre outros. Para os autores, a intervenção pedagógica deve abranger etapas de pré-atividade, atividade e pós-atividade, de modo que a micro-destreza ou conteúdo linguístico a ser desenvolvido esteja contextualizado de modo significativo para o aprendiz. Nessa mesma perspectiva, Bygate (2001) sugere que as atividades utilizadas para o desenvolvimento da fala sejam realizadas a partir da abordagem por tarefas e contemplem *input*, prática sobre o que será dito, prática em grupo e tarefa final. Com isso, o aprendiz terá diferentes oportunidades de praticar a fala, dentro de uma unidade temática significativa.

Fontanini et. al. (2005) também pondera que é necessário que o aprendiz tenha diversas oportunidades de prática da habilidade oral, de modo que fluência, complexidade gramatical e acuidade sejam igualmente contempladas no desenvolvimento da fala em L2. Além disso, como a fala não é totalmente automatizada na L2, as oportunidades de prática devem ser proporcionadas para que o falante consiga converter processos que, inicialmente, são mais controlados em automatizados (DEKEYSER, 2001).

Outro aspecto a ser observado nos contextos formais de ensino de línguas é a concepção de erro. Vázquez (2000) adverte sobre a necessidade de diferenciar

erros comunicativos de erros gramaticais, sendo estes menos graves que aqueles. Inclusive, ela menciona o fato de que a habilidade oral permite anacolutos sintáticos, titubeios, interrupções súbitas, entre outros. Ou seja, é preciso relativizar a gravidade do que seria um erro gramatical na linguagem oral e na linguagem escrita.

A partir do referencial teórico exposto pretendíamos evidenciar a complexidade inerente a habilidade oral, haja vista que abrange aspectos cognitivos, emocionais e interativos que precisam ser observados para melhor desenvolver essa habilidade em L2. Na próxima seção, será feita a descrição do estudo.

2 O estudo

A pesquisa², caracterizada como um estudo de caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), de cunho qualitativo, foi desenvolvida no segundo semestre de 2014, em um centro de idiomas que oferece cursos de inglês, espanhol, francês, italiano, alemão e português, com duração aproximada de 3 a 4 anos. Foram convidados a participar da pesquisa professores e alunos dos níveis mais avançados de estudo da L2.

O estudo contou com a participação de 7 discentes (6 alunos de espanhol e 1 de inglês) e com 2 docentes (1 de francês e 1 de espanhol) que constituíram uma amostra de conveniência³, porque foram os que participaram de todas as etapas do estudo. Dentre os participantes discentes, a média de idade é de 27 anos e 4 deles são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Também devemos salientar que todos são brasileiros e têm a língua portuguesa com LM, além disso, falam duas ou mais línguas, dentre elas: inglês, alemão, francês, espanhol e italiano. Quanto à escolaridade, 5 participantes afirmaram possuir nível superior e os outros 2 ainda estão cursando a graduação.

Dentre os participantes docentes, a média de idade é, também, de 27 anos. Um deles é professor licenciado em espanhol e o outro em francês, sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino. Ambos os professores são brasileiros e tem como LM o português, entretanto, um deles também fala inglês.

Os dados foram gerados a partir de narrativa sobre como aprenderam a falar a segunda língua, mencionando momentos “marcantes” desse processo; questionários sobre o perfil dos participantes e as percepções, sobre a habilidade

² Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo CEP/UFG, sob o n. 36411314.2.0000.5038.

³ Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

oral; e entrevista semiestruturada, para esclarecer e ampliar temas após a aplicação dos questionários e narrativas. Esses instrumentos foram analisados, categorizados e triangulados. A partir disso, foi possível observar percepções de discentes e docentes sobre a habilidade oral em L2.

3 Análise de dados

As análises serão expostas a partir das seguintes dimensões: aspectos gerais da fala, características fisiológicas e emocionais, desenvolvimento da fala e experiência docente.

3.1 Aspectos gerais da fala

Dentre os aspectos gerais da fala, foram analisados itens que os participantes avaliaram quanto ao maior ou menor grau de dificuldade de aprendizagem e os mais e menos importantes no desenvolvimento da fala. Com relação às percepções sobre grau de dificuldade, os participantes deveriam classificar de 1 a 5, sendo 1 para muito fácil e 5 para muito difícil, alguns elementos da fala, expostos na Tabela 1.

Tabela 1 - Grau de dificuldade

Item	Média Discentes (N=7)	Média Docentes (N=2)
Entonação	2,7	3,5
Fluência	3,4	4,5
Gramática	3,1	3,5
Léxico	3,0	3,0
Pronúncia	2,7	3,5

Considerando-se que quanto maior a pontuação, maior seria o grau de dificuldade indicado, observa-se que, para os participantes discentes, o aspecto mais difícil é a fluência (M=3,4) e os aspectos menos difíceis são a pronúncia e a entonação (M=2,7). Igualmente os participantes docentes apontaram a fluência como o mais difícil (M=4,5), porém consideraram o léxico como o menos difícil (M=3,0). Ressalta-se que o grau de dificuldade atribuído pelos professores a todos os itens foi superior ao conferido pelos alunos, o que talvez possa indicar que os aprendizes têm uma compreensão mais superficial sobre o que abrange cada um dos itens avaliados. Além disso, note-se que os aprendizes e os professores têm

percepções diferentes quanto ao grau de dificuldade de pronúncia e entonação, apontadas pelos discentes como os itens mais fáceis ($M = 2,7$) de aprender.

Com relação ao grau de importância dada a diversos aspectos relativos à fala (listados na Tabela 2), os participantes tinham que atribuir uma nota 1 a 5, sendo que 1 equivaleria a menos importante e 5 a mais importante.

Tabela 2 - Fatores e grau de importância para a fala em L2

Item	Média Discentes (N=7)	Média Docentes (N=2)
Expressar-se usando frases longas	2,1	2,0
Falar de maneira formal	2,5	1,5
Falar muito	3,4	5,0
Falar rápido	3,7	1,5
Falar sem cometer erros de pronúncia	3,4	2,0
Falar sem cometer erros gramaticais	3,7	1,0
Falar usando expressões coloquiais	2,5	2,0
Ter sotaque parecido ao de um nativo	3,4	0,5

Os resultados mostraram que, para os discentes, os fatores mais importantes são falar rápido e falar sem cometer erros gramaticais ($M=3,7$) e o menos importante é expressar-se usando frases longas ($M=2,7$). Por outro lado, para os docentes, o item mais importante é falar muito ($M=5,0$) e o menos importante é ter sotaque semelhante ao de um nativo ($M=0,5$). Essas percepções docentes são bastante interessantes, pois evidenciam dois aspectos importantes: 1) falar muito se relaciona com a maior quantidade de prática oral, o que de fato, como discutido na teoria, é fundamental para o desenvolvimento dessa habilidade; e 2) a questão do sotaque, que gera bastante discussão entre os que relacionam alta proficiência com falar como um nativo e os que problematizam esse mito de falante nativo perfeito. Devido ao escopo do artigo, não iremos aprofundar essa discussão, mas salientamos que também entendemos que o sotaque não é fundamental para o bom desenvolvimento e uso da habilidade oral em L2.

Por outro lado, considerando-se as médias nos itens “falar muito” e “falar rápido”, é preciso salientar a relevância dada à fluência, pois foi apontada como o elemento de maior dificuldade e importância na fala em L2. Tais percepções também aparecem na entrevista de P2, em que explica o comportamento dos alunos, justificando porquê considera a fluência como o mais importante e difícil.

P2: “Pensando como professora, porque os alunos se preocupam muito com a correção formal, com a pronúncia, com a escolha do léxico, então eles acabam tendo uma fluência um pouco, *né...*, mais,

digamos assim: prejudicada. Porque fica bem lenta a fala, por pensar muito na língua estrangeira, assim, como aluna não eu acredito que hoje eu tenho uma boa fluência, hoje eu já consigo pensar na L2. Como eles pensam demais eles, acabam tendo uma fluência prejudicada”. (Entrevista).

Com relação ao que P2 define como “pensar na L2”, argumentamos que possa estar relacionado com a possibilidade de automatização da fala. Nesse caso, o processamento e articulação já podem ter sido procedimentalizados, permitindo ao falante direcionar o foco de atenção ao conteúdo da mensagem (o que dizer). Isso evita a sobrecarga ao sistema atencional e favorece a produção de fala mais fluente e acurada.

No caso de os aprendizes considerarem a pronúncia como um dos aspectos mais fáceis pode ser devido a diferentes razões, tais como: a dedicação que eles afirmam ter tido nos primeiros anos de estudo; o modo como foi abordada em sala de aula; ou as oportunidades de prática. Como se observa em um excerto da narrativa de A2, sobre a influência das atividades realizadas em sala de aula para o desenvolvimento da habilidade oral em L2, em que o participante salienta o seu foco na prática de pronúncia de palavras.

A2: “Nos primeiros anos do curso de espanhol tive mais curiosidade de pronunciar as palavras corretamente, onde a dedicação e o desempenho também foram maiores”. (Narrativa)

Além disso, na descrição de A4 sobre sua viagem a um país que tem como língua oficial o espanhol, refere-se ao sucesso de sua comunicação com falantes daquele lugar, atribuindo-o ao desenvolvimento da pronúncia em sala de aula.

A4: “Melhorou tanto a pronúncia, *né?* que eu percebia a forma como eles falavam, eh..., como os vocabulários locais que li, tipo: *peatonal* na faixa de pedestres, enfim, então eu fixei [...] eu não me sentia incomodado desse jeito, porque aqui no centro de idiomas, quando a gente estudou a professora chamou a atenção da gente para coisas básicas de *pronunciaçã*o, por exemplo, pronunciar o j com ‘ge’, ‘ja’ e perceber outras coisas bem básicas, por exemplo, *la direcció*n [...] então, assim ... tinha uns vocabulários que eu sai daqui com uma bagagem muito boa e quando eu cheguei lá, eu consegui usar esse vocabulário que eu levei daqui tanto na pronúncia como na comunicação.” (Narrativa)

Os excertos de A2 e A4 mostram, ainda, que os aprendizes relacionam saber léxico com saber pronunciar as palavras corretamente e isso parece ter lhes dado mais segurança para se comunicar na L2. Mas os participantes parecem

compreender que a fluência se relaciona com os outros fatores envolvidos na fala, como acuidade, pronúncia, domínio do léxico, entre outros. Cabe salientar que além da comunicação rápida e correta, a fluência também abrange o uso adequado da entonação e a atenção às características e peculiaridades da língua falada (ritmo, pausas, tomada de turnos, etc.) (VÁZQUEZ, 2000). Entretanto, no excerto de A3, durante a entrevista, quando explica porque considera a fluência um dos aspectos mais difíceis e mais importantes da fala em L2, pode-se observar que o participante só relaciona fluência com pronúncia e os distingue de léxico, que para ele estaria a serviço da compreensão.

A3: “eu acho que são os mais difíceis, porque são os que fazem com que a gente, realmente, se comunique no dia a dia. [...]. Pra falar é porque a gente tem que falar e a pessoa tem que entender rapidamente, a gente tem que entender de volta. Então eu acho que o léxico tá, tem a ver com entender o que a outra pessoa tá dizendo. E a fluência tem muito a ver com a pronúncia, né? Senão a pessoa não compreende o que a gente tá falando e a gente fica lá repetindo 3 vezes, e ai fica meio sem graça.” (Entrevista).

Outro aspecto interessante no excerto de A3 é que o participante ilustra muito bem o papel do falante como processador e interlocutor, de maneira semelhante à descrita por Levelt (1989, apud ORTIZ-PREUSS, 2012; 2014), mas atribui a facilidade de atuação no processo comunicativo à fala fluente, ao conhecimento lexical e à pronúncia. Dessa forma, o participante minimizou a complexidade envolvida no processamento linguístico para que a fala seja produzida, e desconsiderou o contexto interacional, em que os significados são construídos na conjunção de elementos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos.

Os docentes, por sua vez, parecem ser mais conscientes da importância da prática no desenvolvimento da habilidade oral. Nota-se isso na narrativa de um dos participantes que ressalta essa necessidade ao descrever o seu processo de aquisição da habilidade oral na L2.

P2: “[...] pois eu vejo que a cada dia que passa, eu aprendo mais com os meus alunos, com os colegas de trabalho, vou melhorando a minha fala em L2, em todos os aspectos (pronúncia, fluência, léxico, etc.). Sei que posso melhorar sempre na fala porque ela nunca chegará ao estágio de perfeição e preciso aprender que se não pratico e exercito a fala, perderei muito do que aprendi.” (Narrativa).

Na próxima seção, serão apresentadas algumas percepções relativas às características emocionais e fisiológicas inerentes à fala.

3.2 Características emocionais e fisiológicas

Inicialmente, é preciso esclarecer que aspectos cognitivos, interativos, fisiológicos e emocionais se inter-relacionam para a realização da fala. Entretanto, eles foram categorizados separadamente, por razões operacionais do estudo.

Para observar percepções relativas às características emocionais e fisiológicas envolvidas na habilidade oral, solicitou-se que os participantes informassem quais aspectos emocionais eles consideravam que lhes haviam influenciado positiva ou negativamente no desenvolvimento da fala em L2. Como aspectos positivos, os participantes aprendizes mencionaram: amizades; relacionamentos (com amigos ou professores); extroversão para falar; leitura de livros teóricos; aprovação em provas de proficiência; verificação de aprendizagem ao falar com nativos. Ao observarmos os itens citados, em um primeiro momento, parece que eles fugiram do tema, já que grande parte do que foi exposto não está relacionado com as características emocionais e com o desenvolvimento da fala, mas sim com as estratégias de aprendizagem e de comunicação. Entretanto, tratamos de depreender, a partir das situações mencionadas nas respostas dadas, quais aspectos emocionais estavam implícitos e identificamos como positivos os seguintes: extroversão, coragem para falar e motivação para interagir na L2.

Por outro lado, como aspectos negativos, foram citados: didática de professor; aspecto gramatical; similaridade entre português e espanhol; nervosismo e ansiedade, no sentido de aprender a falar rápido; pressão por estar concluindo o mestrado; não conseguir desenvolver a proposta de atividade; apreensão e medo de errar. Note-se que alguns se referem a aspectos emocionais como, nervosismo, ansiedade, medo de errar e frustração, mas outros não se relacionam diretamente à afetividade em si, como similaridade entre português e espanhol, por exemplo.

Assim como ocorreu anteriormente, tivemos que analisar a situação para poder identificar os aspectos emocionais envolvidos. No caso da similaridade entre as línguas (português e espanhol), constatamos que isso pode gerar desconforto e insegurança para falar na L2, daí, compreende-se a menção desse caso como um

aspecto negativo. No excerto de A2 há outra situação em que um fator emocional afetou o desempenho na L2.

A2: “[...] uma vez eu *tava* tendo muitas provas, em datas próximas, então eu tive que deixar um pouco de estudar línguas, para estudar mais para a faculdade, foi a única vez que eu percebi que tive um desempenho menor.” (Entrevista).

O participante A2 evidencia que seu desempenho foi afetado por problemas pessoais (cansaço e ansiedade), já que estava realizando várias provas ao mesmo tempo. Note-se que os aprendizes têm se referido a situações em que estão sob algum tipo de pressão (similaridade linguística, cansaço, ansiedade). Conforme o referencial teórico, a MT e os recursos atencionais têm capacidade limitada, estando mais sujeitos a interferências dos estados emocionais negativos, e, conseqüentemente, prejudicando o desempenho na fala em L2.

Por outro lado, os participantes docentes parecem ser mais sensíveis à influência dos aspectos emocionais no desenvolvimento da fala, pois mencionaram espontaneidade e coragem como positivos, e timidez, receio e postura de alguns professores em sala de aula como negativos. Apenas o último item citado, ou seja, a postura de professores, não se refere diretamente a aspectos emocionais, mas depreende-se que podem se referir a algum tipo de constrangimento provocado pela postura de algum docente.

Para avaliar as percepções referentes aos aspectos fisiológicos, solicitou-se que participantes classificassem o grau de influência dos seguintes aspectos na fala em L2: fome, cansaço, sono, problemas pessoais, estresse e avaliação. Para isso, tinham que atribuir 1 para pouca influência e 5 para muita influência, cujas médias estão expostas na Tabela 3.

Tabela 3 - Aspectos emocionais e fisiológicos e a fala em L2

Item	Média Discentes (N=7)	Média Docentes (N=2)
avaliação	4,1	2,5
cansaço	3,5	3,5
estresse	3,0	4,0
fome	2,5	2,0
problemas pessoais	3,1	4,0
sono	3,5	2,5

Nas percepções dos discentes, a avaliação é o aspecto de maior interferência no desempenho oral. Isso, provavelmente, deve-se ao fato de que nas situações

avaliativas há bastante pressão para que o resultado seja o melhor possível. Entretanto, na entrevista, eles mencionaram outros aspectos como cansaço e calor, como ilustram os excertos seguintes:

A3: “eu vejo isso muito no francês, porque eu faço muita aula de francês e eu faço aula segunda-feira de noite e, quando eu chego lá eu tô muito cansado, ai eu fico morrendo de preguiça, ai eu tô assim: *aiii* eu não queria falar essas coisas e o professor fica fazendo essas perguntas filosóficas, mas quando..., mas assim, quando você tem um pouco mais de segurança já com o vocabulário, não é tão ruim assim, faz diferença, mas nem tanto.” (Entrevista).

A5: “[...] principalmente, fatores externos, calor, por exemplo, né? Tem épocas do ano, *tipo*, agosto é um mês difícil não só pra mim quanto aluno, mas, também nos professores. A gente percebe até uma diminuição, assim... *no...* da qualidade, porque, realmente, influencia bastante.” (Entrevista).

No excerto, A3 afirma que o cansaço afeta seu desempenho em L2, o qual só não é pior em virtude do conhecimento que possui do vocabulário. Ressalte-se que aspectos fisiológicos como cansaço e sono afetam o estado de ânimo e, conseqüentemente, a MT, dificultando a recuperação de palavras no léxico mental e a formulação das frases. Mas, nesse caso, a segurança de saber o vocabulário deixa o participante mais tranquilo e ameniza os efeitos negativos sobre a MT.

O participante A5, por sua vez, menciona o calor como bastante influente. Note-se que, embora isso não seja um fator afetivo, propriamente dito, mas sim uma sensação reativa à temperatura do ambiente, o estado de ânimo do falante pode ser afetado por essa sensação, deixando-o mais cansado e menos motivado.

Os dados indicam que os participantes não têm muita clareza sobre quais aspectos emocionais afetam a fala em L2 e como isso acontece. Note-se, por exemplo, quando os participantes narram momentos nos quais consideram que tiveram ou não um bom desempenho na fala em L2, em que eles se limitam a citar as diferentes situações sem descrever explicitamente as emoções e traços afetivos que poderiam estar presentes, como ilustram os excertos de A5 e A7.

A5: “[...] Considero ter tido bom desempenho em L2 quando fiz um seminário todo em L2.” (Narrativa).

A7: “[...] E um momento que não fui tão bem com a fala foi durante a prova do TOEFL IBT que realizei este ano sendo a parte da fala com a pior nota [...]” (Narrativa).

Em ambos os excertos, os participantes se referem a situações de avaliação, em que obviamente, o nível de ansiedade e nervosismo é maior e que poderiam diminuir seu desempenho. Mas o participante A5 demonstra uma situação de sucesso “apresentar um seminário só na L2”, enquanto A7 se refere a um desempenho ruim num teste de proficiência. Mas nenhum descreve o que sentiu ou a que atribui esse desempenho.

Entre os professores, embora com uma média baixa (M=2,5), a avaliação também parece ser um fator de forte interferência. Nota-se isso nos excertos de P1, que descreve um momento em que se saiu bem em uma apresentação e foi elogiado pelos colegas e pela professora, e de P2, que descreve o momento no qual acredita ter tido seu pior desempenho oral em L2.

P1: “Houve um momento em que eu me expressei na língua francesa que me marcou profundamente, trata-se de uma apresentação que eu fiz sobre um poeta francês, Mallarmé. [...]. Eu esforcei ao máximo para fazer uma boa exibição. Me senti muito nervoso, mas dei o meu melhor. No final, todos aplaudiram e a professora me parabenizou.” (Narrativa).

P2: “Um momento que me lembro e que foi de grande nervosismo para mim, foi quando fiz a seleção para o centro de idiomas. Fiquei muito ansiosa e sei que não falei muito bem durante a aula que tinha que ministrar.” (Narrativa).

Esses excertos corroboram que aspectos negativos como ansiedade, medo e nervosismo podem afetar a fala em L2, o que, segundo a literatura discutida, pode ser devido à queda de desempenho da MT provocada pelos estados emocionais negativos. (BERGSLEITHNER, 2011; STEVICK, 2000; ARNOLD; BROWN, 2000).

Na próxima seção será exposta a análise de dados relativos ao desenvolvimento da habilidade oral em L2.

3.3 Desenvolvimento da habilidade oral

Nas análises das percepções referentes ao desenvolvimento da habilidade oral foram observadas as ações em prol da aprendizagem da fala em L2 e as estratégias usadas para o desenvolvimento da oralidade. Para isso, solicitou-se que os participantes mencionassem fatores que pensam ter contribuído para o desenvolvimento da fala. E, conforme a Tabela 4, constata-se que os aprendizes realizaram mais atividades em que atuavam como receptores de informação do que

como falantes, efetivamente (ver filmes e ouvir músicas [85,7%] para os aprendizes, e estilo do professor, estratégias de aprendizagem e material didático [todos 100%] para os docentes).

Tabela 4 - Aspectos que influenciaram no desenvolvimento da fala em L2

Fator	% Discentes (N=7)	% Docentes (N=2)
Contato com pessoas de outros países	28,5	0
Estilo de professor	57,1	100
Estratégias de aprendizagem	71,4	100
Material didático	42,8	100
Música ou filmes	85,7	50
Viagens a países que falam a língua	14,2	0

No entanto, como já foi mencionado, como a habilidade oral é procedimental, quanto mais atividades de prática na língua-alvo mais ela será desenvolvida e automatizada. Portanto, ainda que a compreensão seja importante para o desenvolvimento da fala, a produção em L2 é fundamental. (AQUINO, 2012; DEKEYSER, 2001; ORTIZ-PREUSS, 2014).

Um dado importante que apareceu nas narrativas e entrevistas é a influência do professor. No excerto a seguir, A6 descreve quais foram os métodos utilizados e como fazia para superar os momentos de dificuldades, incluindo os de maior ansiedade e medo de errar, no desenvolvimento da fala em L2.

A6: “[...] nesses momentos com o auxílio qualificado das professoras e ajuda de colegas a discussão em classe nos renderam significativamente no aprendizado diário, recorri também a dicionários, internet e livros didáticos todas essas fontes de informações foram importantes para mim.” (Narrativa)

A predominância de atividades de compreensão em detrimento das de produção também é observada quando se pediu aos participantes para citar os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da fala em L2 em que apenas três aprendizes mencionaram atividades de prática oral, como: falar com nativos, manter contatos que falem a L2 e falar muito, sem ter medo de cometer erros. Os outros participantes aprendizes citaram procedimentos como leitura, ouvir músicas, ver filmes ou seriados e conhecer gramática. Note-se, por exemplo, o excerto de A6 ao descrever quais foram as estratégias usadas por ele.

A6: “Foi mais nas aulas mesmo, porque em casa eu quase não praticava. Às vezes, eu via filmes ou palestras que eu ficava observando como as pessoas falavam.” (Entrevista).

Deve-se salientar que atividades de compreensão são importantes para a aprendizagem da habilidade oral na L2, pois fornecem *input*, auxiliam na aquisição e ampliação lexical, no entanto, como a fala é procedimental e se manifesta por meio do uso, atividades de prática são fundamentais para a aprendizagem.

Dentre os participantes docentes também aparecem atividades mais receptivas ou de compreensão, e os dois aspectos que demandam uma postura mais ativa do aprendiz (contato com pessoas de outros países e viagens a países que falam a L2) não foram assinalados por nenhum dos participantes. No entanto, em seu processo de aprendizagem eles buscavam realizar muitas atividades de prática oral, seja com nativos ou com colegas de classe ou fora da sala de aula, revelando, assim, um posicionamento mais ativo. Eles também mencionaram a importância de fazer gravações orais para poder escutar-se e analisar a própria fala. Os excertos abaixo ilustram as posturas dos docentes.

P1: “As leituras para mim só ocorriam em casa, geralmente, chegava depois da aula e repassava as lições. Nas férias, eu fazia transcrição.” (Entrevista).

P2: “eu falava sozinha de frente *pro* espelho, gravei muitas vezes pra me escutar, pra ver o que eu tinha feito errado, tentava conversar com as colegas fora de sala, procurava sites pra poder ver questões de pronúncia, ver filmes e tentar repetir alguma parte e sempre tentar praticar mesmo que seja sozinha. Se não tiver essa prática, a gente perde muito na fluência.” (Entrevista).

Note-se que os docentes demonstram reconhecer a importância da prática, mas o foco maior ainda recai nas atividades receptivas de leitura e compreensão oral. Na próxima seção discutiremos brevemente as percepções docentes, considerando-se a sua experiência em sala de aula.

3.4 A experiência docente

Nesta seção faremos uma breve exposição de percepções dos docentes, considerando sua abordagem de ensino e experiência em sala de aula. Os participantes docentes foram solicitados a mencionar se utilizariam ou não atividades que realizaram enquanto eram aprendizes. Dentre as atividades que eles repetiriam constam: o uso de jogos e a prática de gravações orais para, posteriormente, analisar a própria fala. Somente um dos participantes mencionou

algo que não faria, que é propor atividades de repetição excessiva por parte dos alunos.

Não propor atividades de repetição demonstra uma atenção especial à questão emocional e ao processo de produção de fala, pois evita a exposição desnecessária do aluno, o que poderia provocar inibição e desmotivação. Cabe ressaltar que, apesar de atividades de prática serem recomendadas por teóricos que estudam a habilidade oral em L2, elas não devem ser entendidas como sinônimo de repetição excessiva. É necessário o uso de diferentes tipos de atividades de prática, tanto controladas, semi-controladas e livres, abrangendo diferentes contextos, para que o aluno possa adquirir a habilidade oral com mais eficácia. Isto é, as práticas não se referem somente a exercícios de repetição e de pronúncia, mas de atividades que permitam ao aprendiz praticar todos os elementos (linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos) envolvidos na comunicação (ORTIZ-PREUSS, 2014).

Os participantes docentes parecem ser mais sensíveis às emoções dos alunos e sua relação com a fala em L2, como por exemplo, com o uso de jogos por favorecerem a diminuição da ansiedade e criarem um ambiente mais descontraído e favorável à produção de fala, conforme ilustra o excerto de P1.

P1: “São vários, alguns eu invento na hora, outros eu adapto, outros são aqueles tradicionais [...] Ajuda bastante a desenvolver a habilidade oral, quebra aquela, aquela rigidez né? Eu tô falando, você tá aprendendo. Não, ali na diversão, eles vão se envolvendo e vão vendo que eles podem.” (Entrevista).

Sobre os aspectos mais enfocados em sala de aula (gramática, pronúncia, entonação, léxico, fluência, atingir o objetivo comunicativo e promover a interação), os participantes deveriam classificá-los de 1 a 5, sendo 1 para pouco enfoque e 5 para muito enfoque. A Tabela 5 expõe os dados obtidos.

Tabela 5 - Aspectos mais enfocados nas aulas de L2

Fator	Média Docentes (N=2)
Entonação	3,0
Fluência	4,0
Gramática	3,0
Interação	4,5
Léxico	3,5
Objetivo Comunicativo	4,5
Pronúncia	4,5

De acordo com a Tabela 5, os docentes afirmaram que seu foco maior está na pronúncia, em atingir os objetivos comunicativos e em promover a interação (M =

4,5), sendo que os que recebem menos enfoque são entonação e gramática (M = 3,0). Um dos participantes esclareceu na entrevista o porquê dessas escolhas.

P2: “[...] pensando no falante, em geral, independente de qual língua seja, o objetivo é fazer entender, fazer-se comunicar, claro que, dentro de um curso de línguas a gente tem que pensar na questão de..., de aperfeiçoar a língua, ensinar a norma culta e *tal*. Só que se a gente for pensar no dia a dia de um falante nativo de qualquer língua, ele não fala usando a norma culta, têm os coloquialismos, têm gírias, *né?*, expressões. Então, se eu ficar corrigindo muito o aluno, ele vai acabar não conseguindo comunicar, se chegar a uma interação com os colegas, por isso que..., que eu citei mais no começo com relação a ao objetivo daquela atividade oral, se o objetivo é que eles falem, se comuniquem, eu não vou ficar preocupando em corrigir o aluno em pronúncia, léxico. Mas, em geral, em sala de aula, eu penso que a interação é muito importante e, as vezes, enquanto eles estão falando, eu vou anotando, pra depois, em um outro momento falar com eles. Então, depende do momento, *né?* [...]”

Ao se referir ao uso da norma culta, no fragmento acima, P2 parece polarizar atividades de fala, uso de coloquialismos e gírias, com o uso da norma culta. Nesse sentido, Vázquez (2000) argumenta que a correção se relaciona à competência linguística e não garante a fluência, e que a fala admite anacolutos sintáticos, repetições, frases incompletas, pausas, etc. Ainda, segundo a autora, é necessário relativizar erros gramaticais na fala e na escrita. Usar gírias ou coloquialismos, não fere à norma culta, porque a competência oral implica em fazer uso linguístico adequado ao contexto comunicativo. Dessa forma, as escolhas linguísticas devem adequar-se também aos padrões pragmáticos e sociolinguísticos.

Outro fator que deve ser discutido é que, apesar de o foco ser, sobretudo, na interação, um elemento considerado importante para que o falante alcance objetivos comunicativos é a entonação. Além disso, apesar de ambos os docentes considerarem a entonação difícil, aparentemente, ela recebe pouca atenção em suas aulas de L2. Porém, Vázquez (2000) pondera que o desenvolvimento da fluência em L2 prevê entonação e pronúncia adequadas e atenção ao ritmo. Assim, é preciso ter clareza sobre quais aspectos são contemplados nessa perspectiva de foco na interação. E a percepção de que falar bem é falar usando a norma culta e de que o foco na interação não é compatível com atividades de correção explícita não encontra respaldo se consideramos a natureza da habilidade oral (procedimental e que envolve elementos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos).

Considerações finais

O presente artigo apresentou algumas percepções de docentes e discentes sobre a habilidade oral em L2. A partir dos dados analisados e discutidos até aqui foi possível constatar que: 1) a fluência é considerada fundamental para o desenvolvimento da fala, tanto para discentes quanto para docentes; 2) os alunos destacam os aspectos linguísticos, sobretudo, gramática, léxico e pronúncia como fatores considerados importantes para a realização da fala, enquanto os professores ressaltam a interação e o cumprimento dos objetivos comunicativos, como os principais focos de suas práticas, no que se refere ao desenvolvimento da fala; 3) os participantes discentes, apesar de citar situações que afetam seu estado emocional, não são explícitos quanto aos fatores afetivos que influenciam o seu desempenho na fala em L2, evidenciando não ter consciência de quais e como os aspectos afetivos interferem na fala; 4) os docentes, devido à sua experiência, são mais sensíveis aos efeitos dos aspectos afetivos e fisiológicos no desempenho oral, embora não demonstrem compreender como tais aspectos afetam, por exemplo, alguns sistemas cognitivos (MT e atenção); 5) os professores também são mais conscientes da importância da prática para o desenvolvimento da fala em L2, embora também mencionem atividades receptivas de leitura e compreensão oral.

Considera-se que os dados, embora oriundos de uma amostra muito pequena, quando confrontados com a literatura, tornam-se relevantes porque mostram uma lacuna entre a teoria e a prática. Parece haver pouca compreensão tanto de docentes como de discentes sobre toda complexidade envolvida no desenvolvimento da fala em L2, apesar de os professores adotarem determinadas posturas, de maneira intuitiva, sem ter totalmente clareza, principalmente, sobre os aspectos cognitivos envolvidos e sua interdependência dos fatores emocionais. Assim, espera-se que este estudo possa contribuir para ampliar essa compreensão e para motivar mais estudos dentro dessa temática ainda tão pouco explorada.

Referências

AQUINO, C. A interação entre conhecimento explícito e implícito na aprendizagem de L2: quais as contribuições trazidas pela neurolinguística para essa discussão? *Letrônica*, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 3, p. 125-141. 2012.

ARNOLD, J.; BROWN, H. O. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CVP, 2000, p. 19-41.

BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, Madrid, n. 47, p. 5-36. 2000.

BERGSLEITHNER, J. M. Atenção e memória de trabalho na produção oral em L2. In: BERGSLEITHNER, J. M. WEISSHEIMER, J. MOTA, M. B (Orgs.). *Produção Oral em LE: Múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 33-46.

BERGSLEITHNER, J. M. WEISSHEIMER, J. MOTA, M. B. Situando a pesquisa sobre a produção oral em LE. In:_____. *Produção Oral em LE: Múltiplas perspectivas*. Campinas,SP: Pontes Editores, 2011, p.7-11.

BYGATE, M. Speaking. In: CARTER, R. NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP, 2001, p. 14-20.

CESTERO MANCERA, A. M. Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Carabela*, Madrid, n. 47, p. 69-86. 2000.

DEKEYSER, R. M. Automaticity and automatization. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2001, p.125-151.

FONTANINI, I. et. al. Memória de trabalho e desempenho em tarefas de L2. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5, n.2, p. 189 - 230, 2005.

FORTKAMP, M. Produção Oral e Aquisição de L2: *Cognição e Ensino*. In: MATZENAUER, C. L. B. et. al. *Estudos da Linguagem*. VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Pelotas: Educat, 2008, p. 223-229.

GIOVANNINI, A. et. al. *Profesor en acción 2: Áreas de trabajo*. Madrid: Edelsa, 1996.

GIOVANNINI, A. et. al. *Profesor en acción 3: Destrezas*. Madrid: Edelsa, 1996.

GÓMEZ, R. P. La expresión oral. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005. p. 879-897.

LÜDKE, M. ANDRE, M.E.D.A. *Pesquisas em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ORTIZ-PREUSS, E. Habilidade oral em L2: da cognição à interação. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 2. Brasília: UNB, p. 167-186, 2014.

_____. A funcionalidade do princípio interativo na produção da fala bilíngue. *Revista Letras de Hoje*, v. 47. n. 1, p. 76-83, 2012.

SCHMIDT, S. *Proxémica y comunicación intercultural: la comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE*. 2013. 429 f. Tese (Doutorado en Filología Espanhola). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, 2013.

SKEHAN, P. A Framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, v.17, n. 1, p. 38-62, 1996.

STEVICK, E. W. La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química. In: ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CVP, 2000, p. 63-76.

VÁZQUEZ, G. *La destreza oral*. Madrid: Edelsa, 2000.

Recebido em 24/02/2017

Aceito em 14/03/2017

Publicado em 20/03/2017