

# O EFEITO DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS NA FALA PLANEJADA DE ALUNOS BRASILEIROS COM NÍVEL DE PROFICIÊNCIA AVANÇADO

André Luís Specht<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa que investigou o efeito do ensino de estratégias na fala planejada de alunos brasileiros com nível de proficiência avançado. Para tanto, cinco alunos realizaram duas tarefas narrativas antes e depois de receberem sessões de ensino de estratégia. Os participantes também responderam a um questionário de pós-tarefa após a realização de cada tarefa. As produções orais foram analisadas utilizando medidas de complexidade, acurácia, fluência e adequação e depois comparadas estatisticamente para perceber se existiam diferenças significativas. As respostas dos questionários foram tabuladas e analisadas para fins de comparação. Os resultados apontam que o ensino de estratégia levou os alunos a produzirem falas mais adequadas, pois equipou os alunos com estratégias que os permitiu organizar suas falas.

**Palavras-Chaves:** Planejamento estratégico. Oralidade. Ensino de estratégias.

## THE EFFECT OF STRATEGY INSTRUCTION ON THE ORAL PLANNED PERFORMANCE OF BRAZILIAN STUDENTS WITH AN ADVANCED LEVEL OF PROFICIENCY

**Abstract:** This article aims at presenting a study that investigated the impact of strategy instruction on the oral planned performance of Brazilian students with advanced level of proficiency. For such, five students performed two narrative tasks before and after receiving strategy instruction sessions. The participants also filled in a post-task questionnaire after the performance of each task. The oral performances were analyzed through the use of complexity, accuracy, fluency and adequacy measures, and they were compared statistically in order to examine any significant differences. The post-task questionnaires' answers were tabulated and analyzed for comparison purposes. The results point out that the strategy instruction led students to produce more adequate speech, because it equipped the participants with strategies that allowed them to organize their speech.

**Keywords:** Strategic planning. Speech. Strategy instruction.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Estudos da Linguagem (UFSC) e professor na Universidade Estadual do Centro-Oeste (DELE/I). E-mail andreluisspecht@gmail.com

## Introdução

Pesquisas em planejamento estratégico têm demonstrado, cada vez mais, o efeito positivo que essa condição de pré-tarefa proporciona ao desempenho oral dos estudantes de segunda língua (ELLIS, 2009; SKEHAN, 2016). Em geral, ao terem a oportunidade de planejarem as suas tarefas orais, os estudantes produzem textos orais que são mais fluentes, complexos e/ou acurados. Tais resultados se explicam pelo fato de que ao planejar, os estudantes se envolvem em processos cognitivos e metacognitivos (D'ELY; MOTA; BYGATE, 2019), que auxiliam na diminuição da carga atencional que seria requerida deles na realização da tarefa. Dessa forma, quando realizam a tarefa, os alunos conseguem utilizar recursos atencionais que os possibilita falar em um ritmo mais natural, com linguagem mais complexa e acurada (SKEHAN, 1998).

Nesse âmbito, pesquisas tentam entender diversas características da tarefa e do próprio planejamento estratégico que possam interferir no efeito que a condição de pré-tarefa possa causar no desempenho oral, como, por exemplo, a quantidade de tempo destinada ao planejamento (MEHNERT, 1998), tipos de tarefas (FOSTER; SKEHAN, 1996), a familiaridade com a tarefa (GAVIN, 2014), a assistência dada ao planejamento (SPECHT; D'ELY, 2017, 2020), entre outros. Essas características parecem interferir no efeito que o planejamento tem no desempenho oral, fazendo com que o foco atencional dos estudantes seja direcionado para uma dimensão da fala ou outra(s). No caso da quantidade de tempo para planejar, por exemplo, os alunos que tiveram somente 1 minuto apresentaram falas mais acuradas que aqueles que tinham 10 e 5 minutos. Skehan e Foster (1997) explicam que tal fenômeno é conhecido como efeito *trade-off*. Geralmente quando o foco atencional do estudante está direcionado para

formular estruturas linguísticas mais elaboradas, ele acaba tomando mais riscos e cometendo mais erros. O oposto também é verdade. Se o intuito do estudante é produzir fala mais acurada, ele não se arrisca tanto e produz fala menos elaborada (SKEHAN; FOSTER, 2001).

A questão mais intrigante é o fato de que algumas pesquisas (D'ELY, 2006, por exemplo) reportam não haver nenhum efeito do planejamento estratégico no desempenho oral, isto é, não há diferença nas falas dos estudantes que planejam e daqueles que não planejam. Tal resultado pode acontecer pela falta de familiaridade dos estudantes com o planejamento estratégico (ELLIS, 2009). Motivados por essa explicação, Specht e D'Ely (2017) desenvolveram sessões de ensino de estratégia para auxiliar os alunos a melhor planejar e relataram haver um aumento e uma reflexão por parte dos participantes no uso de estratégias durante o momento de planejamento. Ainda nesse tema, Specht e D'Ely (2020) investigam o efeito de dois tipos de ensino de estratégias (integrado e isolado) no desempenho oral planejado de estudantes de língua inglesa com nível de proficiência intermediário em termos de fluência, complexidade, acurácia e adequação. A adequação (PALLOTTI, 2009) entrou como uma quarta dimensão da fala para complementar as dimensões mais tradicionais de análise: fluência, complexidade e acurácia, buscando acessar questões mais qualitativas de produção oral. Os resultados demonstram que os participantes que receberam ensino de estratégias apresentaram desempenho oral mais acurado e adequado que o grupo controle que planejou sem nenhum tipo de instrução.

É na linha de raciocínio apresentada acima que a pesquisa apresentada neste artigo se ancora. Ela busca investigar o efeito do ensino de estratégias no desempenho oral planejado de alunos em termos de fluência, complexidade, acurácia e adequação. Entretanto, diferente de Specht e D'Ely

(2020), que teve como público-alvo estudantes com nível de proficiência intermediário, esta pesquisa investiga a fala de estudantes com nível de proficiência avançado. Nesse sentido, busca-se entender se a proficiência tem algum papel no ensino de estratégias e no planejamento estratégico.

## REVISÃO DE LITERATURA

### Base teórica

As principais bases teóricas em que o construto do planejamento estratégico está ancorado são as teorias do processamento da informação (MCLAUGHLIN; HEREDIA, 1996), o modelo de produção de fala (LEVELT, 1989) e a teoria cognitiva (SKEHAN, 1998). Em resumo, entende-se que a capacidade atencional do indivíduo seja limitada e seletiva, isto é, ele não é capaz de prestar atenção em tudo aquilo que o rodeia e ele seleciona aquilo em que vai prestar atenção. Diante disso, ao se engajar no processo de produção de fala, o indivíduo precisa usar uma carga atencional bastante alta. Ele precisa conceptualizar aquilo que vai ser dito, depois formular a mensagem revestindo-a linguisticamente e, então, produzir sonoramente essa mensagem. Todo esse processo acontece rápida e repetidamente e é controlado por um mecanismo de compreensão daquilo que está sendo produzido. A fala como um todo é vista como um fenômeno complexo e multifacetado, isto é, pode ser entendida e analisada a partir de dimensões, sendo as principais delas: a fluência (a capacidade de produzir fala em tempo real), a complexidade (o uso de estruturas linguísticas elaboradas e complexas) e a acurácia (a habilidade de produzir língua sem erros).

Embasadas por essas teorias, as pesquisas na área de planejamento estratégico buscam entender qual é o efeito da condição na fala dos

participantes. De uma maneira geral, percebe-se que existe uma diferença na fala dos alunos que planejam comparados com aqueles que não planejam ou na fala dos mesmos alunos que produziram tarefas sem e com a oportunidade de planejamento. Tal diferença é perceptível a partir de análises que utilizam medidas estatísticas para visualizar questões referentes à complexidade (número de orações subordinadas, por exemplo), acurácia (número de erros por orações, por exemplo) e fluência (quantidade de palavras por minuto, por exemplo). Há algumas pesquisas que demonstram melhoras nas três dimensões, enquanto outras em uma ou mais dimensões. As pesquisas que não trazem efeito de melhora em todas as dimensões de fala justificam os seus resultados levando em consideração o fato de que a capacidade atencional dos indivíduos é limitada, fazendo com que uma dimensão seja priorizada ao invés da outra. Tal fenômeno é conhecido como efeito *trade-off* (SKEHAN; FOSTER, 1997). Essa priorização pode se dar por conta do tipo de tarefa ou de características específicas do planejamento estratégico.

### Definindo o planejamento estratégico

Na perspectiva de ensino e aprendizagem baseado em tarefa, o planejamento estratégico é entendido como uma pré-tarefa que oportuniza ao aluno algum tempo para o planejamento de uma tarefa oral<sup>2</sup> antes de realizá-la (ELLIS, 2005). A pré-tarefa pode ser manipulada com o intuito de aumentar ou diminuir a sua complexidade, dependendo da quantidade de tempo e/ou direcionamentos disponibilizados ao aluno durante o planejamento. Por exemplo, quando um aluno vai desenvolver uma tarefa oral na qual ele vai precisar

<sup>2</sup> O planejamento estratégico também pode ser utilizado em tarefas escritas, porém a sua base teórica é diferente. Como a pesquisa lida com produção oral, decidimos nos ater às tarefas orais.

produzir muita fala, dar 2 minutos de planejamento diminui a carga cognitiva da tarefa, deixando-a menos complexa, entretanto, se nessa mesma tarefa são dados 10 minutos de planejamento, diminui-se mais ainda a sua carga cognitiva e conseqüentemente a sua complexidade.

Specht (2017, p. 13-14) enfatiza que o planejamento estratégico proporciona mais que um simples tempo para planejar. Ele leva o aluno a refletir sobre a mensagem que vai entregar, a maneira com que ele vai entregar essa mensagem e as palavras que ele pode usar nessa mensagem. Ellis (2005, p. 03) acrescenta que o momento de planejamento é uma atividade de solução de problemas, que envolve na decisão de quais dispositivos linguísticos precisam ser selecionados para afetar a audiência na maneira desejada. Ademais, a pré-tarefa abre espaço para a utilização de estratégias que possam auxiliar o aluno a preparar as suas falas (GUARÁ-TAVARES, 2016; PANG; SKEHAN, 2014).

D'Ely (2006) ressalta que a ideia de planejamento não é clara na área da Aquisição de Segunda Língua. O planejamento pode ser conceitualizado dentro dos campos de Estratégias de Aprendizagem e Ensino e Aprendizagem baseado em Tarefas. No que se refere ao primeiro campo, o planejamento é visto como uma estratégia metacognitiva que pode ser utilizada ou não pelo aluno de forma consciente para regular a sua aprendizagem e uso da língua (COHEN, 1998). No que tange o campo das Tarefas, o planejamento é visto como uma ferramenta pedagógica, que está disponível ao aluno como condição de pré-tarefa.

Diante do exposto, neste trabalho, o planejamento estratégico é entendido como uma condição de pré-tarefa que, além de possibilitar ao aluno a preparação da sua tarefa oral antes de realizá-la, pode ser manipulada pedagogicamente a fim de aumentar o nível de sua complexidade.

## **Planejamento estratégico e níveis de**

## **proficiência avançados**

Para conseguir visualizar melhor o efeito que a pré-tarefa possa ter na produção oral, a maioria dos estudos sobre planejamento estratégico acaba adotando participantes que apresentam nível de proficiência intermediária na língua alvo (KAWAUCHI, 2005). Portanto, encontram-se poucas pesquisas que tentaram entender o papel que o nível de proficiência tem na produção oral planejada, especialmente levando em consideração alunos com nível de proficiência avançado. Kawauchi (2005) explica que mesmo as pesquisas que trazem alunos com diferentes níveis de proficiência (pré e pós intermediários, por exemplo) dificilmente levam esse fator em consideração em suas análises. Nesta seção, apresenta-se as contribuições de três pesquisas de planejamento estratégico que buscaram entender a questão dos níveis de proficiência focando-se naqueles mais avançados.

Wigglesworth (1997), que buscou investigar o efeito do planejamento estratégico de 1 minuto em 5 tarefas com níveis de complexidade diferentes, separou os seus participantes com menor e maior proficiência e descobriu que o tempo para planejar ajudou os alunos com maior proficiência a produzir falas mais complexas, acuradas e fluentes nas tarefas cognitivamente mais complexas. Tal resultado, apesar de não ter sido investigado mais a fundo, demonstra que o nível de proficiência, de fato, tem um papel no planejamento estratégico.

Ortega (1999), por sua vez, investigou o efeito do planejamento estratégico com participantes estadunidenses que tinham nível de proficiência avançado em língua espanhola. Após realizarem as tarefas, a pesquisadora entrevistou os alunos para entender o que fizeram enquanto planejavam e a partir dessas entrevistas desvelou algumas vantagens que a condição de pré-tarefa trouxe para esses alunos. Muitos participantes relataram que

o planejamento estratégico os ajudou a diminuir o estresse comunicativo e a entender quais eram as dificuldades que encontravam nas tarefas. Outros participantes, por outro lado, apontaram a desnecessidade da condição, devido a simplicidade da tarefa.

Kawauchi (2005) investigou o efeito de tipos de planejamento estratégico na fala de alunos com níveis de proficiência pré-intermediário, pós-intermediário e avançado. Os resultados mostram que a condição de pré-tarefa nos participantes com nível avançado não resulta em muita melhora na produção oral comparado com os dois outros grupos. Os participantes que têm nível pós-intermediário tendem a produzir falas mais fluentes e complexas, enquanto os alunos pré-intermediários produzem falas mais acuradas. Kawauchi explica que a falta de efeito do planejamento estratégico nos participantes de nível avançado ocorre, pois as suas falas sem planejamento estratégico já são mais fluentes, complexas e acuradas do que dos participantes dos outros grupos, havendo pouco espaço para melhora.

Em poucas palavras, percebe-se que pode existir uma diferença no efeito que o planejamento estratégico tem na produção oral de alunos com diferentes níveis de proficiência. Esses efeitos podem ser relacionados tanto às dimensões da fala afetadas, quanto a fatores socioafetivos e dependem do nível de complexidade da tarefa.

## Metodologia

O objetivo desta pesquisa foi investigar o efeito do ensino de estratégia no desempenho oral planejado de estudantes brasileiros com nível de proficiência avançado em nível de complexidade, acurácia, fluência e adequação. Abaixo, questões metodológicas da pesquisa são apresentadas.

## Desenho do estudo

Trata-se de uma pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo, que, para atingir o seu objetivo, buscou: (a) comparar estatisticamente a produção oral de acadêmicos brasileiros, aprendizes de língua inglesa, com nível de proficiência avançado, em dois momentos: antes e depois de sessões instrucionais de ensino de estratégia e (b) desvelar suas percepções em relação ao processo que foram submetidos. Os participantes realizaram duas tarefas narrativas orais precedidas de 10 minutos de planejamento estratégico e entre cada tarefa, os alunos receberam dentro de um prazo de 3 semanas sessões instrucionais de estratégias que os auxiliassem no momento do planejamento. A produção das tarefas foi gravada e os áudios foram analisados a partir de protocolos de medidas de complexidade, acurácia, fluência e adequação. Após a realização de cada tarefa, os alunos responderam a questionários de pós-tarefas que continham perguntas relacionadas ao momento de planejamento, realização da tarefa e sessões instrucionais (no caso da segunda tarefa).

## Participantes

Esta pesquisa contou com a participação de cinco acadêmicos brasileiros que foram submetidos aos procedimentos de coleta da pesquisa de Specht (2017), porém não fizeram parte da análise de dados do pesquisador por apresentar nível de proficiência avançado<sup>3</sup>.

## Instrumentos

Cinco tipos de instrumentos foram utilizados no desenvolvimento de coleta de dados desta pesquisa. Um questionário de perfil que buscava conhecer a relação dos participantes com a língua inglesa, além dos seus dados pessoais. Duas tarefas narrativas compostas por histórias em

<sup>3</sup> Código de autorização da pesquisa no Conselho de Ética: 50824915.9.0000.0121

quadrinhos sem texto: a primeira contava a história de um homem que tentava conquistar a sua amada comprando presentes para ela e a segunda contava a história de Tom (do desenho Tom e Jerry), que tentava conquistar a sua amada, competindo com um gato mais rico do que ele. Uma sequência de sessões instrucionais de ensino de estratégia, que teve como objetivo apresentar e praticar com os participantes as seguintes estratégias: busca lexical, paráfrase, elaboração, escrita, ensaio e planejamento organizacional. Essas estratégias em especial foram escolhidas, pois foram aquelas mais reportadas pelos participantes da pesquisa de Guará-Tavares (2008), que investigou o que os participantes faziam enquanto planejavam. E questionários de pós-tarefa que foram aplicados para desvelar a percepção dos alunos em relação à realização da pré-tarefa, da tarefa e, no caso da segunda tarefa, das sessões instrucionais.

## Medidas

Para avaliar a produção oral dos participantes e averiguar se houve melhora nos seus desempenhos orais planejados, cinco medidas foram adotadas: uma medida para complexidade, uma para acurácia, duas para fluência e uma para adequação. Cada medida buscou analisar características específicas da fala e as medidas adotadas para complexidade, acurácia e fluência nessa pesquisa são tradicionalmente adotadas por outras pesquisas em planejamento estratégico (SKEHAN, 2014). A medida adotada para adequação buscou analisar questões mais qualitativas do texto oral, seguindo Specht (2017). Abaixo são apresentadas as operacionalizações das medidas.

- **Complexidade:** índice de subordinação – divisão do número de orações dependentes e independentes pelo número de AS-units (Unidades de análise de fala).
- **Acurácia:** média de erros a cada 100 palavras – divisão do número total de erros

pelo número total de palavras. O resultado, então, é multiplicado por 100. Entende-se por erro todo e qualquer desvio da norma padrão da língua inglesa, levando-se em consideração questões de oralidade. Repetições e autocorreções não foram contabilizadas.

- **Fluência** – (1) tempo de fala e (2) quantidade de pausas – (1) divisão do número total de palavras (sem repetições e autocorreções) pelo total de tempo em segundos. O resultado, então, é multiplicado por 60; (2) a divisão do total de pausa pelo total de tempo em segundos. O resultado, então, é multiplicado por 100.
- **Adequação** – média da nota de avaliadores – três avaliadores ouviram as histórias e deram notas para 5 características: estrutura, clareza, apelo, vocabulário e fluência. Para cada característica deveriam destinar nota de 1 a 5, sendo 1 – muito fraco, 2 – fraco, 3- regular, 4 – bom e 5 – muito bom. A nota de cada participante foi a soma das notas de todas as características, podendo ter no mínimo 5 pontos e no máximo 25. As notas finais dos três avaliadores foram submetidas a um teste estatístico de confiabilidade, que mostrou como resultado uma correlação de 90%, o que sugere uma alta confiabilidade entre as avaliações. Diante disso, a média da nota dos três avaliadores foi utilizada como medida para adequação neste estudo.

## Análises

Para fins de análise quantitativa, dois procedimentos estatísticos foram usados para comparar as medidas de produção oral dos participantes da primeira e da segunda tarefa. O primeiro foi a análise descritiva, que disponibilizou a média dos participantes, o desvio padrão, o mínimo e o máximo, possibilitando ter um primeiro entendimento das possíveis diferenças. E na sequência, os resultados das medidas foram submetidos ao Teste de Wilcoxon, que nos permite entender se as diferenças encontradas na

comparação das medidas em cada tarefa são estatisticamente significantes ou não. Para fins de análise qualitativa, as respostas dos participantes disponibilizadas nos questionários pós-tarefa foram tabuladas a fim de entender as suas percepções em relação à realização da (pré) tarefa e das sessões instrucionais.

## RESULTADOS E ANÁLISE

Os resultados quantitativos foram obtidos a partir da comparação estatística das medidas de análise de fala da primeira com a segunda tarefa, procurando-se entender se houve um desenvolvimento na produção oral da segunda tarefa, realizada após tratamento. Esperava-se, portanto, que a segunda tarefa apresentasse índice de subordinação maior que a primeira (complexidade), uma média menor de erros (acurácia), um maior tempo de fala (fluência 1), com menos quantidade de pausas (fluência 2) e uma avaliação de adequação melhor (adequação). Em relação aos resultados qualitativos, eles foram obtidos a partir da tabulação das respostas dos participantes reportadas nos questionários pós-tarefas. Dessa forma foi possível observar e analisar a percepção dos alunos em relação à realização das duas tarefas, esperando-se que as suas percepções mudem após participarem das sessões instrucionais.

Os resultados da Análise Descritiva, trazidos na Tabela 1, apontam para uma melhora na média da produção da Tarefa B em todas as medidas, exceto na acurácia, o que sugere um grande desenvolvimento na produção oral. Entretanto, os resultados do teste de Wilcoxon, ainda na Tabela 1, mostram que a medida de adequação é a única que traz uma diferença significativa, com o valor de  $p$  menor que 0.05. Isto é, os resultados quantitativos indicam que o grupo apresentou produção oral mais adequada na tarefa realizada após as sessões de ensino de estratégia, sugerindo um efeito do tratamento.

**Tabela 1**

Resultados estatísticos – Análise Descritiva e Wilcoxon Test

	Tarefa	Média	Des. Pad.	Mín.	Máx.	Wilcoxon Test
Complexidade	Tarefa A	1,4340	0,19844	1,20	1,72	0,273
	Tarefa B	1,5420	0,20608	1,38	1,85	
Acurácia	Tarefa A	2,2060	1,7275	0,00	4,34	0,345
	Tarefa B	3,1920	2,2115	0,58	6,45	

Fluência 1	Tarefa A	92,500	20,432	63,15	119,21	0,686
	Tarefa B	95,732	20,760	66,19	121,66	
Fluência 2	Tarefa A	18,100	13,857	7,20	41,71	0,686
	Tarefa B	19,414	14,936	4,96	38,24	
Adequação	Tarefa A	18,233	3,117	14,00	22,50	0,043
	Tarefa B	20,266	3,443	15,00	24,00	

Tal constatação está em sincronia com os resultados apontados por Specht e D'Ely (2020). Em sua pesquisa, os participantes apresentaram um melhor desempenho em termos de acurácia e adequação na produção oral da tarefa realizada após tratamento. A falta de efeito na dimensão da acurácia nesta pesquisa pode ser explicada pela baixa produção de erros do grupo tanto na primeira quanto na segunda tarefa. A diferença é de somente 0,986 erros a cada 100 palavras, isto é, menos de 1 erro. A baixa produção de erros do grupo, por sua vez, pode ser explicada pelo nível de proficiência dos participantes. Enquanto os participantes de Specht e D'Ely tinham nível intermediário, os participantes desta pesquisa apresentavam nível avançado, o que sugere um controle maior na fala em termos de produção de erros. Kawauchi (2005) traz um resultado semelhante em sua pesquisa. Seus participantes de nível avançado apresentaram menos melhoras do que os participantes de nível pré e pós-intermediário, pois já tinham apresentado uma produção bastante desenvolvida na primeira tarefa.

Considerando a melhora na medida de adequação, entende-se que o tratamento auxiliou os participantes a produzir uma narrativa com melhor (a) estrutura (começo, meio e fim), (b) clareza, (c) vocabulário e (d) fluência, o que pode ter aumentado (e) o nível apelativo da história, tornando-a mais interessante. Tal explicação pode ser ilustrada a partir da média de pontos de cada característica da medida de adequação fornecida pela Tabela 2. Percebe-se que há melhora em todas as características examinadas pelos avaliadores.

**Tabela 2**

Média das características analíticas da medida de adequação

	<b>Estrutura</b>	<b>Apelo</b>	<b>Vocabulário</b>	<b>Clareza</b>	<b>Fluência</b>
<b>Tarefa A</b>	4,13	3,76	3,96	3,06	3,30
<b>Tarefa B</b>	4,43	3,83	4,16	4,13	3,70

Relatos dos participantes nos questionários de pós-tarefas corroboram tais resultados. Em relação ao momento de planejamento da primeira tarefa, uma participante explica: “Tive de escrever a cena e na hora de falar eu acho que mudei tudo o que (não) tinha escrito”. Já no planejamento da segunda tarefa,



a mesma participante relata: “Consegui organizar meus pensamentos e utilizar um vocabulário melhor” e acrescenta: “Gostei das sessões instrucionais porque me deram mais confiança para falar e também por aprender a usar estratégias que realmente nos ajudam na hora de falar”. Percebe-se um efeito positivo do tratamento na realização da pré-tarefa, culminando em uma produção oral mais organizada.

Specht e D'Ely (2017), que também investigaram o efeito do ensino de estratégia na produção oral planejada de estudantes brasileiros de nível intermediário, trazem resultados similares quando analisam a percepção dos alunos em relação às sessões instrucionais e à condição de planejamento estratégico. Seus participantes relataram que utilizaram os dez minutos disponíveis para planejamento escrevendo as suas narrativas e que ao narrarem, de fato, as histórias não lembravam daquilo que tinham escrito e tiveram que improvisar o que causou desconforto nos participantes. Os autores explicam:

Para uma tarefa narrativa que os participantes tinham que contar uma história relativamente longa, “escrever a história inteira” não parece positiva como estratégia, considerando que nossas reservas atencionais são limitadas (Schmidt, 2001). Na realização de uma tarefa que requer muita atenção (Levelt, 1989), os participantes não conseguiram direcionar atenção o bastante para lembrar-se de tudo que tinham escrito. (SPECHT; D'ELY, 2017, p. 208) (Tradução minha)<sup>4</sup>

Retomando a falta de efeito nas dimensões de complexidade e fluência, podem-se buscar duas especulações. A primeira é a de que houve um efeito *trade-off*, isto é, as sessões instrucionais direcionaram a atenção dos participantes para quesitos organizacionais da história, fazendo com

que questões de complexidade e fluência não fossem primordiais. A segunda especulação segue a mesma linha dada na explicação da falta de efeito na dimensão da acurácia. Se avaliarmos as médias das medidas de complexidade e fluência na Tabela 1, percebe-se que, mesmo existindo melhoras, não houve diferenças gritantes. Pode-se sugerir que os alunos, por causa do seu nível de proficiência avançado, já tinham produzido textos com alto índice de subordinação, com um tempo de fala alto e poucas pausas. É importante ressaltar, ainda, que esta pesquisa, diferente de outras pesquisas em planejamento estratégico, não traz para a comparação uma tarefa na qual os participantes não planejam. Por esse motivo, pode-se pensar que os alunos já tenham melhorado as suas produções orais simplesmente pelo fato de ter planejado.

Em resumo, pode-se sugerir a partir dos resultados estatísticos que há um efeito do ensino de estratégias no planejamento estratégico e na produção oral de alunos avançados em nível de adequação. Corroborando tal resultado, as percepções dos alunos mostraram que o ensino de estratégias os ajudou a utilizar o planejamento estratégico de maneira mais adequada, o que os deixou mais confortáveis na realização da tarefa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, esta pesquisa que teve como objetivo investigar o efeito do ensino de estratégias na produção oral planejada de alunos brasileiros com nível de proficiência avançado em termos de complexidade, acurácia, fluência e adequação abriu espaço para refletir sobre a importância do ensino de estratégia e do planejamento estratégico para a melhoria do desempenho oral dos alunos. Não houve um efeito positivo em todas as dimensões de fala analisadas, o que pode ser explicado pelo efeito *trade-off* e/ou pelo fato dos participantes já apresentarem nível de proficiência avançado

4 Original: For a narrative task in which the participants had to tell a relatively long story, ‘writing the entire story’ as a strategy does not seem beneficial, considering that our attentional resources are limited (Schmidt, 2001). When performing the task on-line, which requires a lot of attention (Levelt, 1989), the participants could not direct enough attention to remember everything they wrote.

na língua, sobrando menos espaço para qualquer melhora significativa. Entretanto, o efeito na dimensão da adequação demonstra que ainda há espaço para melhoria por meio do ensino de estratégia em como planejar.

Dado principalmente o pequeno grupo de participantes, os resultados trazidos aqui não podem ser generalizados. Entretanto, algumas reflexões são possíveis. Por mais que o planejamento estratégico proporcione oportunidade de planejamento, se o aluno não utilizar esse tempo de maneira estratégica, o objetivo da condição não será alcançado. Diante disso, como professores, podemos adotar práticas de ensino de estratégia nas nossas salas de aula a fim de equipar nossos alunos para desenvolver atividades de maneira mais efetiva, oportunizando espaço para uma maior aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

COHEN, Andrew D. **Strategies in learning and using a second language**. Harlow, Essex: Longman, 1998. 295 p.

D'ELY, Raquel C. S. F. **A Focus on learners' metacognitive processes: the impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on l2 oral performance**. 359 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

D'ELY, Raquel C. S. F.; MOTA, Mailce Borges; BYGATE, Martin. **Strategic planning and repetition as metacognitive processes in task performance**. In: WEN, Zhisheng (edward); AHMADIAN, Mohammad Javad (ed.). *Researching L2 Task Performance and Pedagogy: in honour of peter shehan*. In honour of Peter Skehan. John Benjamins Publishing Company, 2019. p. 199-228.

ELLIS, Rod. **Planning and task-based performance: Theory and research**. In: ELLIS, Rod (ed.). *Planning and Task Performance in a Second Language*. John Benjamins Publishing

Company, 2005. p. 3-34.

ELLIS, Rod. **The Differential Effects of Three Types of Task Planning on the Fluency, Complexity, and Accuracy in L2 Oral Production**. *Applied Linguistics*, v. 30, n. 4, p.474-509, 30 nov. 2009. Oxford University Press (OUP).

FOSTER, Pauline; SKEHAN, Peter. **The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance**. *Studies In Second Language Acquisition*, v. 18, n. 3, p.299-323, set. 1996. Cambridge University Press (CUP).

GAVIN, Bui Hiu Yuet. **Task readiness: Theoretical framework and empirical evidence from topic familiarity, strategic planning, and proficiency levels**. In: SKEHAN, Peter (ed.). *Processing Perspectives on Task Performance*. John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 63-94.

GUARÁ-TAVARES, Maria da Glória. **Pre-task planning, working memory capacity, and L2 speech performance**. 2008. 222 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GUARÁ-TAVARES, Maria da Gloria. **Learners' processes during pre-task planning and Working Memory Capacity**. *Ilha do Desterro A Journal Of English Language, Literatures In English And Cultural Studies*, v. 69, n. 1, p.079-94, 26 jan. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

KAWAUCHI, Chieko. **The effects of strategic planning on the oral narratives of learners with low and high intermediate L2 proficiency**. In: ELLIS, Rod (ed.). *Planning and Task Performance in a Second Language*. John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 143-164.

LEVELT, Willem J. M. **Speaking: from intention to articulation**. Mit Press, 1989. 584 p.

MCLAUGHLIN, Barry; HEREDIA, Robert. **Information-processing approaches to research on second language acquisition and use**. In: RITCHIE, William C.; BHATIA, Tej K.

(ed.). Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Ca: Academic Press, 1996. Cap. 7. p. 213-225.

MEHNERT, Uta. **The effects of different lengths of time for planning on second language performance.** *Studies In Second Language Acquisition*, v. 20, n. 1, p.83-108, mar. 1998. Cambridge University Press (CUP).

ORTEGA, Lourdes. **Planning and focus on form in L2 oral performance.** *Studies In Second Language Acquisition*, v. 21, n. 1, p.109-148, mar. 1999. Cambridge University Press (CUP).

PALLOTTI, Gabriele. CAF: **Defining, Refining and Differentiating Constructs.** *Applied Linguistics*, v. 30, n. 4, p.590-601, 30 nov. 2009. Oxford University Press (OUP).

PANG, Francine; SKEHAN, Peter. **Self-reported planning behaviour and second language performance in narrative retelling.** In: SKEHAN, Peter (ed.). *Processing Perspectives on Task Performance.* John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 95-128.

SCHMIDT, Richard. Attention. In: ROBINSON, Peter (ed.). **Cognition and Second Language Instruction.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

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

SKEHAN, Peter. **The context for researching a processing perspective on task performance.** In: SKEHAN, Peter (ed.). *Processing Perspectives on Task Performance.* John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 01-26.

SKEHAN, Peter. **Tasks Versus Conditions: Two Perspectives on Task Research and Their Implications for Pedagogy.** *Annual Review Of Applied Linguistics*, v. 36, p.34-49, mar. 2016. Cambridge University Press (CUP).

SKEHAN, Peter; FOSTER, Pauline. **Task type and task processing conditions as influences**

**on foreign language performance.** *Language Teaching Research*, v. 1, n. 3, p.185-211, set. 1997. SAGE Publications.

SKEHAN, Peter; FOSTER, Pauline. **Cognition and Tasks.** In: ROBINSON, Peter (ed.). *Cognition and second language instruction.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 183-205.

SPECHT, André Luís. **Is strategic planning enough?: investigating the impact of two types of strategy instruction on students' oral planned performance.** 2017. 180 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SPECHT, André Luís; D'ELY, Raquel Carolina Souza Ferraz. **Planning oral narrative tasks: optimizing strategic planning condition through strategy instruction.** *Acta Scientiarum. Language And Culture*, v. 39, n. 2, p.203-212, 2 jun. 2017. Universidade Estadual de Maringa.

SPECHT, André Luís; D'ELY, Raquel Carolina Souza Ferraz. **Enhancing strategic planning through strategy instruction: the effect of two types of strategy instruction on learners' oral planned performance.** *Ilha do Desterro A Journal Of English Language, Literatures In English And Cultural Studies*, v. 73, n. 1, p.43-62, 31 jan. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

WIGGLESWORTH, Gillian. **An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse.** *Language Testing*, v. 14, n. 1, p.85-106, mar. 1997. SAGE Publications.

**Submissão: abril de 2020.**

**Aceite: maio de 2020.w**