

Desenvolvimento da produção oral em língua italiana: perspectivas teóricas e atividades práticas

Luciana Lanhi Balthazar
Universidade Federal do Paraná

Title: *Development of oral production in the Italian language: theoretical perspectives and practical activities*

Abstract: *This paper focuses on the development of oral production in teaching / learning of a foreign language with a greater emphasis on Italian language. Initially, the paper presents an analysis of the marginalization of oral skills, compared to other linguistic skills in scientific research and in the context of teaching and learning. Then, we discuss the role of orality in foreign language teaching, showing its positive value in the process of language acquisition. The paper ends with the proposal of formats for teaching activities related to the development of oral skills in what matters form (RICHARDS and RODGERS, 1986) and meaning (MARIANO et al., 2006).*

Keywords: *Oral production. Oral production activities. Italian language.*

Resumo: *Este trabalho focaliza o desenvolvimento da produção oral no ensino /aprendizagem de língua estrangeira com uma maior ênfase à língua italiana. Inicialmente, é apresentada uma análise sobre a marginalização da habilidade oral perante outras habilidades linguísticas em pesquisas científicas e no contexto ensino-aprendizagem. Em seguida, será analisado o papel da oralidade dentro de ensino de língua estrangeira, sendo demonstrada, assim, sua contribuição positiva no processo de aquisição da língua. São mostrados, ao final do artigo, formatos de atividades de ensino usadas para o desenvolvimento da habilidade oral e focadas na forma (RICHARDS e RODGERS, 1986) e no significado (MARIANO et al., 2006).*

Palavras-chave: *Atividades de produção oral. Língua italiana.*

Introdução

Este artigo objetiva apresentar um panorama sobre o ensino da produção oral (doravante PO) em língua estrangeira (doravante LE), dando ênfase ao ensino da língua italiana. Pretende-se, também, apresentar alguns formatos de atividades orais usados no ensino de LE.

Primeiramente, apresentamos a PO como habilidade individualizada e demonstramos sua marginalização perante outras habilidades linguísticas. Em seguida, trazemos os papéis desta habilidade no ensino de língua estrangeira e, para concluir, apresentamos alguns formatos de atividades usadas em sala de aula de LE para o desenvolvimento da oralidade.

Marginalização da habilidade oral

Segundo Bygate (2001), a área da produção oral em língua estrangeira e segunda língua (L2)¹ tornou-se campo de interesse para o ensino, aprendizagem e avaliação há duas décadas, passando a produção oral a ser vista como habilidade individualizada, sem estar necessariamente integrada às outras habilidades linguísticas.

Três fatores podem explicar a razão pela qual a produção oral vinha sendo negligenciada no ensino e na pesquisa: (1) a tradição de enfatizar o estudo da gramática e a tradução de sentenças e textos em sala de aula; (2) a falta de aparato tecnológico para ajudar pesquisadores no estudo das produções de fala de nativos e não-nativos da L2/LE (o gravador, por exemplo, só foi introduzido como recurso pedagógico em meados de 1970); e (3) a ênfase em aspectos estruturais da língua quando, nos diferentes métodos de ensino de L2/LE, era trabalhada a habilidade oral. Em outras palavras, o ensino dessa habilidade visava apenas à melhor pronúncia, à prática, à memorização e à automatização de sentenças, ao invés da construção de um discurso coerente e coeso em contextos de uso comunicativo (BYGATE, 2001).

Pesquisas sobre PO em LE no Brasil são ainda incipientes, com um pequeno número de publicações na área, como afirma Xhafaj *et al.* (2005): “Enquanto a pesquisa internacional investiga a PO e a aquisição ou desenvolvimento desta habilidade sob uma perspectiva cognitiva [...] a produção

¹ Apesar da diferença existente entre os conceitos de língua estrangeira (LE) (contexto escolar) e L2 (comunicação) (Balboni, 1999), neste artigo, os dois conceitos serão utilizados como sinônimos.

brasileira tem foco mais social e voltado principalmente para a sala de aula de L2” (XHAF AJ *et al.*, 2005, p.5). De fato, no trabalho intitulado *A literatura sobre produção oral em L2: uma apreciação crítica*, Xhafaj *et al.* (2005) verificaram que os estudos em relação a PO no Brasil enfocam assuntos tais como: o tratamento dado aos erros na produção oral, os efeitos do *feedback* do professor na produção oral dos alunos, como o professor faz uso do livro didático na implementação de tarefas orais, o uso de atividades extra-classe para o desenvolvimento da autonomia e da competência linguística em L2, entre outros temas relacionados à sala de aula.

Na sala de aula de LE, a habilidade oral muito interessa aos alunos (XAVIER e SOUZA, 2008), fazendo parte de suas expectativas de aprendizagem. No entanto, percebe-se que, nas escolas do ensino fundamental e médio, bem como em alguns cursos de formação de professores de LEs, os alunos estudam o idioma por diversos anos e não conseguem se comunicar nessa língua. O ensino de inglês na escola básica, por exemplo, tem se restringido a regras gramaticais, à tradução de textos e ao vocabulário da língua, marginalizando o desenvolvimento da produção/expressão oral (MARIANO *et al.*, 2006).

Também no ensino de língua italiana como LE, a PO assume papel secundário (BALBONI, 1998). A expressão escrita é a protagonista, isto é, atividades como resumos, comentários e composições são enfatizadas em relação às atividades de produção oral. Inversamente, no ensino de italiano como língua materna, a produção oral se sobressai através das apresentações orais dos alunos, atividades de paráfrase e resumos orais, enquanto há um espaço menor para a produção escrita (BALBONI, 1998).

No Brasil, a língua italiana, ou mais especificamente, alguns dialetos italianos,² ensinam situações reais de uso, devido à existência de muitos descendentes de falantes dessa língua, os

² O italiano falado pelos imigrantes é muitas vezes dialeto que muito difere do italiano padrão. Para Balboni (1999) dialetos são línguas autônomas em relação ao italiano. Conforme o autor, alguns dialetos pertencem a grupos linguísticos diferentes do da Toscana (região de origem do italiano padrão).

quais continuam usando o idioma para a comunicação. É o que acontece, por exemplo, em Santa Catarina, mais precisamente no sul do Estado, colonizado por imigrantes italianos. Em cidades como Nova Veneza, Treviso, Urussanga e Siderópolis existem pessoas mais idosas que não falam português, mas somente italiano. Esta realidade faz com que a produção oral em língua italiana seja muito valorizada na comunidade e necessária para a preservação das tradições culturais. Os familiares dos descendentes, por outro lado, também reconhecem a importância da língua italiana seja para poderem entender seus avós e parentes que ficaram na Itália, seja para buscarem uma vida melhor nesse país, já que a grande maioria dos descendentes possui dupla cidadania e, portanto, pode residir e trabalhar na Itália legalmente. Considerando a função social da língua italiana no Brasil, em particular na região sul, temos que reconhecer que seria adequado tratar a produção oral com maior ênfase nas escolas.

Os próprios documentos oficiais, como a Proposta Curricular de Santa Catarina para o ensino de línguas estrangeiras, consideram a produção oral como habilidade secundária para o processo de aprendizagem de uma LE no ensino fundamental e médio. Tal documento afirma que “o objetivo (ideal) de desenvolver as habilidades de falar, escutar, ler e escrever em uma LE contribuiu para o silenciamento quase total dos alunos” (p. 98). Contraditoriamente, o documento prossegue dizendo que “a opção por uma habilidade [neste caso, a leitura] não desconsidera as demais e nem significa que estas não devam ser exploradas pelo professor” (p.98). No mínimo, a primeira afirmação parece ignorar a existência de práticas pedagógicas bem sucedidas³ que possam promover o desenvolvimento das quatro habilidades em um curso. Além disso, o documento não deixa explícito como as habilidades linguísticas, em particular a oral, poderiam ser integradas ou desenvolvidas juntamente com a leitura. Na verdade, as habilidades que o documento prioriza são a compreensão em leitura e a produção escrita, “não no sentido de restringir as

³ Ver, por exemplo, Xavier (1999).

possibilidades de aprendizagem, mas para viabilizar o aprendizado efetivo de pelo menos uma modalidade” (p.101).

Na tentativa de justificar o desenvolvimento prioritário da leitura e da produção escrita no ensino fundamental e médio, esta proposta tende a defender a inviabilidade do ensino das outras habilidades (ex.: de compreensão e produção oral), afirmando que, por causa do grande número de alunos por turma e a pouca carga horária da disciplina de LE, “fica difícil pensar que os alunos possam desenvolver as quatro habilidades: fala/escuta, leitura/escrita” (p. 101). Diante deste posicionamento, o desenvolvimento da produção oral acaba sendo visto como “acessório” no processo de aprendizagem de LE.

Não muito diferente da Proposta Curricular de Santa Catarina, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de LE, afirmam que “o primeiro foco [...] estaria colocado na habilidade de leitura” (p. 21). A justificativa apresentada para esta escolha é que a habilidade oral não seria relevante dentro da realidade do ensino brasileiro. Segundo o documento, os alunos de LE no Brasil não têm possibilidades de uso da língua oral. Além disso, vestibulares e provas de proficiência não consideram esta habilidade. O grande número de alunos em sala de aula também é apontado como razão pela qual a leitura teria maiores chances de ser desenvolvida em relação a outras habilidades. Entretanto, os PCNs de LEs não excluem, completamente, o uso das outras habilidades linguísticas: “o foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas (por exemplo, “*Ça va?*”, “*How do you do?*”, “*Que bien!*”, “*Wie geht's?*”, “*Va bene*”), de pequenos poemas, trava-línguas e diálogos” (p.22). Tais atividades “são úteis para oferecer certa consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos e de alguns modos de veicular algumas regras de uso da língua estrangeira (polidez, intimidade, saudações, linguagem da sala de aula, etc.)” (p.22). A nosso ver, a PO não visa a beneficiar somente a pronúncia, algumas expressões ou falas formulaicas. Trata-se de uma forma de comunicação pela

qual se pode aprender a LE com propósitos mais significativos. Somam-se a isso outros papéis que esta habilidade desempenha.

Não se trata de priorizarmos a habilidade oral em detrimento das demais, mesmo porque consideramos ser possível elaborar um curso que integre as quatro habilidades linguísticas de forma harmoniosa, visando assim a desenvolver a proficiência geral dos alunos na LE. Para isso, seria necessário chegar a uma definição de proficiência desejável para cada uma das habilidades e assegurar que elas satisfaçam às necessidades dos alunos.

O que não podemos desconsiderar, entretanto, é o papel desta habilidade dentro do processo de aquisição de uma LE. A produção oral proporciona aos alunos oportunidades de processar a língua sintaticamente (SWAIN, 1985; SKEHAN, 1998), serve para gerar insumo compreensível (KRASHEN, 1982; SKEHAN, 1998), oferece a oportunidade de desenvolver automacidade (SKEHAN, 1998), além da chance de testar hipóteses de produção de língua (SWAIN, 1985, 2000; SKEHAN, 1998), entre outros papéis. Todos eles serão discutidos na próxima seção.

O papel da produção oral na aquisição de línguas estrangeiras

Na visão de Krashen (1982, 1985), a produção oral assume *status* secundário em relação à compreensão (oral ou escrita) que, segundo o autor, é um dos fatores causativos da aquisição de L2/LE. Para ele, a fluência oral é adquirida pela compreensão do insumo,⁴ ao invés de pela prática oralizada. O autor defende que

⁴ Insumo é toda forma de língua, na modalidade oral ou escrita, à qual o aprendiz está exposto. “O insumo na língua-alvo pode estar presente em todo o percurso da realização de uma tarefa, começando pelo enunciado, depois pelos dados, obtenção de assistência, correção e, finalmente, participação em extensões do tópico” (XAVIER, 1999, p. 37). Krashen (1985) afirma que para que haja aquisição é necessário que o insumo seja compreensível e siga uma ordem natural: i +, i +1, i +2, i +3. Por exemplo, se “i” é o insumo já adquirido e posteriormente se apresenta o insumo “i +3”, que na ordem natural está dois

é possível adquirir uma LE sem produzi-la. A produção oral assume, portanto, papel indireto na aquisição de L2/LE, contribuindo apenas para a quantidade de insumo produzido para a compreensão.

Nesta perspectiva, a fluência oral emerge de um período de compreensão (período silencioso), necessário para a aquisição da língua. Esta concepção provém da teoria inatista, que defende a aprendizagem de qualquer língua ser a consequência da ação de fatores internos do aprendiz, sem que fatores externos possam interferir.

Ao investigar a relação entre insumo compreensível e produção de fala com crianças canadenses aprendendo francês como L2 em um programa de imersão, Swain (1985) concluiu que, embora expostos a uma grande quantidade de insumo compreensível, as crianças apresentaram um nível de competência oral menor que a dos nativos, o que significa dizer que o insumo compreensível não fora suficiente para desenvolver uma produção oral satisfatória. Seria preciso, segundo a autora, oferecer oportunidades para os aprendizes se comunicarem na L2, incentivando-os a produzir fala compreensível (*comprehensível output*), que não fosse apenas precisa gramaticalmente, mas coerente e apropriada ao seu contexto de uso.

O conceito de produção compreensível refere-se, portanto, às construções de fala/ escrita, realizadas para a compreensão mútua entre os interagentes. Neste caso, pressupõe-se que o aprendiz utilize seus próprios recursos linguísticos para processar sintaticamente a língua-alvo (SWAIN, 1985).

Ao tornar sua fala compreensível, espera-se que o aprendiz direcione sua atenção para a forma (para o "como" dizer algo na L2/LE), ativando processos cognitivos que poderão contribuir para o desenvolvimento de sua interlíngua.⁵ Oportunidades como

passos adiante, o insumo "i + 3" será perdido, é necessário que se siga uma apresentação gradativa do insumo para que ele seja adquirido.

⁵ Interlíngua é um sistema linguístico provisório, pessoal e parcial, que se forma na mente de quem aprende uma L2 ou LE. Sofre interferência da língua materna que se reduz progressivamente (BALBONI, 1999). Para

essas favorecem, segundo a autora, não somente a aquisição gramatical, mas também a competência discursiva e a competência sociolinguística do aprendiz. Nesta perspectiva, o papel da produção oral não implica apenas a geração de um insumo compreensível, mas cria oportunidades para que o aprendiz possa canalizar sua atenção para os aspectos gramatical, discursivo e sociolinguístico da L2/LE e assim desenvolver de forma mais completa sua competência comunicativa.

Para Swain (1985), é possível compreender o insumo sem necessariamente adquirir sua sintaxe. É através da habilidade oral, portanto, que os aprendizes podem processar a língua sintaticamente. É o que também defende Skehan (1998), embora para ele a fala compreensível ou modificada, utilizada para facilitar a compreensão do interlocutor, possa estar relacionada a uma produção puramente lexical, reduzida a estratégias comunicativas (ex.: **io uscire ieri e comprare acqua*⁶), o que não contribui para promover o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz.

O falante nativo de uma língua possui um vasto repertório de elementos lexicais que são combinados durante a fala para atingir uma fluência que se aproxime à dos falantes nativos. Da mesma forma, o aprendiz de uma L2/LE também pode fazer uso de frases lexicais para facilitar a conversação e economizar seu tempo de fala. Em outras palavras, ao se fazer compreender na L2/LE, o aprendiz pode utilizar estratégias comunicativas sem a devida atenção às formas sintáticas necessárias para dar maior precisão à sua fala. Por exemplo, na frase **Le ragazze belli ha ballato bene*,⁷ o aprendiz consegue se comunicar, sem, no entanto, dar atenção à precisão gramatical.

A produção oral, não aquela necessariamente modificada ou negociada para a compreensão do interlocutor, é vista como fator determinante da aquisição de L2/LE por estudiosos de

(Pallotti, 1998), por outro lado, interlíngua é um sistema de regras bem precisas, mesmo que estas regras não correspondam perfeitamente à língua alvo.

⁶ "Eu sair ontem e comprar água". O exemplo apresentado pela autora não segue a norma do italiano.

⁷ "As garotas bonitos dançou bem". O exemplo apresentado pela autora não segue a norma do italiano.

aquisição de segundas línguas (SKEHAN, 1998, SWAIN, 2000), pois possibilita ao aprendiz o direcionamento de sua atenção para a forma linguística de seus enunciados, preenchendo assim suas lacunas ou limitações gramaticais. Através da habilidade oral, segundo Swain e Skehan, é ainda possível que o aprendiz processe a língua sintaticamente em contextos de uso comunicativo, bem como que teste suas hipóteses através do *feedback* gramatical do professor ou dos colegas. A atenção dos alunos para a forma gramatical seria assim estimulada pela construção de seus enunciados ou pelo *feedback* do professor, favorecendo a aquisição de L2/LE e isso coincide com o que se afirma na teoria cognitiva da aprendizagem e, em particular, a perspectiva teórica da percepção consciente (*noticing*) (SCHMIDT, 1995, 2001).

Além disso, quando o aprendiz se expressa oralmente e recebe insumo negativo, através de correções explícitas (ex: *Não se diz 'a gente fomos', mas 'a gente foi ao cinema'*) ou implícitas (ex.: *Nós levamos o carro lá ontem, não levamos? Sim, nós levamos, levamos sim o carro ontem*), de perguntas de confirmação (ex: *Você disse eu trouxe a blusa, certo?*) e clarificação (ex: *Como? Você pode repetir?*), ele(a) tem a chance de testar suas hipóteses, o que se configura em mais um papel da produção oral (SWAIN, 1985; SKEHAN, 1998). Em outras palavras, o insumo negativo pode criar condições para que o aprendiz reestruture sua interlíngua, ao perceber que sua produção oral não foi bem sucedida em algum aspecto utilizado (lexical, sintático, semântico). Entretanto, para alguns autores (KRASHEN, 1982; SKEHAN, 1996), este tipo de insumo não garante, necessariamente, revisão linguística e aprendizado da estrutura. Ou seja, para eles, o insumo negativo pode não ser percebido e não oportunizar a reestruturação da interlíngua.

Se por um lado o insumo negativo pode ser benéfico no processo de aquisição de LE, por outro lado, ele pode inibir a produção oral do aprendiz, dependendo da maneira como ele é introduzido e interpretado pelo aluno. O professor em sala de aula de LE/L2 pode inibir a PO do aluno ao apresentar o *feedback*. É necessário que o professor preste atenção para que o

aprendiz não se sinta angustiado ou inibido ao receber insumo negativo e aumente seu filtro afetivo.

Outro papel da produção oral é desenvolver automaticidade ou fluência na L2/LE (SKEHAN, 1998). Fluência pode ser definida como a “capacidade de o aprendiz mobilizar seu sistema de interlíngua para comunicar o significado em tempo real” (SKEHAN, 1996, p. 46). Para que o aprendiz alcance esta meta em contextos e tempo reais, é necessária a prática de suas habilidades comunicativas através de tarefas orais. São elas, portanto, que podem promover automaticidade na fala, visando a canalizar a atenção dos alunos para a precisão gramatical.

Para Swain (2000), a produção oral serve ainda para conscientizar o aprendiz de suas limitações linguísticas para poder chegar a superá-las. Quando inserido em um evento comunicativo, o aluno pode perceber lacunas linguísticas em sua produção oral, e ser assim levado a recorrer ao dicionário, ao professor, a um colega ou ao livro didático para suprir este “vazio” em sua interlíngua. Cria-se, portanto, uma oportunidade para a geração de mais conhecimento linguístico, para a verificação de hipóteses e para a possível reestruturação ou refinamento da interlíngua do aprendiz. Esta função da produção oral está associada ao reconhecimento de lacunas (*noticing-the-gap*), que, segundo Ellis (2003), só podem ser preenchidas pelo insumo compreensível. Na verdade, a PO pode oportunizar momentos de percepção das lacunas existentes na língua de quem está falando. Todos os papéis desempenhados pela produção oral, discutidos nesta seção, mostram que a literatura na área de aquisição de L2/LE e da pedagogia tende a promover o *status* da habilidade oral, colocando-a como fator primário de aquisição da língua e não secundário, como argumentou Krashen (1982) e como parece ser o que se propõe na Proposta Curricular de Santa Catarina e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Trata-se, portanto, de uma virada de pêndulo, que antes estava voltado para as habilidades de compreensão (oral e leitura), mas que, dirige-se para as habilidades de produção (oral e escrita). Com efeito, atualmente a habilidade oral começa a ser discutida,

ainda muito timidamente, no cenário do ensino e da pesquisa em língua estrangeira no Brasil.

Na próxima seção deste artigo, apresentamos alguns formatos de atividades orais, a título de exemplo, com o objetivo de demonstrar como esta habilidade é ensinada em sala de aula de LE. Os exemplos apresentados serão em língua italiana, embora as atividades descritas possam ser utilizadas em todas as línguas.

Formatos de atividades de ensino e aprendizagem orais

Para o ensino da LE, o professor dispõe de inúmeras atividades pedagógicas para atender seus objetivos de aprendizagem. Considerando o desenvolvimento da habilidade oral, é possível encontrar atividades com diferentes objetivos, da prática de determinados itens gramaticais (foco na forma) ao uso comunicativo da LE (foco no significado).

Como exemplos de exercícios descontextualizados, temos os *drills* (RICHARDS e RODGERS, 1986), também conhecidos como atividades mecanizadas. É o caso da repetição, inflexão, substituição, reformulação, completação, transposição, expansão, contração, transformação, integração, réplica e restauração (RICHARDS e RODGERS, 1986).⁸

Na repetição (*repetition*), o aprendiz deve repetir a palavra ou frase que ouviu, sem nenhum resultado comunicativo, apenas uma reação igual ao estímulo proporcionado. Por exemplo: *Io parlo l'italiano. – Io parlo l'italiano* (Eu falo italiano. – Eu falo italiano.).

Na inflexão (*inflection*) uma palavra da frase repetida deve apresentar um aspecto morfológico a ser treinado. Neste caso, o resultado linguístico é a própria flexão. Por exemplo: *Lui ha*

⁸ Estes formatos podem ser encontrados em livros didáticos de italiano, como, por exemplo, *In Italiano 1 corso MULTIMEDIALE di lingua e civiltà a livello elementare e avanzato*. de CHIUCHIÙ A., MINCIARELLI F. e SILVESTRINI M. Perugia, Edizioni Guerra, 1990. Rechaçado por alguns e amado por outros, o material marcou gerações no ensino da língua italiana no Brasil e no mundo.

mangiato la torta. - *Lui ha mangiato le torte.* (Ele comeu a torta. - Ele comeu as tortas.).

A substituição (*replacement*) caracteriza-se pela troca de uma palavra dentro da frase repetida, visando à conscientização do aprendiz sobre suas possibilidades sintáticas. O resultado linguístico é a simples substituição da palavra fornecida pelo professor. Por exemplo: *Maria parla lo spagnolo.* - *Lei parla lo spagnolo.* (**Maria** fala espanhol. - **Ela** fala espanhol.).

A reformulação (*restatement*), por sua vez, envolve a elaboração de uma fala a partir de um comando fornecido pelo professor. Deve ser endereçada a alguém da classe, que deve responder ao estímulo verbal. Podemos imaginar, por exemplo, a seguinte situação: Convide-a para ir ao cinema hoje à noite – *Vuoi venire al cinema con me stasera?* (Queres ir ao cinema comigo hoje à noite?). Agora, responda a ele que você não pode ir, pois tem que estudar – *Non posso venire perché devo studiare.* O resultado linguístico são as produções orais construídas (perguntas e respostas) entre os alunos. Embora a interação seja estruturalmente guiada, controlada e fragmentada a partir de um discurso maior, parece existir uma tentativa de se criar um contexto com a presença de um interlocutor.

Na completação (*completion*), o aluno completa ou finaliza oralmente a frase já iniciada pelo professor. O resultado é a estrutura linguística esperada para que a frase se torne gramaticalmente correta. Por exemplo: *Io abito a casa mia e tu...* - *Io abito a casa mia e tu a casa tua.* (Eu moro **na minha** casa e você na Eu moro na minha casa e você **na sua**.).

A transposição (*transposition*) pressupõe o uso de uma palavra, fornecida pelo professor, geralmente em uma frase, visando a testar o conhecimento do aluno sobre a posição correta da palavra na sentença. Por exemplo: *Ho fame (anch'io).* - *Anch'io ho fame.* (Eu estou com fome (eu também). - Eu **também** estou com fome.).

A expansão (*expansion*) acontece quando o aluno acrescenta uma palavra, fornecida pelo professor, à frase, desta vez visando a aumentar o número de palavras da frase. Por exemplo: *Parlo lo spagnolo (molto bene)* - *Parlo lo spagnolo*

molto bene. (Eu falo espanhol (muito bem). Eu falo espanhol **muito bem.**).

Ao contrário da expansão, a contração (*contraction*) requer que o aluno simplifique a expressão apresentada, substituindo uma ou mais palavras por pronomes ou advérbios. Por exemplo: *Ho fatto tutti gli esercizi.* - *Li ho fatti tutti.* (Fiz todos os **exercícios. Os** fiz todos.).

A transformação (*transformation*) ocorre quando o aluno modifica uma determinada frase para a sua forma interrogativa, negativa, negativa-interrogativa ou, ainda, modifica o seu tempo verbal. Por exemplo: *Lui sa dov'è Maria.* - *Lui non sa dov'è Maria.* (Ele sabe onde está Maria. - Ele não sabe onde está Maria.).

A integração (*integration*) envolve a união de duas frases visando a testar aspectos de coesão frasal, uso de conjunções, pronomes relativos, etc. Por exemplo: *Abito in una casa. In questa casa abitano molto studenti.* (Moro em uma casa. Nesta casa moram muitos estudantes.) - *Abito in una casa **in cui** vivono molto studenti.* (Moro em uma casa, **na qual** moram muitos estudantes.).

Na réplica (*rejoinder*) espera-se que o aprendiz responda conforme as instruções do professor, visando a demonstrar conhecimento de determinadas falas que manifestam funções comunicativas, como no seguinte exemplo:

Professor (para Aluno A): Seja educado.

Aluno A: *Potresti aiutarmi?* (Poderias me ajudar?)

Professor (para Aluno A): Agora responda.

Aluno A: *Prego!* (Pois não!)

A restauração (*restoration*) propõe que o aprendiz construa uma frase gramaticalmente correta com base na sequência de palavras fornecidas. Por exemplo: *Ieri - Mario - studiare.* (ontem - Mario - estudar.) - *Ieri Mario ha studiato.* (Ontem Mario estudou.).

Todos esses tipos de atividades, apresentados por Richards e Rodgers (1986), compartilham as mesmas características, isto

é, são atividades focadas na forma que dependem do estímulo do professor para uma resposta oral. Podem, também, ser propostos na modalidade escrita. São controlados, fechados,⁹ padronizados, rotinizados e descontextualizados. Servem para favorecer a prática e automatização de estruturas da LE, sem valorizar seus contextos de uso.

Outra classificação para formatos das atividades orais encontrada na literatura é a de Mariano *et al.* (2006). Contrariamente às atividades propostas por Richards e Rodgers (1986), com foco nas formas,¹⁰ as atividades de Mariano *et al.* (2006) apresentam foco no significado. A abordagem de ensino com foco no significado e baseada em tarefas surgiu na década de 80, o *design* das atividades orais passou a contemplar situações de uso da língua através de tarefas do mundo real (*real-world tasks*) e de tarefas pedagógicas (*pedagogic tasks*). Elas são definidas como:

As *tarefas do mundo real* refletem os contextos externos à sala de aula. Quando transportadas para a sala de aula, elas podem gerar uma situação comunicativa artificial ou não-artificial. No primeiro caso, os alunos assumem papéis sociais diferentes daqueles que desempenham em aula. No segundo caso, eles são incentivados a resolver problemas ou decidir questões que acontecem no dia-a-dia, como por exemplo selecionar os horários de ônibus para determinadas necessidades, ouvir a previsão do tempo de modo a decidir sobre que roupa usar etc. [...] As *tarefas pedagógicas* são aquelas com perfil acadêmico, o que as torna típicas de um

⁹ Uma atividade fechada é aquela que apresenta somente uma única resposta correta.

¹⁰ O “foco nas formas” (*Focus on Forms* - LONG; ROBINSON, 1998) é um tipo de ensino marcado pela conscientização das estruturas linguísticas da LE/L2, ensinadas uma por vez, configurando uma visão sintética de ensino, em outras palavras, um ensino essencialmente gramatical. Já o foco na forma (*Focus on Form* - LONG; ROBINSON, 1998) considera a estrutura linguística e o significado que veicula em contexto de uso comunicativo da língua, podendo ser adquiridos (forma e significado) por meio de negociação de significados na LE/L2 (*meaning negotiation*) ou outras estratégias.

contexto de sala de aula, como por exemplo: desenhar uma figura conforme as instruções dadas, ouvir um texto e responder as perguntas de interpretação. (XAVIER, 1999, p. 3)

Independentemente do tipo de tarefa (do mundo real ou pedagógica), Ellis (2003) salienta que ambas possibilitam um comportamento comunicativo na língua. Por exemplo, em uma tarefa em que o aluno deve descrever uma figura para que o colega possa desenhá-la (tarefa pedagógica), os colegas precisarão negociar significados na LE para o entendimento mútuo, deverão fazer perguntas, solicitar confirmações, que são, na verdade, “aspectos de autenticidade interacional” (p. 6).

A classificação das pesquisadoras Mariano *et al.* (2006), baseada no ensino por tarefas, foi resultado de uma análise de duas coleções didáticas de língua inglesa, destinadas aos alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Com base em nomenclaturas já existentes na área de metodologia do ensino e de testagem da produção oral, as pesquisadoras classificaram 15 tipos de atividades orais: (1) apresentações orais (planejadas e não planejadas), (2) coleta de informações, (3) comparação, (4) constatação, (5) conversação, (6) demonstração oral do conhecimento, (7) descrição, (8) discussão, (9) entrevista, (10) instruções, (11) leitura em voz alta, (12) narrativa, (13) posicionamento pessoal, (14) repetição, (15) representação de papéis ou simulação com identidade própria.

Embora o objetivo das autoras fosse classificar as atividades orais já existentes e agrupá-las sem sobreposições, Mariano *et al.* (2006) admitem que algumas atividades possam ser agrupadas em duas ou mais categorias diferentes devido ao seu formato.

Considerações finais

Ao analisar o ensino e a pesquisa em expressão oral em L2, verificou-se que a maior parte da bibliografia encontrada para a discussão é estrangeira, o que nos leva a constatar o número

reduzido de pesquisas brasileiras que tratem do tema da produção oral como habilidade individualizada. A habilidade oral começa a ser discutida, ainda muito timidamente, no cenário do ensino e da pesquisa em língua estrangeira no Brasil. Mais pesquisas são necessárias para que os resultados possam ajudar a dar continuidade a reflexões teóricas e metodológicas, como a feita no presente artigo, visando a qualificar o ensino de LE em todos os contextos do nosso país: escolas públicas, universidades, entre outros.

A realidade em sala de aula de italiano como LE reflete esta necessidade de pesquisas no que se refere ao desenvolvimento da PO. Se de um lado temos alunos que desejam ansiosamente desenvolver esta habilidade, do outro temos professores que muitas vezes não sabem como fazê-lo. O estudo de Balboni e Santipolo (2003) mostrou que os professores de italiano afirmaram desenvolver a habilidade oral em sala de aula por acreditarem na sua importância para o processo de aquisição de uma LE. As atividades por eles propostas, entretanto, (na sua maior parte atividades estruturais focadas na forma) não mostram ser suficientes para o desenvolvimento da habilidade oral. De fato, muitas das atividades orais desenvolvidas em sala de aula de italiano como LE são simplesmente prática de fragmentos semânticos previamente ensinados, visando o domínio desses itens. Propostas desta forma, as atividades de PO possibilitam apenas o acúmulo de um conjunto de itens funcionais da língua, sem serem capazes de desenvolver estratégias comunicativas e procedimentos criativos de fala (WIDDOWSON, 1979). Diante deste cenário pedagógico, um tanto limitado, a utilização de tarefas comunicativas (ELLIS, 2003) poderia ajudar. O uso das tarefas poderia promover o "processamento pragmático da língua, de modo que [os alunos] possam chegar a um resultado a ser avaliado em termos de conteúdo" (ELLIS, 2003, p. 16). Isto porque, como o próprio autor explica, a tarefa requer atenção primária ao significado.

Sobretudo, acreditamos que o desafio que se impõe aos pesquisadores de PO em LE está em, inicialmente, construir conjuntos de atividades orais que possam incorporar uma

abordagem distanciada da visão de língua como um conjunto de itens linguísticos e semânticos a serem treinados ou praticados, para, então investigar os efeitos dessas atividades na oralidade dos alunos. Uma possibilidade seria planejar tarefas a partir de gêneros orais presentes no cotidiano dos alunos.

Para finalizar, gostaríamos de esclarecer que os exemplos em língua italiana e a realidade do ensino nesta língua foram priorizados, no presente artigo, em virtude da formação da autora (Letras Italiano) e sua área de atuação, entretanto, as tipologias de atividade de PO e as sugestões de desenvolvimento de atividades orais se adéquam a qualquer LE.

Referências

BALBONI, P. E. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Libreria, 1998.

BALBONI, P. E. *Dizionario di glottodidattica*. Perugia, Guerra, 1999.

BALBONI, P. E.; SANTIPOLO, M. *L'Italiano nel Mondo: Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*. Roma, Bonacci editore, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BYGATE, M. Speaking. In: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: Issues and implications*. London, New York, 1985.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergaman. 1982.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research, and practice. in C.Doughty & J.Williams (Eds.) *Focus on Form in classroom SLA*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

MARIANO, M. H.; NAKAMURA, M. T.; XAVIER, R. P. *Os tipos de tarefas orais em livros didáticos para iniciantes da língua inglesa*. In: Luiz Carlos Travaglia; Ernesto Sérgio Bertoldo; Fernanda Mussalim; Maura Alves de Freitas Rocha; Maurício Viana de Araújo. (Org.). *Linguística: Caminhos e Descaminhos em Perspectiva*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 245-257.

PALLOTTI, G. *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTA CATARINA, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Disciplinas Curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHMIDT, R. Consciousness and Foreign Language Learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. SCHMIDT, Richard (ed.). *Attention & Awareness in Foreign Language Learning*. Technical Report n.9, Second Language Teaching & Curriculum Center. University of Hawai', 1995.

SCHMIDT, R. Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, p. 3-32, 2001.

SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SKEHAN, P. A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 1. Oxford: Oxford University Press, 1996.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development.

In: S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In Lantolf J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 47, p. 65-89, 2008.

XAVIER, R. P. *A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental*. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas. 1999.

XHAF AJ, D.; FIGUEIREDO, E. H. D.; FORTKAMP, M. B. M. *A literatura sobre produção oral em L2: uma apreciação crítica*. In: IV SENA LE, 2007, Pelotas. Programação e Resumos do IV SENA LE. Pelotas : UCPEL: Programa de Pós-Graduação em Letras, p. 132-133, 2005.