

A ESCRITA COMO PILAR DA ORALIDADE PLANEADA EM PORTUGUÊS L2

Catarina Oliveira de Araujo

profaraujocatarina@gmail.com

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Ângela Filipe Lopes

angela.tita@gmail.com

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

Resumo: No âmbito da aprendizagem de línguas, observa-se uma expectativa recorrente, por parte dos aprendentes, para desenvolver e alcançar melhores resultados com relação à produção oral. No entanto, reconhecemos que a aprendizagem da L2 se torna mais completa quando as capacidades linguísticas estão bem integradas durante esse processo. Partindo desse ponto, consideramos que, em um contexto de ensino online de português L2, poderíamos auxiliar a uma produção oral mais fluida e estruturada, isto é, com uma redução das pausas e hesitações, bem como a ampliação do repertório linguístico, a partir do contributo da escrita, visto que ambas são expressões comunicativas com domínios similares e complementares (Marcuschi 2010). A fim de construir uma estratégia didática para atingir tal objetivo, estabelecemos parâmetros para avaliar, no nível intermediário (B1), a oralidade planeada e não-planeada, dando foco às pausas no discurso oral (Goldman-Eisler 1968; Scliar-Cabral 1991) e, com relação à escrita, o conceito de densidade de ideias (Snowdon 1999; Kemper 2001; Lopes 2020, 2021). Por fim, constatamos que as aprendentes atingiram desempenhos orais mais fluentes, embora sejam variáveis. Essa variabilidade pode resultar da relação desigual com a leitura-escrita, seja em L1 ou em L2, como também de outras diferenças interindividuais (Krashen 1985; Ellis 1994; Cook 2002; Dewaele 2002).

Palavras-chave: produção oral em PL2; leitura-escrita em PL2; diferenças individuais na aprendizagem de L2.

Abstract: In the context of language learning, there is a recurring expectation among learners to develop and achieve better results in oral production. However, we acknowledge that L2 learning becomes more complete when linguistic capacities are well integrated during this process. From this standpoint, we consider that, in an online teaching context of Portuguese L2, we could encourage a more fluent and structured oral production, i.e., with a reduction in pauses and hesitations, as well as the expansion of the linguistic repertoire, based on the contribution of writing, since both are communicative

expressions with similar and complementary domains (Marcuschi 2010). In order to build a didactic strategy to achieve this objective, we established parameters to evaluate, at the intermediate level (B1), planned and unplanned oral production, focusing on pauses in oral discourse (Goldman-Eisler 1968; Scliar-Cabral 1991) and, in relation to writing, the concept of density of ideas (Snowdon 1999; Kemper 2001; Lopes 2020, 2021). Finally, we found that the learners achieved more fluent oral performances, although they are variable. This variability may result from the unequal relationship with reading-writing, whether in L1 or L2, as well as from other individual differences (Krashen 1985; Ellis 1994; Cook 2002; Dewaele 2002).

Keywords: oral production in PL2; reading-written in PL2; individual differences in L2 learning.

1 - Introdução

Em um ambiente de ensino-aprendizagem de uma língua segunda (L2)¹, a oralidade tem adquirido um espaço primário, ao passo que a escrita, por vezes, é tida como um elemento secundário. Entretanto, embora existam algumas dicotomias (Saussure 1973; Marcuschi 2010), como por exemplo, a distinção entre espontaneidade *vs.* planejamento, interação imediata *vs.* interação diferida, imprecisão *vs.* precisão, pensamento concreto *vs.* pensamento abstrato, tais domínios possuem propriedades semelhantes, escalares e complementares (Marcuschi 2010; Duarte 2015).

Diante disso, no contexto do estágio pedagógico que faz parte do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, desenvolveu-se, no ano letivo 2022-2023, um plano de investigação-ação que visava explorar a relação entre a escrita e a oralidade, em uma ótica didática, com base em estudos psicolinguísticos. Desta perspectiva, até que ponto pode a escrita servir como pilar de uma oralidade menos hesitante e mais controlada?

Sendo assim, o projeto de investigação foi desenvolvido na circunstância de ensino online de português L2, em uma turma de nível intermediário (B1), com apenas três participantes, do curso livre de português como língua estrangeira da Universidade Alexandru Ioan Cuza din Iași, na Romênia. Nesse âmbito, observou-se que as aprendentes se exprimiam oralmente de forma hesitante, fragmentária, pontuada por pausas longas, bem como por interferências de outras L2s, maioritariamente do espanhol e um pouco do inglês.

Essas particularidades também foram abordadas em estudos como o de Gass e Selinker (1994), que argumentaram que esse tipo de produção oral poderia ser mitigada a partir da qualidade do *input* e do treino oral continuado. A propósito,

1 Optamos por utilizar o termo psicolinguístico L2 para fazer referência a uma língua aprendida, adicional, que difere da L1 adquirida involuntariamente, de forma implícita (Cook, 2002).

recorda-se que o desenvolvimento da oralidade em L2 advém da troca entre atividades de recepção e de produção (Widdowson 1978; Nhatuve 2022), logo, criar possibilidades de integração das quatro capacidades comunicativas (falar, escrever, ouvir e ler) levaria a uma aprendizagem mais completa.

Com o intuito de avaliar de que modo a escrita poderia atuar como suporte de uma produção oral mais rica e fluida, isto é, com um melhor repertório linguístico e uma redução das constantes pausas e hesitações, procurou-se selecionar parâmetros de análise da produção oral, com enfoque na redução de pausas (Goldman-Eisler 1968; Scliar-Cabral 1991).

No campo da produção escrita, base sobre a qual se esperava que a oralidade mais fluente fosse gradualmente construída, também não se descurou a qualidade da expressão linguística. Por essa razão, o conceito de densidade de ideias (Snowdon 1999; Kemper 2001; Lopes 2020, 2021) revelou-se adequado no tocante à avaliação da qualidade da escrita. Falta referir que, no trabalho em apreço, o objetivo não era o desenvolvimento qualitativo da escrita, mas somente a sua avaliação, já que a qualidade da escrita serviu como termo de comparação com a qualidade da oralidade.

À vista disso, estudou-se a oralidade de cariz mais espontâneo e outra mais planeada, após um exercício de leitura e produção escrita. Concisamente, a organização das sequências didáticas consistiu, a partir dos temas propostos, em um momento de exposição oral espontânea coletiva para, em seguida, sugerir a elaboração de uma produção escrita individual e, por último, a síntese oral sobre a composição escrita.

O objetivo geral era estimular o progresso da produção oral em paralelo com a produção escrita e compreender se as alunas que apresentavam uma escrita mais rica, precisa e viva eram também aquelas que evidenciavam uma oralidade menos hesitante e mais fluente. Por serem apenas três participantes, foi possível investir no aprofundamento e exploração dos dados coletados, assim como disponibilizar uma atenção mais individualizada. É, portanto, um estudo que resulta de uma abordagem muito particular a um grupo de três participantes. Por essa razão, permitiu explorar características inter e intraindividuais que, noutras circunstâncias, não seriam tão evidentes. A exploração personalizada de estratégias pedagógico-didáticas é tanto mais flexível quanto menos estudantes houver em aula. Todavia, julga-se que uma turma pequena também pode ser limitante nas apreciações dos resultados ou de uma análise mais diacrônica.

Quanto aos objetivos específicos elencamos:

1. ampliar o repertório linguístico, literário e sociocultural através do trabalho com a leitura e a escrita;
2. avaliar a produção escrita com base na densidade de ideias;
3. analisar a produção oral com base em critérios psicolinguísticos, como a contagem e a caracterização de pausas;
4. comparar a qualidade da escrita com o grau de fluência na oralidade;

5. compreender de que forma a sequência didática definida tem impacto na oralidade.

Posto isto, considera-se a hipótese de que a prática da leitura e da escrita em PL2 poderia sustentar uma produção oral mais fluente e uma produção escrita mais rica. Para além disso, esperava-se que a experiência prévia com a leitura e a escrita em L1 e/ou em outras L2 (Lopes 2020; Lopes & Pinto 2022b) adquiridas-aprendidas antes do português tivessem impacto na avaliação da escrita e da oralidade. Esperava-se ainda que os desempenhos escritos e orais fossem influenciados por diferenças interindividuais diversas, como pelo gosto pessoal pela aprendizagem de línguas ou da escrita em geral (Krashen 1985; Ellis 1994; Cook 2002; Dewaele 2002; Schmidt 2010).

2 - Sobre o ambiente de ensino-aprendizagem e o papel do docente de L2

Se tratando de um espaço de aprendizagem de L2 não-imersivo e totalmente online, entende-se que algumas limitações estão previstas, mesmo com o grande avanço tecnológico e uma maior acessibilidade aos materiais linguísticos autênticos (Duarte & Carvalho 2018).

Para exemplificar, o *Companion Volume With New Descriptors* (Council of Europe 2020) e os estudos de Marcuschi (2003) citam alguns obstáculos no que tange a oralidade em L2, como os códigos não-verbais, a prosódia, a interação simultânea, os atos de fala, as hesitações e o humor. Dado que esses elementos podem resultar em falhas na comunicação, tornam-se ainda mais incertos com a aprendizagem à distância. Em linhas gerais, a interação online não pode ser semelhante ou comparável à interação presencial, o que sugere a necessidade de aplicação de estratégias, por parte dos docentes, para confirmar, reformular e adaptar, sempre que possível, a mensagem.

Do ponto de vista da pragmática intercultural (Matos 2008), faz-se necessário compreender para além do sentido literal, desse modo, os elementos linguísticos (orais e escritos) e extralinguísticos (não-verbais e cinestésicos), devem ser ponderados na avaliação da oralidade e considerados durante as estruturas das unidades letivas, a fim de permitir a construção de sentido em L2 de uma forma que se sinta o mais próxima possível de um ambiente presencial.

Por isso, acredita-se que a formação docente tenha grande relevância, visto que a seleção dos tipos de textos, o papel da mediação e a aquisição de outras competências, sendo estas gerais, de ensino, multimédia e/ou comunicativas (Afonso 2006), são indispensáveis para criar condições de aprendizagem em contextos muito diversos, promovendo tanto a compreensão quanto a expressão linguística, mesmo em ambientes digitais.

3 - Caracterização da oralidade em L2

A complexidade inerente à oralidade implica olhá-la não apenas como um processo automático ou pouco pensado, mas como uma produção linguística em

resposta a diversos registos, exigências comunicativas e falantes. Trata-se de um processo cognitivo de diversos passos associados (Goldman-Eisler 1968; Levelt 1989; Urbano 1999), que integram o acesso ao conhecimento enciclopédico, a compreensão da mensagem, a codificação gramatical, fonética e fonológica, para, finalmente, gerar a articulação, conforme podemos ver na ilustração de Levelt (1989):

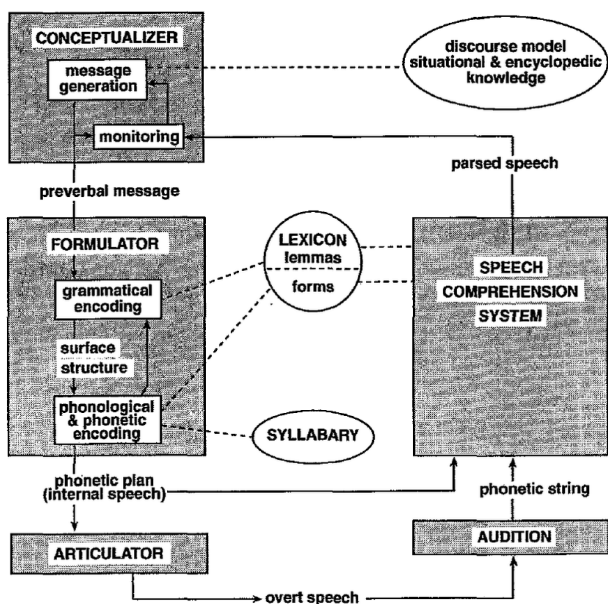


Figura 1 - Modelo de Levelt (1989:9)

Contudo, ainda que o esquema anterior possa fazer supor um processo sequencial e bem oleado, a oralidade está sujeita a hesitações, pausas, discontinuidades e/ou fragmentações frásicas e temáticas, resultado da sua inerente espontaneidade. Como mencionado acima, a oralidade ocorre em registros e contextos diversos. Se nalguns a produção oral é fragmentada e informal, sem prejuízo para a interação com o interlocutor, noutros exige-se maior grau de fluência, o uso de léxico mais selecionado que derivam de um registo mais elevado. É sobretudo nestes contextos, como também numa sala de aula de português L2, que entram em ação funções como a de planeamento, monitoramento conversacional, correção da mensagem, assim como indicações de dificuldades de inserção lexical (Urbano 1999). Há, claro, outros elementos já referidos, como as expressões corporais, o contexto e a pragmática intercultural, que podem ser relevantes no processo de compreensão e produção orais (Widdowson 1978; Paradis 1998; Matos 2008).

Compreende-se, por isso, que no âmbito de uma língua não-materna, as marcas que caracterizam a oralidade menos fluente sejam ainda mais frequentes, visto que o processo de produção oral é menos automático, em função de os conhecimentos de gramática, sintaxe, fonética, vocabulário ou leitura não serem equivalentes aos da língua materna (Cook 2002), ou seja, são mais dependentes de um processamento explícito, ainda que haja uma proficiência elevada (Gass & Selinker 1994).

Por outro lado, a oralidade requer o acesso à memória de longo prazo e à memória de curto prazo (Dewaele 2002), assim como no caso da escrita. A diferença mais evidente entre ambos os processos de produção linguística seria a espontaneidade da oralidade. Enquanto a escrita dá ao falante tempo para a revisão em diversas fases de produção, a oralidade é implacável na necessidade de resposta rápida.

Verifica-se, assim, uma menor possibilidade de planeamento, em função da “falta de intervalo temporal entre a produção cognitiva e oral” (Urbano 1999:133). Mas não só, enquanto a escrita supõe um interlocutor à distância, a oralidade depende da interação instantânea e está, por sua vez, mais suscetível às circunstâncias imediatas, como o barulho do ambiente circundante, à resposta do interlocutor, cujo nível de proficiência linguística pode não ser semelhante, aos constrangimentos do assunto que dá origem à interação e que pode não ser familiar. Há, portanto, menos controle, se comparamos com a escrita. Logo, as variações de uso dessas capacidades, bem como as diferenças individuais, poderiam influenciar produções mais ou menos fluentes.

3.1 - A fluência em L2

A falta de fluência numa L2 pode ser explicada através de diferentes perspectivas, dentre elas, a falta de conhecimento acerca de um conteúdo, razões neurobiológicas ou diferenças individuais. Os estudos de Dewaele (2002), em consonância com as pesquisas de outros autores do ramo da aquisição-aprendizagem de L2 (Krashen 1985; Ellis 1994; Schmidt 2010; Cook 2002), citam alguns fatores, como a situação comunicativa, a idade, as estratégias de aprendizagem, os traços de personalidade ou a motivação, e mostram que tais variáveis podem ter efeitos relevantes no desempenho em uma L2.

No caso das participantes deste estudo, procurou-se compreender em que medida algumas diferenças individuais poderiam revelar variáveis interessantes na análise da relação com a escrita e com a oralidade mais construída e menos impulsiva. O relacionamento com o português, os objetivos de aprendizagem e o contato com outras línguas são também fatores de interesse, todavia considera-se que a situação comunicativa durante as unidades letivas tenha sido influente, pois era de caráter mais informal, natural e pessoal do que seria de esperar em uma turma mais numerosa.

Não obstante, alguns indicadores como o tipo de pausa, a duração e a localização, mais concretamente antes ou depois de certas classes gramaticais, nos

pontos de junções ou no final das orações, acabam por ser fundamentais para reconhecer as características do discurso (Scliar-Cabral 1991; Urbano 1999), como também são interessantes no auxílio de estratégias didáticas para propiciar uma expressão oral mais fluida. Assim, Scliar-Cabral (1991: 177) caracteriza os tipos de pausa como:

1. pausas vazias (silêncios);
2. pausas plenas;
 - 2.1 pausas de enchimento (ex: *fillers*: *mm; a, é*);
 - 2.2 pausas continuativas (ex: *daí, então*);
 - 2.3 pausas de retificação (ex: *quer dizer, isto é*);
 - 2.4 repetições;
 - 2.5 prolongamentos (em geral, das vogais, mas podem acontecer em outros segmentos);
 - 2.6 falsas partidas (interrupções no meio de palavras ou de constituintes);
3. conversacional (ex: *né, sabe, entende, viu...*)

Quadro 1 - Tipos de pausas

Sendo claramente naturais durante a articulação, tanto em L1 quanto em L2, em função do processo fisiológico ou conversacional, podem ocorrer, de acordo com a autora, “antes de constituintes maiores (as orações e, dentro delas, antes do predicado) ou de palavras de decisão difícil” (Scliar-Cabral 1991:176). Com relação às classes gramaticais, podem ser anteriores a: substantivos, verbos, adjetivos, conjunções, pronomes relativos e interrogativos, advérbios de tempo, de modo e de lugar (Goldman-Eisler 1968; Scliar-Cabral 1991).

Com base nos estudos dos autores, é possível focar nos elementos que ajudarão na melhor observação do discurso, a fim de buscar, posteriormente, estratégias pedagógicas, suporte na elaboração do *feedback* corretivo mais analítico e preciso (Ellis 2006), tal como reconhecer limitações e comportamentos linguísticos.

4 - A escrita em L2

A escrita desempenha um papel fundamental no processo de aquisição-aprendizagem de uma L2, seja do ponto de vista comunicativo, na avaliação do progresso dos aprendentes ou na identificação de necessidades lexicais, tanto individuais quanto coletivas. Ademais, convém mencionar que, assim como a oralidade, trata-se de um domínio cognitivo com características complexas que dialogam, a título de exemplo, com o ambiente da tarefa, a memória de longo-prazo e o processo de escrita (Flower & Hayes 1981).

Sendo assim, reforça-se a importância do estímulo e do acompanhamento por parte do docente para alcançar não só um melhor produto escrito, mas sobretudo um processo de escrita construído com base numa revisão continuada (Emig 1977;

Murray, 2013, Pinto 2021, Lopes 2022c). Ainda, espera-se que o investimento na escrita englobe estratégias como a organização textual, a elaboração de pensamento crítico e criativo, a revisão e a compreensão da escrita como um processo (Murray 2013).

Como consequência, acredita-se que esta abordagem escrita leve a uma produção oral mais controlada, porquanto a oralidade é certamente subsidiária de algumas destas estratégias, nomeadamente o controle sobre a forma como expressamos o pensamento, se bem que tenhamos menos tempo para o fazer. A prática da escrita pode revelar-se essencial na composição de grupos de sentido (Pinto 2013b) que venham mais tarde a ser peças fundamentais da oralidade. Se na escrita é a frase que pode ser vista como unidade básica da construção do texto, na oralidade o grupo de sentido pesa mais na elaboração do enunciado, porque facilita a evocação de material linguístico que frequentemente é produzido ou compreendido em conjunto. O conceito é explicado por Pinto (2013b) como resultado da relação de cumplicidade entre a leitura e a compreensão, de molde que a leitura não deve ser vista apenas como um ato de decodificação de letras ou palavras, mas como compreensão, isto é, como apreensão de sentido.

Nesse seguimento, faz-se necessária a integração da escrita com a leitura, pois ambas possuem uma relação intrínseca e complementar (Marcuschi 2010; Pinto 2009, 2013a, 2013b, 2018; Lopes 2020, 2021; Lopes & Pinto 2022b). À vista disso, a noção de *input* (Ellis 1994; Gass & Selinker 1994) auxilia na constatação de que quanto mais rica for a leitura e a sua exploração, melhor será o *output*, seja a nível escrito ou oral. Advoga-se, portanto, que o *continuum* leitura-escrita seja visto como uma base de sustentação de uma oralidade mais precisa, mais segura e menos hesitante.

Em compensação, os procedimentos de avaliação da escrita não são tão simples de serem caracterizados, sendo esta uma das capacidades que mais necessita de atenção (Lopes 2021; Lopes & Pinto 2022a). Se tratando de línguas estrangeiras, o *Quadro Europeu Comum de Referência* (Conselho da Europa 2001) e o *Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe 2020) têm capítulos dedicados à avaliação, embora os critérios nem sempre sejam os mais apropriados para os mais variados contextos de aprendizagem, uma vez que avaliar envolve diversos domínios quantitativos, qualitativos e individuais. Sendo certo que a percepção das diferenças individuais se esbate em grupos alargados de aprendentes, no caso do estudo em apreço, essa era uma variável mais relevante por haver apenas três estudantes.

Dessa maneira, decidiu-se analisar os textos das participantes deste estudo a partir de critérios adaptados para o ambiente de ensino-aprendizagem em questão e pelo conceito da densidade de ideias (DI), proposto inicialmente por Snowdon *et al.* (1999) e Kemper *et al.* (2001) no âmbito de L1 e adaptado para o português L2 por Lopes (2020, 2021) e Lopes e Pinto (2022a). Em suma, a DI permite a avaliação da qualidade da escrita, o que pode ajudar a avaliar a oralidade, na medida em

que se espera que quem apresenta resultados mais elevados ao nível da DI, produza enunciados menos fragmentários e mais fluentes.

4.1 - A densidade de ideias

Os estudos de Snowdon *et al.* (1999), Kemper *et al.* (2001) e Lopes (2020, 2021) associam a densidade de ideias à qualidade de um produto escrito, através da inserção de léxico rico, o que também está associado a um grau de complexidade frásica mais elevada. Isto, por sua vez, é produto de um conhecimento adquirido ao longo da vida, mas sobretudo da relação com a leitura-escrita (Lopes, 2021), ou seja, quem lê mais tende a escrever melhor, independentemente da(s) língua(s) na(s) qual(ais) o faz. Tendo em conta que este conhecimento é operacionalizado na escrita de forma translinguística, de que forma se refletirá na oralidade em português L2?

Na sua génese, a DI baseia-se na composição proposicional de um grupo de sentido cujo núcleo é o verbo. A proposição, de acordo com Kintsch (1974), representa o conhecimento variável de cada indivíduo, oriundo de experiências pessoais e da reserva de informação declarativa, seja de forma linguística e/ou conceitual (Lopes 2020, 2021). Noutras palavras, significa “compreender de que forma a memória processa o conteúdo conceptual de um determinado texto e como o codifica através da linguagem” (Lopes 2020: 113).

Logo, a DI remete muito diretamente para o esquema argumental do verbo e para a riqueza verbal, estudada por Snowdon *et al.* (1996, 1999). Os autores propõem a seleção de verbos, adjetivos, advérbios, sintagmas preposicionais e conjunções que compõem uma frase. Por seu turno, Lopes (2020: 230), tendo como fundamento o trabalho de Snowdon *et al.* (1996, 1999) e de Kemper *et al.* (2001), propôs a seguinte fórmula, seguida neste trabalho, para medir a DI na escrita em L2:

$$[N^{\circ} \text{ ideias} \div N^{\circ} \text{ Palavras}] \times 10 = \text{DI}/10 \text{ palavras}$$

Quadro 2 - Cálculo da densidade de ideias

5- Metodologia

5.1 - Participantes

O estudo foi realizado com três participantes do nível B1, do sexo feminino e de nacionalidade romena, com as respectivas características:

Participantes	Idade	Profissão	Línguas Estrangeiras	Perfil
Participante A	22 anos	Estudante universitária	Inglês (C1); Alemão (B1); Espanhol (C1)	introversão
Participante B	39 anos	Economista	Inglês (B2); Francês (A2) Espanhol (A1)	extroversão
Participante C	47 anos	Especialista em recursos humanos	Inglês (B2); Francês (A2) Italiano (A1); Espanhol (A2)	ansiedade

Tabela 1 - Características das participantes

Com relação ao perfil das aprendentes, algumas particularidades associadas à personalidade foram identificadas, uma vez que poderiam influenciar na produção, tanto da oralidade quanto da escrita, conforme apontam alguns estudos de L2 (Gass & Selinker 1994, Cook 2002, Dewaele 2002, Han 2014). Não obstante, a construção do perfil deste estudo baseou-se nas constatações feitas pelas próprias participantes durante as interações e também pelas observações, sustentadas pelo suporte teórico, feitas pela docente.

Ademais, em resposta a um questionário aplicado durante as regências, as participantes declararam ter o mesmo objetivo de aprendizagem, isto é, melhorar a produção oral. No mesmo questionário, procurámos compreender que relação tinham com a fala, a escrita e a leitura. Mais concretamente, os resultados revelaram dificuldades em alguns domínios da leitura, nomeadamente vocabulário, compreensão de sentido não literal, expressões coloquiais e pronúncia. No que toca à escrita, as dificuldades apontadas estavam relacionadas com o vocabulário, a falta de criatividade e os tempos verbais. No campo da produção oral, demonstraram estar pouco confortáveis para apresentar um tópico em L2.

5.2 - Procedimentos de análise

As gravações das aulas foram realizadas na sua totalidade, com o suporte de um dispositivo móvel, após autorização das participantes e com a condição que os dados fossem preservados. Posteriormente, os diálogos foram selecionados, analisados e transcritos seguindo o modelo proposto pelo projeto NURC/SP.

Os critérios de observação tiveram como base os elementos da oralidade mencionados nas investigações de Goldman-Eisler (1968), Scliar-Cabral (1991), Urbano (1999) e Marcuschi (2003) e, com relação à escrita, as pesquisas de Lopes (2021) e Flower & Hayes (1981), conforme estruturamos na Tabela 2:

Oralidade	Escrita
1. os tipos de pausas produzidas (vazias e plenas); 2. desempenho oral (articulação, pronúncia, fluência); 3. alargamento do repertório linguístico; 4. autocorrekções.	1. coerência; 2. estrutura textual (ex: introdução, desenvolvimento, conclusão); 3. revisão linguística (ex: tempos verbais, concordância verbal/gênero-número, correção ortográfica); 4. densidade de ideias.

Tabela 2 - Parâmetros de observação da oralidade e da escrita

5.3 - Materiais e descrição do estudo

A elaboração das atividades, durante os dois ciclos de investigação, cada um com três unidades letivas, foi organizada seguindo o esquema didático descrito na Tabela 3:

	Unidade didática 1: A palavra		Unidade didática 2: E se...?
Unidade letiva 1 (exposição oral espontânea)	1. Leitura colaborativa; (tirinha/banda desenhada e artigo de opinião relacionado); 1.1 Material audiovisual de curta duração; 1.2 Reflexão da pronúncia, análise de vocabulário, respostas às perguntas com o enfoque no modo conjuntivo.	Unidade letiva 4 (exposição oral espontânea)	1. Visualização de um excerto de um documentário televisivo; 1.1 Consulta da transcrição, com o intuito de destacar elementos da oralidade, e discussão sobre o conteúdo oralmente; 1.2 Leitura prévia e compartilhada de uma crônica, contendo o pretérito imperfeito do conjuntivo, para exploração do vocabulário.
Unidade letiva 2 (produção escrita)	2. Produção de um texto de opinião, entre 80-150 palavras, relacionado com o tópico em questão.	Unidade letiva 5 (produção escrita)	2. Aprofundamento do texto e produção escrita, entre 80-150 palavras, de um microconto subordinado ao tema da aula.
Unidade letiva 3 (exposição oral sustentada pós-escrita)	3. Seleção de palavras-chave, oriundas do vocabulário utilizado na escrita, e produção de um resumo oral e individual sobre o texto elaborado.	Unidade letiva 6 (exposição oral sustentada pós-escrita)	3. Seleção de palavras-chave, oriundas do vocabulário utilizado na escrita, e produção de um resumo oral e individual sobre o texto elaborado.

Tabela 3 - Organização das sequências didáticas e atividades propostas

5.4 - Resultados quanto à DI

A título de exemplo, pode-se visualizar, em uma frase retirada de um dos textos produzidos pelas participantes, o destaque dado às proposições para a realização do cálculo da DI:

No final, **desejo** que tenhas ventura **no** caminho **da** língua portuguesa.
(Cálculo: $[4 \text{ ideias} \div 11 \text{ palavras}] \times 10 = 3,63 \text{ DI}$)

A partir disso, a Tabela 4 mostra os resultados obtidos após a análise da escrita quanto à DI:

Participantes	1º ciclo	2º ciclo	Média simples
Participante A	3,99 (texto de 169 palavras)	3,66 (texto de 173 palavras)	3,82
Participante B	3,90 (texto de 107 palavras)	3,60 (texto de 144 palavras)	3,75
Participante C	4,01 (texto de 214 palavras)	3,82 (texto de 117 palavras)	3,91

Tabela 4 - Média simples da densidade de ideias

5.5 - Resultados da análise da produção oral

A Tabela 5 apresenta os resultados da análise da produção oral no que concerne aos itens lexicais, que foram anteriores às pausas e causaram uma maior dificuldade de inserção. Convém referir a inclusão da categoria “outras classes”, para fazer menção às classes de palavras que surgiram, mas que não foram mencionadas nos estudos de Scliar-Cabral (1991) e Goldman-Eisler (1968). Assim, encontrou-se, respectivamente:

Participantes	Oralidade espontânea	1º ciclo de oralidade planeada	2º ciclo de oralidade planeada
Participante A	substantivos (6), verbos (5), advérbios (1), adjetivos (1), conjunções (1), outras classes (2)	verbos (3), conjunções (2), adjetivos (2), substantivos (1)	substantivos (5), conjunções (5), outras classes (5), verbos (3), advérbios (2), adjetivos (1)
Participante B	substantivos (8), verbos (1), conjunções (1) e outras classes (1)	verbos (7), conjunções (4), outras classes (5) e substantivos (3)	verbos (10), conjunções (8), advérbios (8), substantivos (7), outras classes (5)
Participante C	substantivos (2), verbos (4), adjetivos (2) e outras classes (1)	advérbios (3), outras classes (3), verbos (1), adjetivos (1), conjunções (1).	verbos (6), outras classes (4), substantivos (3), advérbios (3), conjunções (2)

Tabela 5 - Classes gramaticais encontradas durante as pausas

Por outro lado, as figuras 2, 3 e 4 demonstram os tipos de pausas realizadas por cada participante:

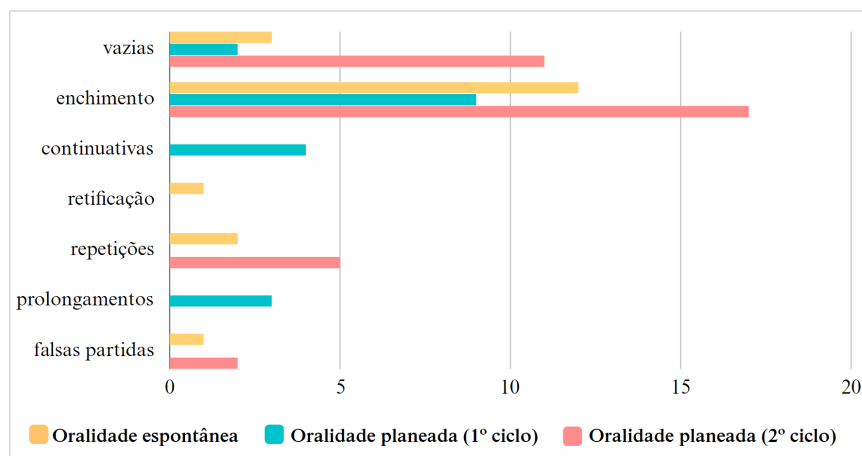


Figura 2 - Participante A

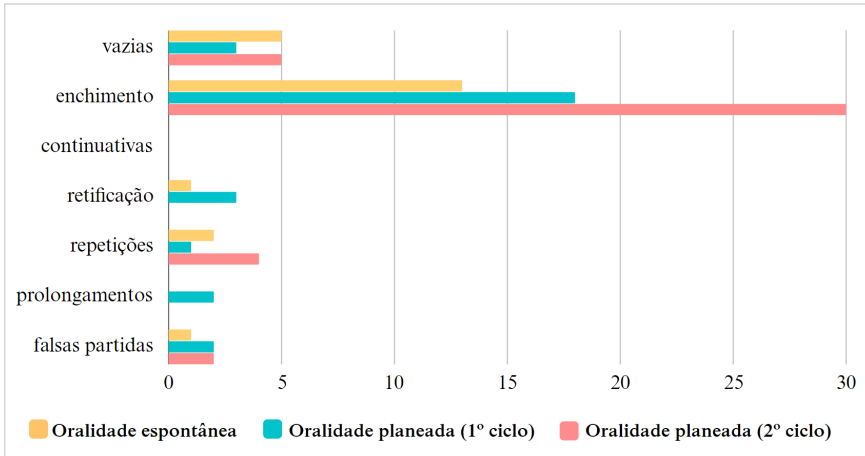


Figura 3 - Participante B

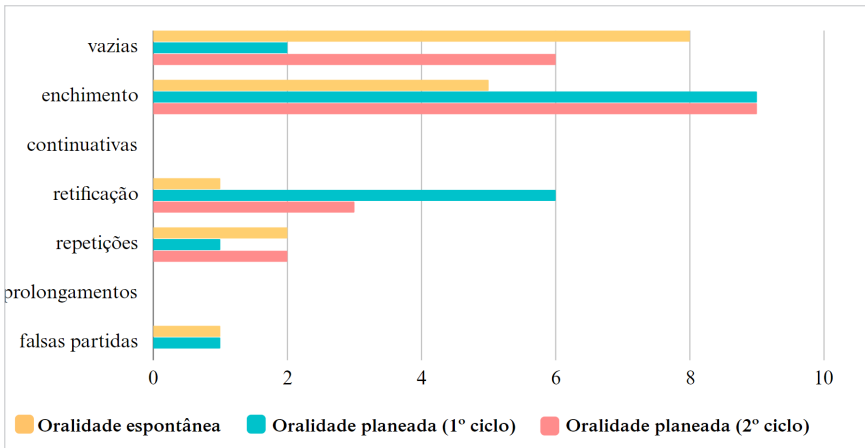


Figura 4 - Participante C

Além disso, pode-se observar algumas características frequentes na oralidade espontânea, como as repetições, as hesitações, a dificuldade de recuperação lexical e a interferência de outras L2, conforme o fragmento da transcrição² do quadro 3:

² Legenda: As letras "A, B e C" referem-se às participantes, enquanto a letra "P" representa a professora regente.

B: para mim... as palavras foram... *ahn...* foram...*ahn...* escolhidas? por...*ahn...* é não necessariamente sonoridade ou... ((respiro)) objetivo mas...() as emoções que lembram

C: eu acho que... liberdade é uma palavra que... deve... sol?... bem em qualquer idioma

P: *uhn...* sim... ok... e qual palavra não soa bem? dentre as opções da lista... da revista

C: não sei

P: todas (...)

C: nenhuma palavra

P: sim

C: me parece... *fea*

P: ok...

A: *uhn...* da lista?

P: *uhn...*

A: eu... eu gosto da palavra adeus.... ((barulho de digitação e sons fáticos)) porque... também se usa-se como... saudação e... e... *uhn...* e... *uhn...* não sei como dizer... é o...*uhn...* um modo indireto de dizer a... alguém que eu... lhe lhe lhe desejo o melhor

Quadro 3 - Exemplo da oralidade espontânea

Em contrapartida, a tabela 6 exemplifica a atenuação de algumas dessas características após o momento de produção escrita, embora tenha sido variável para cada aprendente:

Participante A	Participante B	Participante C
A: 3.... sim... é... o... o... meu microconto é ((suspiro)) dividido em três...três... <i>ahn...</i> pa... partes se eu fosse... <i>ahn...</i> corajosa se eu fosse decidida ou se eu fosse perfeita... e... em... em cada dessas partes eu... digo o que faria se eu fosse assim	B: pensei que se eu fosse um pensamento eu poderia ir <i>ahn...</i> ver as pessoas que eu quero e não estão <i>ahn...</i> aqui comigo... <i>ahn...</i> e...e porque tive várias experiências com aqueles pessoas... <i>ahn...</i> muitos <i>ahn...</i> sentimentos <i>ahn...</i> chegaram ((risos)) na minha ...cabeça... <i>ahn...</i> mas <i>ahn...</i> mas pensei que eu queria a ser <i>um</i> bom pensamento...	C: <i>ahn...</i> eu penso que... pensei que se eu fosse a pessoa que sou hoje entenderia muito mais cedo que <i>ahn...</i> uma coisa que...não se deixa pa para mais tarde é passar tempo com... seus entes queridos...((suspira)) hoje sei que a dica... <i>ahn...</i> o tempo não espera e não volta... é uma fato é um fato...uma verdade indubitável...

Tabela 6 - Exemplos do momento de oralidade planeada

No que se refere a duração da participação oral das participantes em cada ciclo:

Participantes	Oralidade espontânea	Oralidade planeada (1º ciclo)	Oralidade planeada (2º ciclo)
Participante A	49s e 1min6s	1min41s	1min59s
Participante B	37s; 28s e 1min5s	2min41s	3min52s
Participante C	55s, 23s e 43s	2min42s	2min

Tabela 7 - Tempo de participação oral

Por último, as figuras 5, 6 e 7 ilustram os resultados aproximados do tempo das pausas de cada aprendente:

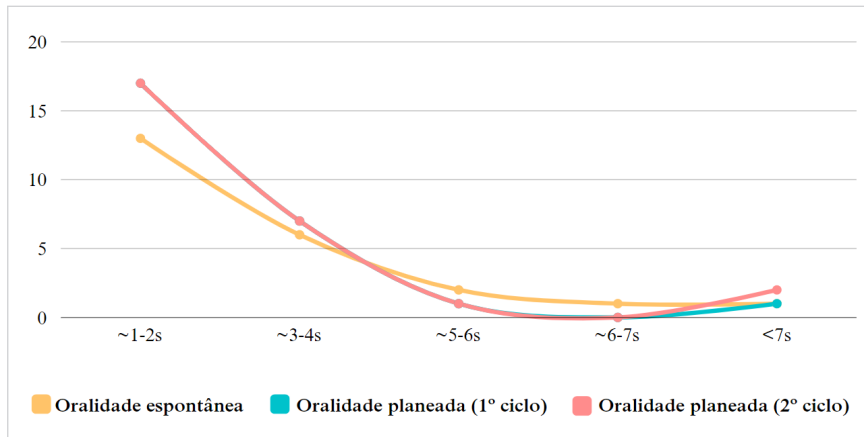


Figura 5 - Participante A

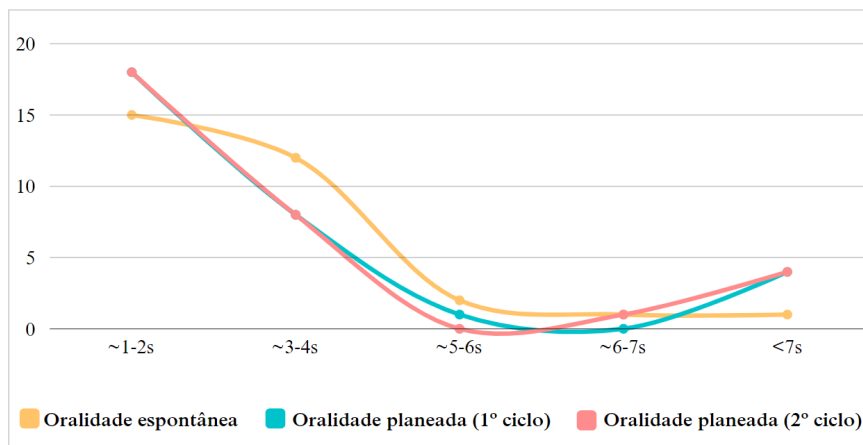


Figura 6 - Participante B

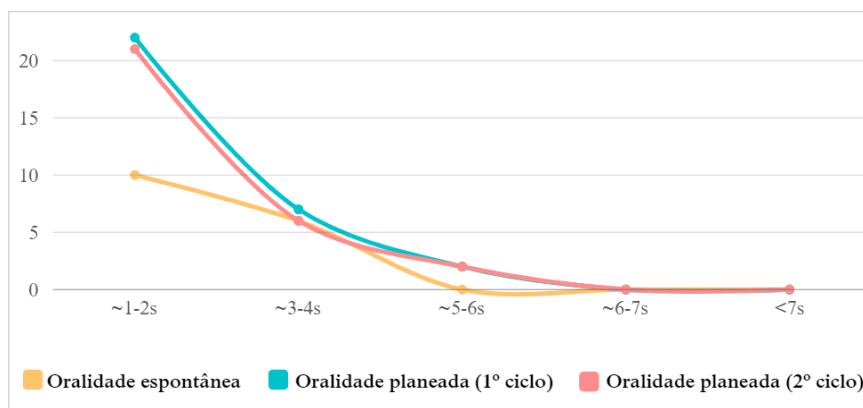


Figura 7 - Participante C

6 - Conclusões

O discurso oral em L2 implica uma carga cognitiva e emocional complexa (Goldman-Eisler 1968; Cook 2002). Tal complexidade, bem como o nível de conhecimento entre as línguas, a falta de planeamento verbal, o contexto do discurso, as necessidades fisiológicas e as diferenças individuais contribuem para a ocorrência de pausas e hesitações na produção oral que podem influenciar no grau de fluência de cada aprendente.

Em função de as pausas serem imprevisíveis e irregulares (Urbano 1999), torna-se inviável realizar uma análise objetiva dos resultados encontrados. Contudo, constatou-se uma redução da duração e da frequência dos tipos de pausas a partir

da familiaridade com o material verbal, em conformidade com a investigação de Goldman-Eisler (1968). Ademais, verificou-se uma melhoria na recuperação e no acesso a determinadas classes gramaticais, assim como para autocorrekções mais frequentes na oralidade planejada, ainda que variável para cada participante.

Com relação à escrita, os resultados da DI foram correspondentes aos textos que tiveram melhores argumentos, estrutura textual e revisão linguística. De acordo com Lopes (2020), a escrita em L2 assenta nalguns desafios que influenciam o resultado da DI, mas também da produção oral, como por exemplo, a economia lexical, a sobrecarga da memória operatória em algumas estruturas fráscas, o tipo de tarefa textual, interferências da L1 ou de outras L2 e um nível de proficiência insuficiente para o nível em questão. Presume-se, ainda, que o tipo de texto pode influenciar no resultado da DI, pois no primeiro ciclo de investigação, que tinha como proposta um formato já praticado, encontrou-se resultados que revelam uma DI mais elevada em comparação com o segundo, de cariz narrativo e criativo.

Para além disso, observou-se nos textos uma influência maior de outras L2, nomeadamente o inglês e o espanhol, o que se justifica com base na recência e frequência de uso dessas L2s (Paradis 2004), bem como pela proximidade tipológica do espanhol (Cook 2002).

Posto isto, confirmou-se a hipótese de que a prática da leitura e da escrita propiciou uma oralidade mais fluida, estruturada e criativa, assim como escrever antes de falar possibilitou às estudantes um controle cognitivo mais consciente com relação às formas linguísticas, vocabulário e conteúdo. Em compensação, apesar de terem tido o mesmo objetivo com relação à aprendizagem do português, mais concretamente o aperfeiçoamento da expressão oral, as aprendentes tiveram desempenhos diferentes nas atividades de produção, tanto a nível escrito como oral. Dessa forma, concluiu-se que as características e aspectos individuais possam ter contribuído para os resultados a nível oral e escrito.

O resultado final do semestre foi “excelente” para a participante A e “muito bom” para B e C. Entretanto, convém mencionar que as participantes B e C produziram mais oralmente (ver 5.5), portanto correram maiores riscos para manter a automaticidade na fala, ao passo que a participante A limitou a produção de grandes enunciados e por isso teve, possivelmente, mais controle nas atividades de produção. Ou seja, as aprendentes podem ser melhores no desempenho de algumas capacidades linguísticas do que em outras, sendo assim, sugere-se a apreciação dos resultados em capacidades linguísticas específicas. Paraphraseando Cook (2002), acredita-se que todas alcançaram o sucesso com relação à aprendizagem do português como L2, mas para isso, considerou-se as particularidades individuais e as avaliações formativas não comparativas.

Por outro lado, foi possível observar que a prática letiva com aprendentes romenas impulsionou a reflexão sobre o ensino de uma L2 exclusivamente online. Neste ínterim, importa salientar que o docente precisa estar consciente de eventuais limitações tecnológicas e de produção, fazendo-se necessária a integração de todas as capacidades da língua, como também refletindo sobre o

seu papel enquanto mediador cultural (Afonso 2006; Conselho da Europa 2001; 2020).

Como proposta de pesquisa futura em PL2, sugere-se a análise da influência da densidade de ideias proposicionais no desempenho oral, semelhante ao que foi apurado na investigação de Lunn *et al.* (2021) em um espaço de inglês como segunda língua. Como segunda sugestão, seria relevante investigar, em um estudo mais prolongado, como o contributo da escrita contribui para o aprimoramento da oralidade, como também realizar uma exploração didática similar com turmas maiores e de nacionalidades distintas.

REFERÊNCIAS

- Afonso, C. 2006. Professores de Língua Estrangeira: Que competências?. In: R. Bizarro; F.Braga. (Orgs.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências*. Porto Editora. 450-460.
- Araujo, C. 2023. *Reflexos da escrita na oralidade em português L2 no nível B1*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: ASA.
- Cook, V. 2002. *Portraits of the L2 user*. Bristol: Multilingual Matters Lda.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume*. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acedido em: 20/05/2024.
- Dewaele, J. 2002. Individual Differences in L2 Fluency: The Effect of Neurobiological Correlates. In: V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user*. Bristol: Multilingual Matters Lda, 221-249.
- Duarte, I. 2015. Textos orais: análise da conversa informal e ensino do português língua estrangeira. *Todas as Letras*, 17(1), 56-72.
- Duarte, I.; Carvalho, A. 2018. Treino da oralidade na aula de PLE: uma experiência com conversas orais informais no nível A. *Studia Philologia*, 63(2), 161-170.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Ellis, R.; Loewen, S.; Erlan, R. 2006. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368.
- Emig, J. 1977. Writing as a Mode of Learning. In: *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128.
- Flower, L.; Hayes, J. 1981. A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- Gass, S.; Selinker, L. 1994. *Second language acquisition: An Introductory Course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldman-Eisler, F. 1968. *Psycholinguistics Experiments in Spontaneous Speech*. Cambridge: Academic Press.
- Grosjean, F. 1992. Another view of bilingualism. In: R. J. Harris. (Ed). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, London, New York, Tokyo: North-Holland, 51-62.
- Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hefeseisen & U. Jessner (Orgs.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 21-41.
- Han, Z. 2014. From Julie to Wes to Alberto: Revisiting the construct of fossilization. In: Z-H. Han and E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty Years Later*, Amsterdam: John Benjamins, 47-74.
- Kemper, S.; Greiner, L.; Marquis, J.; Mitzner, T. 2001. Language decline across the life span: Findings from the nun study. *Psychology and Aging*, 16(2), 227-239.
- Kintsch, W. 1974. *The representation of meaning in memory*. New York: Erlbaum.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. London & New York: Longman.
- Levelt, W. 1989. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT press.
- Lopes, A. 2020. *O continuum leitura-escrita. Efeitos da compreensão leitora sobre a produção escrita em português L2 no nível C*. (Tese de Doutoramento). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Lopes, A. 2021. A densidade de ideias e a complexidade gramatical na avaliação da produção escrita em português L2. *Linguarum Arena*, (12), 11-28.
- Lopes, A.; Pinto, M. 2021. A aprendizagem e o ensino da leitura-escrita em bilíngues adultos: aspetos da sua complexidade neuropsicolinguística. *Letrônica*, 14 (2), 1-13.
- Lopes, A.; Pinto, M. 2022a. Medir a qualidade da escrita em Português L2: a densidade de ideias. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, (1), 197-218.
- Lopes, A.; Pinto, M. 2022b. *A biletracia. Alguns aspetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita em L2*. Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Lopes, A.; Pinto, M. 2022c. Assessing L2 Portuguese writing: idea density and sentence complexity. *Signo*, 47(88), 73-86.
- Lunn, A.; Bürkle, D.; Ward, R.; McCloskey, A.; Rathbone, A.; Courtenay, A.; Manfrin, A. 2021. Spoken Propositional Idea Density, a Measure to Help Second Language English Speaking Students: A Multicentre Cohort Study. *Medical Teacher*, 44 (3), 267-75.
- Marcuschi, L. 2003. Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In: E. Gärtner, M. J. P. Herhuth;

- N. N Sommer (Eds.), *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira. Actas do IV congresso da Associação Alemã de Lusitanistas*, Frankfurt: TFM, 15-39.
- Marcuschi, L. 2010. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Matos, S. 2008. A cultura pela língua. algumas reflexões sobre pragmática (inter)cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna. In: F. Oliveira & I. M. Duarte (Orgs.), *O fascínio da linguagem*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 391-406.
- Murray, D. 2013. *The craft of revision*. Boston: Wadsworth.
- Nhatuve, D. 2022. Foco na oralidade: uma estratégia eficiente para o ensino online de português como língua estrangeira. *Cadernos de PLE. Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna*, 57-75.
- Paradis, M. 1998. The other side of language: Pragmatic competence. *Journal Neurolinguistics*, 1-10.
- Paradis, M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamins Publishing Company.
- Pinto, M. 2009. O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)literacia. In I. M Duarte, O. Figueiredo, & J. Veloso (Orgs.). *A linguagem ao vivo*, 43-61.
- Pinto, M. 2013a. A importância da revisão na escrita. Apresentada em *Língua Portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas: Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, 352-361.
- Pinto, M. 2013b. A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*, 48 (1), 116-126.
- Pinto, M. 2018. A escrita: uma prática movida pela busca da melhor adequação da execução à intenção. *Revista Observatório*, 4 (4), 763-792.
- Pinto, M. 2021. Da revisão da escrita pelo próprio autor à revisão profissional: a (dis)semelhança entre atuar sobre um texto em curso ou sobre a sua versão final. *Anais do VI SIMELP - Da união à diversidade*, 748-767.
- Saussure, F. 1973. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- Schmidt, R. 2010. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan; I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*. National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721-737.
- Scliar-Cabral, L. 1991. *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo: Ática Série Fundamentos 71.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (2), 209-231.
- Snowdon, D., Kemper, S. J., Mortimer, J. A., Greiner, L. H., Wekstein, D. R.; Markesbery, W. R. 1996. *Linguistic ability in early life and cognitive function and Alzheimer's disease in late life: Findings from the Nun Study*. *JAMA* 275, 528-532.

- Snowdon, D.; Greiner, L.; Kemper, S.; Nanayakkara, N.; Mortimer, J. 1999. Linguistic ability in early life and longevity: Findings from the Nun Study. In: Robine, J.-M.; Forette, B; Franceschi, C.; Allard, M. (Eds). *The paradoxes of longevity*. Berlin: Springer-Verlag.
- Urbano, H. 1999. Variedade de planejamento no texto falado e no escrito. In D. Preti (Orgs.), *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas- FFLCH/USP, 131-151.
- Widdowson, H. 1978. *Teaching Language as Communication*. Cambridge: University Press.