



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO (EC) EM
TAREFAS ORAIS EM LÍNGUA INGLESA (LI)**

GIOVANA MARINHO FERREIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
DEZEMBRO/ 2013**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS- IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO-LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA- PPGLA**

**O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO (EC) EM TAREFAS ORAIS EM
LÍNGUA INGLESA (LI)**

GIOVANA MARINHO FERREIRA

ORIENTADORA: JOARA MARTIN BERGSLEITHNER

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
DEZEMBRO/ 2013**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

FERREIRA, Giovana Marinho. **O uso de estratégias de comunicação (EC) em tarefas orais em língua inglesa (LI)**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 163 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Ferreira, Giovana Marinho
O uso de estratégias de comunicação (EC) em tarefas orais em língua inglesa (LI) / Giovana Marinho Ferreira – Brasília, 2013.
163 f.
Dissertação de mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.
Orientadora : Joara Martin Bergsleithner

1. Estratégias de comunicação 2. Tarefas orais 3. Produção oral em LI

I. Universidade de Brasília . II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**O USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO (EC) EM TAREFAS ORAIS EM
LÍNGUA INGLESA (LI)**

GIOVANA MARINHO FERREIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.

APROVADA POR:

Profª. Dra. Joara Martin Bergsleithner (Universidade de Brasília)
(Orientadora)

Profª. Dra. Mariney Pereira Conceição (Universidade de Brasília)
(Examinadora Interna)

Profª. Dra. Rosely Perez Xavier (Universidade Federal de Santa Catarina)
(Examinadora Externa)

Profª. Dra. Gladys Quevedo (Universidade de Brasília)
(Examinadora Suplente)

BRASÍLIA/DF, 06 de dezembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a todas as pessoas que fizeram parte dessa trajetória, que me ajudaram de diferentes formas e as quais foram fundamentais para a realização do mestrado. Assim, agradeço:

- À CAPES, pela bolsa concedida para o desenvolvimento deste estudo.
- À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Joara Martin Bergsleithner, pela seriedade e comprometimento, pelas horas de orientação e encontros esclarecedores que me ajudaram a crescer academicamente, pelo interesse demonstrado ao longo desses dois anos e por ter acreditado no meu potencial.
- Aos membros da banca examinadora, Prof^ª. Dra. Mariney Pereira Conceição, Prof^ª. Dra. Rosely Perez Xavier e a Prof^ª. Dra. Gladys Quevedo, por contribuírem para o aprimoramento deste estudo.
- À Universidade de Brasília, por oferecer um programa de pós-graduação de qualidade e sem custos à comunidade de Brasília.
- Aos participantes da pesquisa, pelo interesse e tempo disponibilizados para a coleta de dados.
- Aos colegas de mestrado e amigos pela amizade e apoio ao longo desse período.
- Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, em especial à Jaqueline Barros, pelo apoio referente aos assuntos acadêmicos e administrativos da Universidade.
- Aos meus queridos pais, irmãos e familiares, pelo incentivo, pelas palavras de carinho, orações enviadas e que tanto me ajudaram e me fortaleceram durante as horas mais difíceis.
- Ao meu amado esposo, Dreison da Silva Martins, por ouvir e compreender minhas angústias e preocupações, por me ajudar e me apoiar em todos os momentos, por me motivar a seguir em frente com palavras de conforto e carinho, por ser o que ele é e me dar inspiração todos os dias.
- E, finalmente, agradeço a força e provisão de Deus, que me fez superar todos os obstáculos e dificuldades para concluir o mestrado e por me acompanhar em todos os momentos da minha vida.

RESUMO

O estudo relatado nesta dissertação teve como objetivo investigar o uso de estratégias de comunicação utilizadas por dois grupos de aprendizes ao desempenharem três tarefas orais em língua inglesa. O estudo buscou, ainda, investigar se existiu relação estatisticamente significativa entre uso de estratégias de comunicação e o nível de dificuldade estabelecido para as tarefas orais aplicadas, bem como verificar se houve diferença entre os resultados de cada uma das tarefas. O tema escolhido se justifica na necessidade de se entender como acontece o processo de aprendizagem da habilidade oral em L2/LE para encontrar formas de auxiliar os aprendizes a desenvolvê-la. O estudo partiu de duas bases teóricas na Linguística Aplicada: as estratégias de comunicação, cujos principais autores aqui citados são Dörnyei e Kormos (1998), Dörnyei e Scott (1995), Tarone (1978, 1981); e tarefas orais tomando por base os estudos de Ellis (2000, 2003), Skehan (1996, 2003, 2013), Willis (1996), entre outros. O experimento foi conduzido com uma amostra de 27 aprendizes de inglês como L2/LE de uma universidade federal localizada na região Centro-Oeste do Brasil. A pesquisa de natureza quantitativa consistiu na aplicação de um questionário, utilizado para coletar os dados básicos dos participantes, em uma tarefa de diálogo, uma tarefa de descrição e uma tarefa de narração, sendo todas elas seguidas de uma retrospectiva, instrumento de identificação das estratégias de comunicação. Os resultados mostraram que, os participantes de ambos os grupos utilizaram estratégias de comunicação de todos os grupos de estratégias da classificação adotada na pesquisa e que os aprendizes utilizaram mais estratégias na tarefa de diálogo. A análise revelou também que existiu correlação estatisticamente significativa entre o uso das estratégias de pausa, repetição e todas as estratégias juntas com o nível de dificuldade da tarefa. Além disso, a estatística apontou para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados das tarefas de diálogo e narração e, entre as tarefas de descrição e narração. Por fim, foram mencionadas algumas limitações do estudo bem como implicações pedagógicas e sugestões para futuras pesquisas nesta área.

Palavras-chave: Estratégias de comunicação. Tarefas orais. Produção oral em LI.

ABSTRACT

The aim of the study reported in this M.A. thesis was to investigate the use of communication strategies employed by two groups of learners in carrying out three different tasks. The study also sought to investigate if there was a statistically significant relationship between the use of communication strategies and the level of difficulty stipulated to the three tasks applied as well as to verify if there was any difference in the results of each oral task. This topic is justified by the need to understand the process of learning the oral ability in L2/LE in order to find ways of helping the learners to develop it. This work starts from two theoretical bases in Applied Linguistics: the communication strategies, whose main authors mentioned here are Dörnyei e Kormos (1998), Dörnyei e Scott (1995), Tarone (1978, 1981); and the oral tasks which are based on the studies of Ellis (2000, 2003), Skehan (1996, 2003, 2013), Willis (1996). The experiment was conducted with a sample of 27 learners of English as L2/LE from a federal university situated in Brasília/ Brazil. This quantitative research consisted of a questionnaire application phase, which was used to collect the basic data of the participants, a dialogue task, a description task and a narrative task performance followed by a retrospection, which was an instrument of identification of the communication strategies. The results showed that the participants of both groups used the communication strategies of all groups of strategies from the classification adopted in this research and the learners used more strategies in the dialogue task. The analysis revealed the existence of a statistically significant correlation between the use of pause and repetition group of strategies and all the strategies together with the level of difficulty of tasks. Besides, the statistics pointed out to the existence of statistically significant differences between the results of the dialogue and narrative tasks and, between the description and narrative. Finally, the study mentions some limitations of this research, some pedagogical implications and suggestions for future studies in this field.

Keywords: Communication strategies. Oral tasks. Oral production in EL.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1-	Número de estratégias de comunicação utilizadas separadas por tipo de atividade e grupo.....	77
FIGURA 2-	Número de estratégias de comunicação utilizadas separado por tipo de tarefa.....	79
FIGURA 3-	Número de estratégias de comunicação nas retrospectões.....	82

LISTA DE TABELAS

TABELA 1-	Tipos de estratégias de comunicação.....	21
TABELA 2-	Classificação das estratégias de comunicação.....	22
TABELA 3-	Tipos de estratégias de comunicação.....	24
TABELA 4	Diferenças entre exercícios e tarefas.....	39
TABELA 5-	Tipos de tarefas.....	41
TABELA 6-	Tipos de tarefas.....	43
TABELA 7-	Estatística Descritiva das estratégias de comunicação e das tarefas orais nos grupos 1 e 2.....	66
TABELA 8-	Número de estratégias de comunicação utilizadas separado por tipo de estratégia de comunicação, tipo de atividade e grupo.....	71
TABELA 9-	Número de estratégias de comunicação utilizadas separadas por categoria de estratégias, tipo de atividade e grupo.....	76
TABELA 10-	Resultados do teste de normalidade separado por tipo de tarefa e retrospecção.....	86
TABELA 11-	Análise de correlação de Spearman entre o nível de dificuldade das tarefas (1, 2 e 3) e estratégias de comunicação.....	87
TABELA 12-	Teste de Esfericidade de Mauchly.....	88
TABELA 13-	ANOVA de Medidas Repetidas de um fator – Tarefas 1, 2 e 3.....	89
TABELA 14-	<i>Post hoc</i> Comparações entre pares.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Distribuição do número de estratégias de comunicação utilizadas separado por tipo de atividade.....	84
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECL	Ensino comunicativo de línguas
EBT	Ensino baseado em tarefas
LM	Língua Materna
L2/LE	Segunda Língua/Língua Estrangeira
EC	Estratégias de comunicação
LI	Língua Inglesa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	01
1.2 JUSTIFICATIVA	02
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	03
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	05
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	06
2.1 PRODUÇÃO ORAL EM L2/LE	06
2.2 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO	10
2.2.1 Definições	10
2.2.2 Classificações de estratégias de comunicação	20
2.3 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO ENSINO BASEADO EM TAREFAS	29
2.3.1 Conceitos de tarefas	30
2.3.2 Tipos de tarefas	40
2.4 ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E TAREFAS	46
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	49
3.1 PARTICIPANTES	49
3.1.1 Grupo de participantes.....	51
3.2 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	51
3.2.1 Instrumentos	51
3.2.1.1 Questionário	51
3.2.1.2 As tarefas orais	52
3.2.1.2.1 Tarefa de diálogo	52
3.2.1.2.2 Tarefa de descrição	53
3.2.1.2.3 Tarefa de narração	54
3.2.1.3 Planejamento	55
3.2.1.4 Retrospecção	56
3.2.2 Materiais: transcrições dos dados	58
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	59
3.3.1 Análise dos dados	60
3.3.2 Classificação das estratégias de comunicação	60
3.3.2.1 Mecanismos de resolução de problemas lexicais	62
3.3.2.1.1 Tradução literal	62
3.3.2.1.2 Estrangeirização	62
3.3.2.2 Mecanismos de resolução de problemas gramaticais	62
3.3.2.2.1 Generalização em excesso	62

3.3.2.2.2	<i>Transferência</i>	63
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
4.1	RESULTADOS	64
4.1.1	Estatística Descritiva	64
4.1.2	Teste de Inferência Probabilística	88
4.2	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
5.1	CONCLUSÃO	98
5.2	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	100
5.3	IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	101
5.4	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	102
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICES	111
	APÊNDICE A	111
	APÊNDICE B	112
	APÊNDICE C	113
	APÊNDICE D	114
	APÊNDICE E	115
	APÊNDICE F	116
	APÊNDICE G	149

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao produzir um discurso oral em língua inglesa (doravante LI), os aprendizes podem encontrar situações desafiadoras na tentativa de lidar com os recursos linguísticos a que dispõem e, ao mesmo tempo, tentar expressar a mensagem desejada para se fazer entender. Nessas situações em sala de aula, muitas vezes, os aprendizes se deparam com dificuldades para se expressar e utilizam recursos tais como as estratégias de comunicação (doravante EC) para tentar solucionar as falhas na produção oral.

O uso das estratégias de comunicação pode ser observado, sobretudo, por professores e alunos nas produções orais em contexto de aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira (doravante L2/LE)¹. Foi assim que observei, primeiramente, como aprendiz, ao ingressar no curso de Letras e, mais tarde, como professora ao lecionar em um curso de línguas, como a utilização de estratégias de comunicação era recorrente na produção oral em sala de aula.

As decisões dos aprendizes sobre o que fazer quando se deparam com situações de dificuldade podem ser diversas. Durante minha experiência como professora, percebi que alguns resistiam em falar em inglês, até mesmo desistiam de tentar para utilizar a língua materna (doravante LM), ao passo que, outros pediam ajuda ao colega ou professor. Quando as limitações apareciam na oralidade dos alunos e acabavam se tornando um empecilho durante as tarefas de produção oral, em sala de aula, é que percebi a importância de os alunos saberem como superar os obstáculos que porventura possam surgir na produção oral da L2/LE.

Em razão disso, surgiu meu interesse em pesquisar sobre as estratégias de comunicação e também sobre as tarefas. Portanto, decidi investigar o uso de estratégias de comunicação na fala de aprendizes de língua inglesa e, semelhantemente, de que forma as

¹ Os termos *segunda língua* (L2) e *língua estrangeira* (LE), assim como *aprendizagem* e *aquisição*, não serão diferenciados ao longo da dissertação, seguindo Ellis (1994).

tarefas orais aplicadas em sala de aula podem ter relação com o uso de estratégias de comunicação.

Muitos pesquisadores (BIALYSTOK, 1990; BONGAERTS; POULISSE, 1989; DÖRNYEI, 1995; DÖRNYEI; KORMOS, 1998; DÖRNYEI; SCOTT, 1995; DÖRNYEI; SCOTT, 1997; DÖRNYEI; THURREL, 1991; FÆRCH; KASPER, 1983; POULISSE; BONGAERTS; KELLERMAN, 1987; TARONE, 1978, 1981) da área de aquisição de L2/LE, ramo da Linguística Aplicada, têm discorrido a respeito das estratégias de comunicação na produção oral de aprendizes de L2/LE nas últimas quatro décadas.

Do mesmo modo, as tarefas têm sido um tema recorrente nos estudos (BERGSLEITHNER, 2007, 2008, 2009; BYGATE; SKEHAN; SWAIN, 2001; CANDLIN, 2009; CROOKES; GASS, 1993; ELLIS, 2000, 2003; LONG; CROOKES, 1992; NUNAN, 2004; PRABHU, 1987; ROBINSON, 2001, 2011; SKEHAN, 1996, 2003, 2013; XAVIER, 1999; WILLIS, 1996) que abordam o ensino baseado em tarefas, bem como o papel das tarefas na aquisição de L2/LE.

Este estudo pretende fazer uma relação entre os temas estratégias de comunicação e tarefas na tentativa de entender os processos que envolvem a aprendizagem da habilidade oral em L2/LE. Para tanto, esta pesquisa investigou como aprendizes adultos de L2/LE empregam as estratégias de comunicação em diferentes situações comunicativas, mais especificamente em três tarefas distintas.

1.2 JUSTIFICATIVA

Pesquisar como aprendizes brasileiros lidam com os problemas e a negociação de significados na comunicação em LI em três diferentes tarefas orais se faz relevante devido à necessidade de se entender como o processo de aprendizagem da produção oral se estabelece e se desenvolve, e de que forma é possível auxiliar os aprendizes a superar as dificuldades na oralidade. Nesse sentido, esta pesquisa pode trazer contribuições com relação à preparação e planejamento de instruções para tarefas orais e à elaboração de materiais didáticos por parte

dos professores para que possam auxiliar os alunos na aprendizagem da habilidade oral em sala de aula.

A escolha do tema se justifica também, pois, esta pesquisa busca promover uma reflexão sobre como trabalhar com tarefas que estimulem os alunos a desenvolver a prática oral em situações contextualizadas diferenciadas para a sala de aula. De modo que, mesmo o aprendiz que não tenha o domínio em todos os aspectos da oralidade na língua alvo, depara-se com oportunidades de se tornar mais estratégico através da prática oral que os ajude a superar e compensar as lacunas ou falhas na comunicação.

A combinação do estudo de estratégias de comunicação com as tarefas se faz também devido ao crescente interesse, seja no contexto de pesquisa ou no contexto da pedagogia de ensino, de pesquisadores e professores acerca do papel das tarefas no processo de ensino e aprendizagem de uma L2/LE. Além disso, sabe-se que uma das metas do ensino baseado em tarefas é desenvolver a competência estratégica relacionada ao constructo Competência Comunicativa² (ELLIS, 2003).

Esse tema se faz relevante também, pois não existem muitas pesquisas no contexto brasileiro que tratam a respeito da relação entre o uso de estratégias e das tarefas orais. Dessa forma, investigar sobre o uso de estratégias de comunicação em tarefas orais, mesmo que em um contexto específico, pode apresentar subsídios a outros pesquisadores ou professores de áreas afins, para que, em diferentes contextos, outras pesquisas se desenvolvam e tragam mais contribuições ao ensino e aprendizagem da habilidade oral em L2/LE.

1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar o uso de estratégias de comunicação empregadas por um grupo de aprendizes ao desempenharem três tarefas orais distintas, bem como verificar em qual das tarefas os aprendizes utilizaram mais estratégias. O estudo ainda

²Esse termo foi primeiro utilizado por Hymes (1972) e pode ser definido como o conhecimento linguístico e a habilidade de colocá-lo em prática levando em consideração os fatores socioculturais como os aspectos de possibilidade, viabilidade e a apropriação dentro do contexto.

buscou identificar se existiu relação estatisticamente significativa entre o uso de estratégias e o nível de dificuldade da tarefa, além disso, procurou averiguar se o uso de estratégias se modificou em cada tarefa, diferenciando-as entre si. Com base nesses objetivos, quatro perguntas de pesquisa norteadoras do estudo foram elaboradas:

1. Qual é a frequência de utilização de estratégias de comunicação na fala de aprendizes ao desempenharem três tarefas orais distintas?
2. Em qual tarefa os aprendizes utilizaram mais estratégias de comunicação?
3. Existe relação estatisticamente significativa entre o uso de estratégias e o tipo de tarefa?
4. Há diferença entre o tipo de tarefa e o uso das estratégias?

A partir das perguntas de pesquisa, levantaram-se duas hipóteses relacionadas às perguntas de pesquisa 2 e 4:

A primeira hipótese está relacionada à pergunta de pesquisa número 2. Os aprendizes utilizarão mais estratégias de comunicação na tarefa de diálogo, por ser uma tarefa dialógica e, como tal, pode envolver uma quantidade maior de negociação de significados, especialmente porque a tarefa envolve a discussão de opiniões contrárias sobre um assunto.

A segunda hipótese faz referência à pergunta de pesquisa número 4. O uso de estratégias de comunicação irá se modificar quanto ao tipo e quantidade nas três tarefas orais aplicadas (diálogo, descrição e narração), pois as tarefas se diferenciam entre si.

Essas hipóteses foram embasadas em estudos realizados na literatura de estratégias de comunicação e tarefas. No que diz respeito à primeira hipótese, pesquisas na área de estratégias de comunicação (POULISSE; SCHILS, 1989; FERNÁNDEZ DOBAO, 2001) apontam que as tarefas que exigem um grande esforço mental induzem os aprendizes a dispensarem uma demanda cognitiva maior para se fazerem entender, levando a um maior uso de estratégias de comunicação.

No que concerne à primeira e segunda hipóteses, estudos sobre as tarefas sugerem que aspectos referentes às demandas cognitivas, classificações e características da tarefa podem ter efeitos na produção oral dos aprendizes, assim, gerando diversos tipos de desempenho (BERGSLEITHNER, 2007; ELLIS, 2003; SKEHAN, 2003, 2013; ROBINSON, 2001, 2011). Do mesmo modo, pesquisadores (CORRALES; CALL, 1989; FERNÁNDEZ DOBAO, 2001;

POULISSE; SCHILS, 1989; RABAB'AH; BULUT, 2007) reconhecem que as tarefas podem influenciar o uso de estratégias de comunicação.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, a introdução, apresenta a contextualização, a justificativa e os objetivos desta pesquisa. O segundo capítulo, a fundamentação teórica, apresenta uma revisão de literatura das referências teóricas e autores que embasaram esta pesquisa, discorrendo a respeito da produção oral em L2/ LE, conceitos e classificações de estratégias de comunicação, definições e tipos de tarefas e concluiu com uma exposição dos estudos empíricos sobre os temas estratégias de comunicação e tarefas. O terceiro capítulo, a metodologia de pesquisa, reporta o método utilizado na pesquisa e os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. O quarto capítulo, os resultados e discussão, discute os resultados encontrados a partir da análise dos dados e responde as perguntas de pesquisa que orientaram essa investigação. O quinto capítulo, as considerações finais, apresenta, brevemente, as últimas observações a respeito da análise dos dados e discorre acerca das limitações desse estudo. Por fim, apresenta as implicações pedagógicas da presente pesquisa e conclui com algumas sugestões para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de investigar o uso de estratégias de comunicação na oralidade de aprendizes de L2/LE ao realizarem três tarefas orais, fez-se necessário, em um primeiro momento, buscar referenciais teóricos que discutem a respeito da produção oral em L2/LE, e, em um segundo momento, que tratassem a respeito das estratégias de comunicação (EC) e, por fim, das tarefas, uma vez que o presente estudo visa investigar a relação do uso de estratégias em tarefas orais. Para embasar esses tópicos que compõem o tema desta dissertação, este capítulo apresentará as obras e autores que fundamentaram a pesquisa.

2.1 PRODUÇÃO ORAL EM L2/LE

A produção oral pode ser considerada a habilidade que mais revela a complexidade do sistema cognitivo humano (MOTA, BERGSLEITHNER, WEISSHEIMER, 2011). Essa complexidade pode aparecer ao se descrever a habilidade oral e os elementos que compõem o seu desenvolvimento e, também, quando se discute acerca do tratamento dado à habilidade oral no campo de ou na área de ensino-aprendizagem de línguas (MOTA et al., 2011).

Ao mesmo tempo que a habilidade oral é julgada como uma tarefa difícil, é, do mesmo modo, considerada muito importante na aprendizagem de uma segunda língua (L2/LE) por muitos professores e por pesquisadores da área de aquisição de línguas (BERGSLEITHNER, 2009, 2011; GOH; BURNS, 2012; MOTA et al., 2011). Em virtude disso, essa habilidade linguística vem sendo tópico de discussão nos estudos sobre o desempenho na produção oral e o ensino da habilidade oral em L2/LE no campo da Linguística Aplicada (BERGSLEITHNER, 2011).

Um olhar conciso sobre os pressupostos teóricos a respeito da produção oral em LM, propostos por Levelt (1989), pode ajudar a entender como se estabelece e quais são os processos envolvidos na produção oral da língua e, ao mesmo tempo, perceber a profundidade dos mesmos. O autor (ibidem) propõe um modelo de produção oral, que consiste em quatro

principais componentes: o conceitualizador, o formulador, o articulador e o sistema de compreensão da produção ou a audição.

Segundo Levelt (1989), no conceitualizador, ocorre a formação de uma intenção e a seleção de informações relevantes para realizar a intenção. O produto do conceitualizador passa a ser a mensagem pré-verbal, que, para Levelt (1989, p. 10), é uma “estrutura conceitual que pode ser aceita como o insumo pelo formulador”³⁴. No formulador, coloca-se a informação conceitual em estrutura linguística, ou seja, o formulador produz o plano articulatório ou fonético, que possui dois subcomponentes: a codificação gramatical da mensagem, que consiste em procedimentos para acessar lemas⁵ e procedimentos de construção sintática, e a codificação fonológica que tem como função construir um plano fonológico ou sintático para os lemas (LEVELT, 1989). O resultado do plano articulatório ou fonético é o que Levelt (1989) chama de produção interna.

De acordo com Levelt (1989, p. 12), o processo de articulação é a “[...] execução do plano fonético pela musculatura dos sistemas laríngeo superior, laríngeo e respiratório”⁶ e o produto desse processo é a produção declarada. Por fim, o último componente exposto no modelo de Levelt (ibidem) diz respeito ao processo de audição que se estabelece por meio do sistema de compreensão da produção da língua, pois segundo o autor, o falante pode ouvir sua produção, bem como a produção dos outros interlocutores, além disso, monitorar sua própria produção.

Observa-se que Levelt (1989) apresenta, em seu modelo de produção oral em língua materna, uma tentativa de mostrar como funciona a produção oral através de uma variedade de informações e processos que envolvem a geração de uma sentença. Os pressupostos teóricos de Levelt (1989) a respeito da produção oral serviram de referência para os estudos subsequentes que adaptaram o modelo monolíngue, criado pelo autor, para um modelo bilíngue, ou seja, para a produção oral em L2/LE, como, por exemplo, os modelos de De Bot (1992) e Fortkamp (1999).

³ Essa, assim como as traduções subsequentes, foi feita pela pesquisadora.

⁴ No original: “It is a conceptual structure that can be accepted as input by the Formulator” (LEVELT, 1989, p. 10).

⁵ Informações sintáticas e, algumas vezes, morfológicas (LEVELT, 1989).

⁶ No original: “Articulating is the execution of the phonetic plan by the musculature of the respiratory, the laryngeal, and the supralaryngeal systems” (LEVELT, 1989, p. 12).

Segundo Færch e Kasper (1983), De Bot (1992) e Poulisse (1997), existem três principais aspectos que diferenciam a produção oral em LM da L2/LE. O primeiro ponto apresentado pelos estudiosos é o de que o conhecimento da L2/LE não é completo, ou seja, aprendizes da L2/LE não possuem tantas palavras a seu dispor quanto os falantes de LM; o segundo sugere que a produção na L2/LE é mais hesitante e mais lenta se comparada à da LM, e o terceiro propõe que a LM pode influenciar a produção na L2/LE (DE BOT, 1992; FÆRCH; KASPER, 1983; POULISSE, 1997).

Bygate (1998) também aponta que existem diferentes processos que os falantes não nativos se engajam ao produzir a língua alvo. Dois dos processos citados pelo autor (ibidem) estão relacionados ao presente estudo, um deles se refere ao uso das pausas e o outro ao uso das estratégias de compensação. Conforme o autor (ibidem), esses dois processos se diferem entre falantes nativos e não nativos, pois o número de problemas encontrados na comunicação do falante nativo pode ser menor do que o dos falantes não nativos. Além disso, o número de recursos disponíveis aos falantes não nativos também pode ser menor (BYGATE, 1998).

Por meio dessa breve exposição de modelos de produção oral, é possível perceber a complexidade envolvendo esse sistema de produção da língua, ao mesmo tempo, entender a razão pela qual a habilidade oral exige um grande empenho dos aprendizes de L2/LE que desejam adquiri-la. Através da fala, e também da escrita, que se expressam os pensamentos, sentimentos e opiniões aos interlocutores (MOTA et al., 2011), com a diferença de que, o discurso oral acontece normalmente sem um planejamento e é informal se comparado à escrita (BYGATE, 1998). Nesse sentido, a elaboração da fala se torna mais complexa, pois existe uma pressão maior de processamento de tempo.

Ao discorrer a respeito da produção da língua, Swain (1995) afirma que o *output* (a produção da língua), seja oral ou escrito, tem função fundamental na aquisição da L2/LE. A partir disso, a autora (ibidem), proponente da *Output Hypothesis* (hipótese de produção) na literatura, discorre a respeito da produção na língua afirmando que:

A importância para a aprendizagem do *output* poderia ser que o *output* faz com o que os aprendizes processem a língua mais profundamente (com mais esforço mental) do que o *input*. Com o *output*, o aprendiz está no controle. Ao focar no *output* nós podemos estar focando em maneiras nas quais os aprendizes podem

desempenhar papéis mais ativos e responsáveis na própria aprendizagem⁷ (SWAIN, 1995, p. 126).

Conforme Swain (1995), a produção da língua pode contribuir para a aquisição de L2/LE em diversas maneiras. A primeira delas se refere à hipótese de que a produção promove o *noticing*⁸, ou seja, ao produzir a língua, o aprendiz “[...] pode notar uma lacuna entre o que *quer* falar e o que *pode* dizer, levando-o a reconhecer o que não sabe, ou o que sabe apenas parcialmente”⁹ (SWAIN, 1995, p. 125-126).

De acordo com Swain (1995), a segunda maneira em que a produção pode contribuir no processo de aprendizagem se dá através da hipótese de teste, em que o aprendiz, por meio da produção, coloca em teste seu conhecimento sobre a língua (SWAIN, 1995). Conforme a autora (ibidem), o *output* pode evocar um *feedback* (retorno, avaliação) fazendo com o que o aprendiz modifique a sua própria produção a medida que está se avaliando e testando suas hipóteses.

A terceira forma que a produção da língua contribui para o processo de aquisição é a metalinguística, em que os aprendizes “[...] refletem sobre o próprio uso da língua alvo [...]”¹⁰ (SWAIN, 1995, p. 126). Segundo Swain (ibidem), não sabemos quais as hipóteses dos aprendizes, contudo, existe a possibilidade de se fazer inferências através do próprio *output* do aluno. Do mesmo modo que o aprendiz revela suas hipóteses, ele também reflete sobre elas, dependendo das condições das tarefas que lhe forem propostas. Assim, para Swain (ibidem), “É esse ‘nível’ de *output* que representa a função metalinguística de usar a língua para refletir sobre ela, permitindo que os aprendizes a controlem e a internalizem”¹¹ (p. 132).

Após discutir acerca de alguns dos motivos pelos quais a habilidade oral é considerada uma tarefa tão complexa e, da mesma forma, tão importante para a aprendizagem de uma

⁷ No original: “The importance to learning of output could be that output pushes learners to process language more deeply (with more mental effort) than does input. With output, the learner is in control. By confusing on output we may be focusing on ways in which learners can play more active, responsible roles in their language” (SWAIN, 1995, p. 126).

⁸ “[...] *noticing* é o registro cognitivo, o qual registra, nota ou dispensa atenção consciente a alguma coisa, e que, posteriormente, seria capaz de ser verbalizada” (BERGSLEITHNER, 2009, p. 101-105).

⁹ No original: “[...] may notice a gap between what they *want* to say and what they *can* say, leading them recognize what they do know, or know only partially” (SWAIN, 1995, p. 125-126).

¹⁰ No original: “[...] reflect upon their own target language use [...]” (SWAIN, 1995, p. 126).

¹¹ No original: “It is this ‘level’ of output that represents its metalinguistic function of using language to reflect on language, allowing learners to control and internalize it” (SWAIN, 1995, p. 132).

L2/LE, conclui-se essa discussão retomando Swain (1995), que aponta que é, sobretudo, no momento de produção da língua, que os aprendizes percebem os problemas nas próprias falas. Portanto, por meio da produção oral, os aprendizes conseguem notar as lacunas existentes na fala e, à medida que se comunicam, podem se esforçar para resolver suas limitações linguísticas. Uma das formas de solucionar essas limitações é utilizando recursos próprios ou outros mecanismos, que por sua vez, podem ser as estratégias de comunicação (SWAIN, 1995), as quais serão abordadas na próxima seção do presente capítulo.

2.2 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

Esta seção discorrerá a respeito das estratégias de comunicação (EC) as quais são consideradas, no presente estudo, como recursos de resolução de problemas utilizados por aprendizes de L2/LE ao se comunicarem na língua alvo (DÖRNYEI; KORMOS, 1998). Para apresentar outros conceitos e classificações exibidas na literatura sobre as EC nas últimas quatro décadas e que serviram de referência para o presente estudo, a presente seção está dividida em duas partes: (2.2.1) concepções teóricas dos autores e (2.2.2) as classificações por eles elaboradas na literatura sobre estratégias de comunicação, além da classificação na qual o estudo se embasou para identificar e classificar as EC.

2.2.1 Definições

Pesquisadores levantaram a noção de EC da L2/LE pela primeira vez no começo da década de 70 (DÖRNYEI; SCOTT, 1997), quando postulavam que:

[...] o reconhecimento que a má combinação entre recursos linguísticos dos falantes de L2/LE e as intenções da comunicação leva a um número de fenômenos

sistemáticos da língua cuja principal função é lidar com as dificuldades e acidentes na comunicação¹² (DÖRNYEI; SCOTT, 1997, p. 174).

O termo *estratégias de comunicação* em segunda língua foi primeiro utilizado por Selinker (1972), em um artigo publicado acerca da interlíngua¹³. O autor (ibidem) considerou as EC como sendo um dos cinco processos centrais na aprendizagem de segunda língua, ao lado de processos como a transferência da língua, transferência de treinamento, estratégias de aprendizagem em segunda língua, generalização em excesso (*overgeneralization*) e material linguístico de segunda língua. Ainda na década de 70, outros autores como Savignon (1972), Váradi (1983) e Tarone (1978) também se integraram ao grupo pioneiro que se dedicou a discorrer sobre o tema, que por sua vez, continuou sendo objeto de interesse nas décadas de oitenta, noventa e 2000 (DÖRNYEI; SCOTT, 1997).

Uma contribuição bastante significativa e que impulsionou a pesquisa em EC foi dada a partir do momento em que Canale e Swain (1980) incluíram a competência estratégica como uma subcompetência no modelo de Competência Comunicativa, pois os autores deram significativo destaque à competência estratégica, considerando-a como um dos componentes indispensáveis à Competência Comunicativa, ao lado dos outros componentes que o modelo engloba, a saber: a competência gramatical, a competência sociolinguística e a competência discursiva. Logo, a partir da década de 80, outros autores passaram a apresentar a competência estratégica como subcompetência no constructo Competência Comunicativa, como é o caso dos modelos de Bachman (1990) e Celce-Murcia (1995).

Canale e Swain (1980) afirmam que a competência estratégica é constituída por estratégias de comunicação verbais e não verbais que os falantes empregam para lidar com as falhas na comunicação nos momentos que enfrentam situações difíceis no intuito de manter o canal de comunicação aberto. Assim, por meio do uso de EC, os aprendizes possam compensar as falhas nos outros componentes essenciais que formam a Competência Comunicativa.

¹² No original: “[...] the recognition that the mismatch between L2 speakers’ linguistic resources and communicative intentions leads to a number of systematic language phenomena whose main function is to handle difficulties or breakdowns in communication” (DÖRNYEI; SCOTT, 1997, p. 174).

¹³ “[...] sistema linguístico separado baseado na produção observável que resulta de uma tentativa do aprendiz de produção de uma forma da língua alvo” (SELINKER, 1972).

Conforme Canale e Swain (1980), as EC podem ser divididas em dois tipos: (1) aquelas que se relacionam primeiramente à competência gramatical e (2) aquelas que se relacionam à competência sociolinguística, exemplificando as primeiras como a maneira de lidar com as formas gramaticais ainda não dominadas ou esquecidas temporariamente, e o segundo tipo, como aquelas utilizadas no momento de abordar uma pessoa desconhecida quando não se sabe qual *status* social ela ocupa (CANALE; SWAIN, 1980, p. 30-31).

Tarone (1981) menciona o modelo de Competência Comunicativa de Canale e Swain (1980) com o intuito de fazer uma tentativa de distinção entre a competência estratégica e a competência sociolinguística, pois ambas tratam do uso dos conhecimentos linguísticos. Para Tarone (1981), faz-se o uso das EC para compensar falhas no sistema linguístico na transmissão de uma mensagem sem necessariamente considerar se a situação é apropriada ou não, ao passo que, a competência sociolinguística assume a existência de um sistema linguístico dividido entre os falantes e “[...] foca no uso apropriado de variantes estilísticas desse sistema de regras baseado em um conhecimento compartilhado de normas sociais”¹⁴ (p. 287).

De acordo com Tarone (1981), as EC são: “[...] uma tentativa mútua de dois interlocutores em concordarem com um significado em situações que estruturas requisitadas não são compartilhadas”¹⁵ (p. 288), mostrando assim uma perspectiva mais interativa de entender o constructo. A autora (*ibidem*) aborda o tema considerando a utilização de EC pelos aprendizes ao se comunicarem com falantes da língua alvo especificamente, tendo em vista situações reais de comunicação e, somente posteriormente, ela menciona o uso de estratégias dentro da sala de aula.

Færch e Kasper (1983) discutem, principalmente, sobre a comunicação na interlíngua do aprendiz, referindo-se, em especial, às estratégias de comunicação. Os autores (*ibidem*) afirmam que a “[...] ‘competência estratégica’ deveria ser incorporada nos objetivos de ensino

¹⁴ No original: “[...] focuses on appropriate usage of stylistic variants of this rule system based on a shared knowledge of social norms” (TARONE, 1981, p. 287).

¹⁵ No original: “[...] mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where a requisite meaning structures do not seem to be shared” (TARONE, 1981, p. 288).

de língua estrangeira como uma parte integral da competência comunicativa”¹⁶ (FÆRCH; KASPER, 1983, p. 31).

Sob o mesmo ponto de vista sobre a competência estratégica, Dörnyei e Thurrel (1991) e Dörnyei e Scott (1995) também enfatizam a importância desse constructo para a Competência Comunicativa. Dörnyei e Thurrel (1991) afirmam que a competência estratégica está relacionada à “[...] habilidade de uma pessoa se expressar ao se deparar com dificuldades ou conhecimento limitado da língua”¹⁷ (p. 16), levando em consideração qualquer subsídio utilizado para enfrentar os problemas comunicativos e não somente os recursos que tem como objetivo negociar significado, como defende Tarone (1981). Os estudiosos ainda apontam que a competência estratégica é relevante não somente para a segunda língua, mas também para a primeira língua, uma vez que a comunicação em ambas está sujeita a problemas e falhas (DÖRNYEI; THURREL, 1991; FÆRCH; KASPER, 1983).

Para discutir sobre as EC e conceituá-las, Færch e Kasper (1983) as apresentam dentro de um modelo geral de produção da língua com uma abordagem psicolinguística. Esse modelo está dividido em duas fases, *fase de planejamento* e *fase de execução*. Na fase de planejamento, os estudiosos (ibidem) colocam as *metas*, o *processo de planejamento* e o *plano*. Na fase de execução, inserem-se o *plano*, o *processo de execução* e a *ação* (FÆRCH; KASPER, 1983). De acordo com os autores (ibidem), as EC podem ser inseridas na fase de planejamento, entre o processo de planejamento e o plano, pois as EC podem conduzir, monitorar ou controlar o processo da produção oral. Assim, os estudiosos (ibidem) definem as EC como: “[...] planos potencialmente conscientes para resolver o que um indivíduo considera ser um problema para alcançar uma determinada meta comunicativa”¹⁸ (FÆRCH; KASPER, 1983, p. 36).

Færch e Kasper (1983) explicam que a razão pela qual optaram por definirem as estratégias de comunicação como planos potencialmente conscientes é o de que existem planos que são sempre conscientes e outros que são conscientes ocasionalmente. Além disso,

¹⁶ No original: “[...] ‘strategic competence’ should be incorporated into a foreign language teaching objectives as an integral part of communicative competence” (FÆRCH; KASPER, 1983, p. 31).

¹⁷ No original: “[...] the ability to express oneself in the face of difficulties or limited language knowledge” (DÖRNYEI; THURREL, 1991, p. 16)

¹⁸ No original: “[...] potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal” (FÆRCH; KASPER, 1983, p. 36).

quando se referem aos indivíduos no conceito exposto, estão incluindo também falantes da língua materna e não somente os aprendizes de L2/LE (FÆRCH; KASPER, 1983).

De modo distinto, Dörnyei (1995) e Dörnyei e Scott (1995) se preocupam, inicialmente, em pesquisar sobre os recursos utilizados por aprendizes para superarem problemas na comunicação (*coping devices*) para depois se referirem a esses recursos como sendo estratégias de comunicação. Os autores (ibidem) identificam que a primeira fonte de problemas na comunicação é o tempo insuficiente de processamento, dessa forma, estendem o conceito de estratégias de comunicação incluindo também as estratégias de adiamento (*stalling strategies*), que seriam o uso de palavras para preencher as pausas ou hesitação durante a produção oral. Com isso, percebe-se que, na opinião dos autores (ibidem), as estratégias de comunicação são fundamentais no sentido de resolução de problemas na comunicação em geral e não apenas problemas relacionados ao significado como mencionado anteriormente.

Com um enfoque psicolinguístico sobre o tema, Bialystok (1990), primeiramente, define as EC como as nossas tentativas de preencher as lacunas (*gaps*) existentes na comunicação, as quais podem assumir muitas formas, como por exemplo, uma palavra, frase, estrutura ou expressão idiomática. Além desse conceito, Bialystok (1990) expande o entendimento quando propõe sua abordagem de classificação das estratégias de comunicação, afirmando que estratégias “[...] são a interação dinâmica dos componentes de processos da língua que equilibram cada um deles nos seus níveis de envolvimento para satisfazer as exigências de uma tarefa”¹⁹ (p. 138).

Bialystok (1990), além de expor essas definições de EC, propõe também uma explicação para o uso das EC na comunicação em L2/LE, em que adota uma abordagem integrativa na qual leva em consideração:

[...] primeiro, as estratégias de comunicação em segunda língua são inseridas num contexto mais amplo de estratégias de comunicação para a primeira ou segunda língua; segundo, essas estratégias de comunicação são consideradas pela sua relação com estratégias cognitivas mais gerais. O propósito é encontrar um nível de explicação mais geral que esclareça todos esses fenômenos. Seria impróprio se os mecanismos cognitivos que produziram as estratégias de comunicação em uma

¹⁹ No original: “[...] are the dynamics interaction of the components of language processing that balance each other in their level of involvement to meet task demands” (BIALYSTOK, 1990, p. 138).

segunda língua fossem fundamentalmente diferentes daqueles responsáveis pelo uso estratégico de uma primeira língua. Iguamente, ambos os processos deveriam assumir semelhanças importantes para os processos mentais envolvidos na cognição estratégica em uma variedade de áreas²⁰ (p. 02).

De acordo com Bialystok (1990), é preciso analisar as EC sob uma perspectiva cognitiva, ou seja, considerar os processos cognitivos psicológicos e psicolinguísticos inerentes ao uso estratégico da língua. Ademais, a autora (ibidem) apresenta três questões que precisam ser examinadas para que se construa uma descrição de estratégias de comunicação em qualquer área. O primeiro passo envolve a identificação do comportamento estratégico e sua diferenciação do comportamento não estratégico. O segundo passo se refere ao da explicação do comportamento estratégico através da análise do discurso do aprendiz. Finalmente, o último passo engloba o acesso à avaliação de instrução em estratégias. Para aplicar essas três questões e fazer um paralelo com a análise das EC, a autora (ibidem) descreve o comportamento estratégico que crianças demonstram ter ao utilizar estratégias para resolver problemas cognitivos (BIALYSTOK, 1990).

Para descrever o comportamento estratégico, Bialystok (1990) afirma que, precisa-se abordar o tipo de problema em questão e o tipo de resolução adotada. Para exemplificar, a autora (ibidem) afirma que o ato de memorizar vocabulário e o de recordar localizações espaciais envolve o uso estratégico, em oposição, calcular e participar em conversações não são problemas que abrangem o comportamento estratégico.

De maneira semelhante, Poulisse, Bongaerts e Kellerman (1987) e Bongaerts e Poulisse (1989), pesquisadores da universidade de Nijmegen, (por essa razão, conhecidos como o grupo de pesquisadores de Nijmegen) também recomendam que se adote uma perspectiva cognitiva ao se analisar as estratégias de comunicação. Para esses estudiosos, as EC são empregadas por aprendizes de língua estrangeira com o objetivo de superar os problemas que surgem na comunicação e as estratégias de compensação fazem parte da categoria de estratégias de recuperação (*retrieval strategies*), as quais “[...] são utilizadas

²⁰ No original: “[...] first, second-language communication strategies are placed within the broader context of communication strategies for a first or second language; second, these communication strategies are considered for their relation to even more general cognitive strategies. The purpose is to find the most general level of explanation that adequately accounts for all these phenomena. It would seem odd if the cognitive mechanisms that produced communication strategies in second language were fundamentally different from those responsible for the strategic use of a first language. Similarly, both these process should bear important similarities to the mental processes involved in strategic cognition in a variety of domains”

quando o aprendiz tem dificuldades em recuperar itens específicos da interlíngua [...]”²¹ (POULISSE et al., 1987, p. 213). Para exemplificar as estratégias de compensação, os autores citam a troca de língua (*code-switching*), a estrangeirização, a tradução literal (que se origina da primeira ou terceira língua), a aproximação, a descrição, a invenção de palavra, as estratégias de cooperação (pedido de ajuda) e as estratégias não linguísticas (gestos e mímicas) (POULISSE et al., 1987).

Verifica-se que, após revisar as principais definições de EC, existem dois critérios recorrentes nos conceitos encontrados sobre o assunto (DÖRNYEI; SCOTT, 1997; BIALYSTOK, 1990), são eles: (1) o da orientação para o problema ou problematidade (*problem-orientedness/ problematity*) e (2) o da consciência. A questão da problematidade causa divergências entre os pesquisadores, pois, segundo Dörnyei e Scott (1997), existe uma falta de um esclarecimento sobre quais tipos de problemas especificamente o uso de EC pode envolver. Devido a isso, estudiosos expandiram o termo para lidar com três tipos de problemas na comunicação: problemas do próprio desempenho, isto é, a compreensão de que algo que foi dito está incorreto ou parcialmente correto; problemas de desempenho do interlocutor, quando se percebe algo incorreto na produção de outros falantes e a pressão do processamento de tempo que ocorre na comunicação real e demonstra ser insuficiente para os falantes planejarem seu discurso (DÖRNYEI; SCOTT, 1997).

De acordo com Bialystok (1990), o critério da problematidade utilizado para definir as EC pode gerar duas implicações. Uma delas é a distinção feita entre o uso estratégico e o uso não estratégico da língua, pois, ainda que muitos modelos reconheçam a diferença, não há um esclarecimento de como ocorre o uso da língua nos dois casos. Desse modo, segundo a autora (ibidem), a problematidade não deveria ser utilizada para definir as EC. A segunda implicação citada pela autora (ibidem) é a de que, embora aconteçam muitos problemas na comunicação em segunda língua, nem todo o uso da língua em situações comunicativas pode ser problemático, nem por isso deixará de ser estratégico, ou seja, “As estratégias de comunicação podem ocorrer na ausência da problematidade”²² (BIALYSTOK, 1990, p. 04).

²¹ No original: “[...] are used when the learner has difficulties in retrieving specific interlanguage items [...]” (POULISSE et al., 1987, p. 213).

²² No original: “Communication strategies can occur in the absence of problematity” (BIALYSTOK, 1990, p. 04).

Quanto à questão da consciência, Dörnyei e Scott (1997) apontam que divergências ocorrem devido a vários significados pertencentes a esse constructo que é utilizado de forma abrangente por alguns estudiosos para definir as estratégias como sendo recursos utilizados conscientemente. Quanto a isso, Bialystok (1990) afirma que sendo o uso de EC consciente, significa que os aprendizes que as empregam estão cientes disso, no entanto, não há evidências de que os falantes estão cientes que as estruturas constituem o uso estratégico da língua. Opinião divergente de Cohen (1998), o qual afirma que a consciência é um aspecto fundamental para distinguir o uso estratégico do uso não estratégico da língua.

Para Dörnyei e Scott (1997), o constructo consciência pode gerar uma série de conotações, pois uma pessoa pode:

[...] estar consciente de um problema da língua, de uma intenção/ tentativa de resolver esse problema, do repertório de EC potencialmente aplicáveis, do modo como as EC podem alcançar seus efeitos, de um plano alternativo, da execução das EC ou do uso de ‘recurso provisório’ (por exemplo, as EC) ou do uso das EC quando trazidas para atenção do aprendiz posteriormente²³ (p. 184).

Com o objetivo de esclarecer o termo consciência, Dörnyei e Scott (1997), baseados em Schmidt (1994), Bialystok (1990), Faerch e Kasper (1983), Gass e Selinker (1994) e Wiemann e Daly’s (1994), citam três aspectos da consciência considerados relevantes para as EC, são eles: (a) consciência como consciência do problema, ou seja, somente os exemplos de uso da língua relacionados aos problemas que o aprendiz reconhece como tal (b) consciência como intencionalidade, a qual significa que o uso intencional de EC se difere do uso em que o aprendiz está consciente, entretanto utiliza as EC sem intenção (c) consciência como consciência do uso estratégico da língua, que acontece quando o aprendiz percebe que o que está utilizando é um recurso de resolução de problema ou de preenchimento de lacuna para se fazer entender.

Bialystok (1990) discute sobre a intencionalidade separadamente dos demais tipos de consciência, afirmando que é um critério igualmente problemático, pois, conforme a autora,

²³ No original: “[...] can be conscious of a language problem, the intent/attempt to solve this problem, the repertoire of potentially applicable CSs, the way a CS may achieve its effect, the alternative plan, the execution of the CS, the use of a less-than-perfect ‘stopgap’ device (i.e., the CS), or the use of a CS when brought to the learner’s attention later” (DÖRNYEI; SCOTT, 1997, p. 184).

“A intencionalidade refere-se ao controle do aprendiz sobre um repertório de estratégias para que, desse modo, algumas delas possam ser selecionadas dentre um gama de opções e deliberadamente aplicadas para alcançar certos efeitos”²⁴ (p. 05). A autora (ibidem) explica que se as estratégias fossem utilizadas intencionalmente, o seu uso implicaria relações sistemáticas entre o uso de estratégias específicas com situações específicas de comunicação e tal afirmação não é fundamentada em pesquisas sobre o assunto. Por isso, o critério de intencionalidade para caracterizar as EC sofre contestação entre os pesquisadores (BIALYSTOK, 1990).

Outro ponto relevante a se considerar quando se discute acerca das EC é a questão da distinção feita entre elas e os outros tipos de estratégias, como as de produção e de aprendizagem. Ao apresentar a definição de EC, Tarone (1981) também estabelece critérios para diferenciar as estratégias de comunicação das estratégias de produção e das estratégias de aprendizagem. Para a autora (ibidem), as estratégias de produção se diferenciam das de comunicação, pois as primeiras “[...] carecem do foco interacional na negociação de significado”²⁵ (p. 289), embora reconheça que os dois tipos de estratégias sejam similares, pois ambas são de uso da língua. Para exemplificar as estratégias de produção, a autora (ibidem) cita o uso de planejamento (plano do que irá falar) e ensaio (treinamento antes da tarefa), pois eles simplificam a tarefa de produção oral em uma situação particular.

Segundo Tarone (1981), as estratégias de aprendizagem são “[...] uma tentativa de desenvolver a competência linguística e sociolinguística na língua alvo [...]”²⁶ (p. 290), sendo assim, o primeiro critério para estabelecer a diferença entre EC e de aprendizagem é que a motivação básica das últimas é a aprendizagem e não a comunicação (TARONE, 1981). Assim como Tarone (1980, 1981), outros autores também fazem a distinção entre as estratégias de aprendizagem e as estratégias de comunicação, apresentando, em alguns casos, nomenclaturas e classificações distintas (BROWN, 2007; COHEN, 1998; DÖRNYEI, 1995; O’ MALLEY; CHAMOT, 1990; POULISSE; BONGAERTS; KELLERMAN, 1987; PREBIANCA, 2004).

²⁴ No original: “Intentionality refers to the learner’s control over a repertoire of strategies so that particular ones may be selected from the range of options and deliberately applied to achieve certain effects” (BIALYSTOK, 1990, p. 05).

²⁵ No original: “[...] they lack the interactional focus on the negotiation of meaning” (TARONE, 1981, p. 289).

²⁶ No original: “[...] an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language [...]” (TARONE, 1981, p. 290).

Cohen (1998), por exemplo, utiliza o termo mais geral *estratégias de aprendizes de segunda língua* (*second language learner strategies*) para incluir nesse âmbito tanto as estratégias de aprendizagem quanto as estratégias de uso de segunda língua. De acordo com o autor (ibidem), as estratégias utilizadas por aprendizes de segunda língua “[...] constituem passos ou ações conscientemente selecionadas pelos aprendizes para melhorar a *aprendizagem* da segunda língua, o *uso* ou ambos”²⁷ (p. 05).

Cohen (1998) denomina as estratégias de comunicação como sendo um elemento de quatro subgrupos dentro do grupo estratégias de uso da segunda língua, sendo esse grupo composto pelas estratégias de recuperação, de ensaio e de cobertura (*cover*), as quais seriam uma espécie de estratégias de compensação (por exemplo, circunlóquio). No ponto de vista de Cohen (ibidem), as estratégias de comunicação são utilizadas com o objetivo de “[...] carregar uma mensagem que seja informativa e significativa para o ouvinte ou leitor”²⁸ (p. 07), reconhecendo que elas podem ou não ter um impacto na aprendizagem (COHEN, 1998).

Entretanto, Oxford (1990), na sua classificação, considera as EC como sendo estratégias de compensação, defendendo que elas também fazem parte das estratégias de aprendizagem, por acreditar que a comunicação não acontece apenas por meio da oralidade e sim através das outras habilidades da língua da mesma forma. Embora a justificativa de Oxford (ibidem) seja aceita na literatura, essa posição teórica vai de encontro com a maioria dos autores (BROWN, 2007; COHEN, 1998; DÖRNYEI, 1995; O’ MALLEY; CHAMOT, 1990; PREBIANCA, 2004) os quais apresentam as estratégias de aprendizagem e comunicação separadamente.

Observa-se que de fato existem controvérsias quanto às diferenciações, pois nem sempre existe a possibilidade de traçar uma linha de distinção entre os tipos de estratégias e, semelhantemente, afirmar que as EC não possam servir de propósitos de aprendizagem. Do mesmo modo, não se pode afirmar que as estratégias de comunicação sirvam de propósitos de

²⁷ No original: “[...] constitute the steps or actions consciously selected by learners either to improve the *learning* of a second language, the *use* of it, or both” (COHEN, 1998, p. 05).

²⁸ No original: “[...] conveying a message that is both meaningful and informative for the listener or reader” (COHEN, 1998, p. 07).

aprendizagem, pois assim como afirma Tarone (1980, p. 424): “[...] não sabemos a relação da aprendizagem com o uso de estratégias de comunicação”²⁹.

Apesar de muitos estudos (BIALYSTOK, 1990; DÖRNYEI, 1995; DÖRNYEI; KORMOS, 1998; DÖRNYEI; SCOTT, 1997) terem sido realizados sobre as EC após o surgimento do termo EC (SELINKER, 1972) ainda existem divergências concernentes às acepções e taxonomias elaboradas até o momento, pois não há um consenso entre os pesquisadores com relação ao que são as EC. Por isso, Dörnyei e Scott (1997) reúnem e comparam as diversas classificações e definições propostas por pesquisadores do assunto a fim de esclarecer o que cada um afirma sobre as EC e, assim, apontar as diferenças e semelhanças entre eles.

Segundo Bialystok (1990), a “[...] a variedade de taxonomia proposta na literatura se difere primeiramente na terminologia e princípio geral de categorização mais do que na essência de estratégias específicas [...]”³⁰ (p. 61). Ademais, a autora (ibidem) postula que é possível identificar um grupo comum de estratégias, sobretudo, se compararmos todas as classificações entre si. Para ilustrar e apresentar um panorama, algumas dessas classificações serão expostas na próxima subseção.

2.2.2 Classificações de estratégias de comunicação

De acordo com Bialystok (1990) e Dörnyei (1995), existem diferentes e variadas taxonomias na literatura sobre estratégias de comunicação. A primeira taxonomia foi elaborada por Tarone (1980), baseada em um dos seus estudos anteriores (Tarone, 1978), a qual propõe uma das primeiras tipologias baseadas na produção na interlíngua, assim como a classificação proposta por Færch e Kasper (1983). Vejam-se as Tabelas 1 e 2, conseqüentemente.

²⁹ No original: “[...] we do not know the relationship between learning and the use of communication strategies” (TARONE, 1980, p. 424).

³⁰ No original: “[...] the variety of taxonomies proposed in the literature differ primarily in terminology and overall categorizing principle rather than in the substance of the specific strategies” (BIALYSTOK, 1990, p. 61).

TABELA 1- Tipos de estratégias de comunicação (TARONE, 1980).

TARONE (1980)	
1. Fuga/escape	a) Ocorre quando o aprendiz não sabe falar sobre o conceito ou desconhece o vocabulário e acaba desviando o assunto.
a) fuga de tópico	
b) abandono de mensagem	b) Ocorre quando o aprendiz começa a falar sobre um conceito, mas não consegue terminar e acaba deixando a sentença incompleta.
2. Paráfrase	a) Uso de um vocabulário ou estrutura da língua alvo que o aprendiz sabe que não é correto, mas que compartilha de características semânticas semelhantes à do item almejado pelo aprendiz.
a) aproximação	
b) invenção de palavra	b) Ocorre quando o aprendiz inventa/cria uma nova palavra para se comunicar.
c) circunlóquio	c) Um processo bem conhecido no qual o aprendiz descreve as características, elementos ou as ações do objeto em vez de usar a estrutura apropriada na língua alvo.
3. Transferência consciente	a) O aprendiz traduz palavra por palavra da língua materna para língua alvo.
a) tradução literal	
b) troca de língua	b) O aprendiz usa um termo da língua materna sem nem mesmo traduzi-lo.
4. Apelo por assistência	Ocorre quando o aprendiz pergunta pelo termo correto, seja para o pesquisador, professor, falante nativo ou até mesmo recorre ao uso do dicionário.
5. Mímica	Uso de estratégias não verbais pelos aprendizes.

Fonte: TARONE (1980, p. 419).

TABELA 2 - Classificação das estratégias de comunicação (FÆRCH; KASPER, 1983).

FÆRCH E KASPER (1983)	
Estratégias de redução formais:	Subtipos
O aprendiz se comunica por meio de um sistema 'reduzido' com o objetivo de evitar produzir sentenças incorretas ou não fluentes realizando regras/ itens hipotéticos ou insuficientemente automatizados.	Fonológicos Morfológicos Sintáticos Lexicais
Estratégias de redução informais	Subtipos
O aprendiz reduz sua meta comunicativa para evitar um problema.	Redução acional Redução modal Redução de conteúdo de proposicional: fuga de tópico, abandono da mensagem e substituição de significado.
Estratégias de realização/execução	Subtipos
O aprendiz tenta resolver um problema comunicativo expandindo seus recursos comunicativos.	Estratégias de compensação: (a) troca de código (b) transferência da interlíngua (c) transferência inter-/ intralingual (d) estratégias baseadas na interlíngua (I) generalização (II) parafrasear (III) criar palavras (IV) reestruturar (e) estratégias de cooperação (f) estratégias não linguísticas Estratégias de recuperação

Fonte: FÆRCH; KASPER (1983, p. 52-53).

Em ambas as classificações, Tarone (1978, 1980) e Færch e Kasper (1983) mencionam que o uso de estratégias de comunicação acontece pela mudança com alteração, redução ou abandono de mensagem ou por meio da tentativa de solucionar as deficiências da língua através da extensão ou manipulação da própria língua. Ao observar as duas classificações, nota-se que elas possuem diferenças relacionadas à terminologia apenas, como se pode perceber Tarone (1978, 1980) utiliza o termo estratégias de *fuga* ou *escape* e Færch e Kasper (1983) preferem utilizar o termo estratégias de *redução*. Entretanto, os dois termos classificam o mesmo tipo de estratégias de comunicação.

Dörnyei e Kormos (1998) tiveram como referências as principais classificações da literatura apresentadas acima (TARONE, 1978; FÆRCH; KASPER, 1983) para elaborar a classificação de EC, apenas diferenciando-se em dois aspectos. O primeiro deles é que, ao mesmo tempo que, expõem a classificação de estratégias de comunicação, esses autores (ibidem) também fazem uma relação entre as EC e os processos da produção oral em L2/LE, baseados no modelo de Levelt (1989). O segundo aspecto em que a taxonomia se diferencia das outras classificações é no que se refere ao acréscimo das estratégias de ganho de tempo na categoria associada aos mecanismos de resolução de problema de processamento de tempo, levando em consideração o gerenciamento ou resolução de problemas em geral, não apenas lexical.

Segundo Dörnyei e Kormos (1998), as EC são mecanismos de resolução de problemas na L2/LE e, como mencionado anteriormente (subseção 2.2.1), os principais tipos de problemas encontrados estão relacionados ao déficit de recurso, tempo de processamento, deficiência percebida na própria produção (*output*) e deficiência percebida no desempenho do interlocutor. Para os autores (ibidem), cada um desses problemas pode estar associado a uma fase do modelo de produção oral, por exemplo, o déficit de recurso está relacionado à fase de planejamento e codificação da mensagem pré-verbal. O déficit de recurso se associa a três mecanismos de resolução de problema: lexical, gramatical, fonológico e articulatório.

O tempo de processamento, a segunda principal área de problema exposta por Dörnyei e Kormos (1998), está relacionado ao fato de os aprendizes empregarem mecanismos de preenchimento da fala para ganhar tempo e dedicar mais atenção ao processamento quando planejam e codificam o plano pré-verbal. Em outras palavras, após a mensagem ser codificada, o processo de monitoramento pode revelar a terceira área de problema: as

deficiências percebidas na própria produção, que resultam em mecanismos de resolução de problemas como as autocorreções e as perguntas de checagem. Por fim, o último tipo de problema, as deficiências percebidas no desempenho do interlocutor, relaciona-se ao quarto componente do modelo de Levelt (1989), o sistema de compreensão de produção, que envolve os mecanismos de negociação de significado (DÖRNYEI; KORMOS, 1998).

A classificação de Dörnyei e Kormos (1998) pode ser conferida logo abaixo:

TABELA 3 - Tipos de estratégias de comunicação.

PROBLEMAS RELACIONADOS AO DÉFICIT DE RECURSOS		
Mecanismos de resolução de problemas	Tipos	Descrição
Lexical	Redução de conteúdo:	
	Abandono de mensagem	deixar a mensagem incompleta por alguma dificuldade com a língua.
	Redução da mensagem	decidir evitar estruturas ou tópicos linguísticos problemáticos.
	Substituição da mensagem	trocar a mensagem original por outra.
	Substituição:	
	Mudança de código	utilizar uma palavra da língua materna com a pronúncia da língua materna ou uma palavra de uma terceira língua com a pronúncia da terceira língua na L2/LE.
	Aproximação	usar um termo alternativo que expressa o significado do item lexical o mais próximo possível ou que se relacione a ele, que compartilhe de características semânticas.
	Uso de palavras com	estender um item lexical geral ou vazio

	propósitos diversos	para contextos em que faltam palavras específicas (por exemplo, o uso excessivo de coisa, que em inglês é <i>thing</i> ou <i>stuff</i>).
	Omissão completa	deixar uma lacuna quando não se sabe a palavra.
Mais substituições:		
	Estrangeirização	utilizar uma palavra da língua materna, ajustando-a fonologicamente (por exemplo, com a pronúncia da L2/LE) ou morfológicamente (por exemplo, adicionando um sufixo a L2/LE).
	Criação de palavra gramatical	criar uma palavra que não existe na L2/LE, baseando-se em uma regra suposta.
	Tradução literal	traduzir literalmente um item lexical, uma expressão idiomática, uma palavra composta ou estrutura da língua materna (L1) para L2/LE.
Macrorreconceitualização:		
	Reestruturação	abandonar um plano verbal por dificuldades linguísticas, deixando a sentença incompleta e adotar um plano alternativo para se comunicar.
Microrreconceitualização		
	Circunlóquio	descrever ou exemplificar o objeto ou ação dele.
	Criação de palavra semântica	criação de uma palavra não existente da L2/LE através da utilização de nomes compostos.
Apelo por ajuda		

	Apelo direto	pedido de ajuda por meio de perguntas explícitas ao interlocutor.
	Apelo indireto	pedido de ajuda de modo implícito, expressando a falta de um item na L2/LE não verbal ou verbalmente.
Gramatical	Substituição gramatical	mudar especificações gramaticais através da generalização excessiva de regras na L2/LE ou transferência no uso de regras da L1 para a L2/LE.
	Redução gramatical	uso de regras gramaticais simplificada esperando que o interlocutor irá adivinhar o significado do contexto.
Fonológico	Recuperação fonológica	
	Fenômeno da ponta da língua	utiliza uma série de formas incompletas ou incorretas até alcançar a melhor opção.
	Substituição articulatória ou fonológica	
	Uso de palavras que soam similares	substituição de palavras com sons similares para compensar algum item lexical.
	Redução articulatória ou fonológica	
	Murmurar	engolir ou murmurar palavras inaudíveis quando não está certo sobre a pronúncia correta.
Problemas relacionados ao processamento da pressão do tempo		
Mecanismos de resolução de problemas	Tipos	Definições
Pausas	Não lexicalizadas	

	Pausas sem preenchimento	permanecer em silêncio enquanto pensa.
	<i>Umming e erring</i>	uso de er, uh, mhm.
	Estender um som por mais tempo	decidir alongar um som para ganhar tempo para pensar ou planejar outra sentença.
	Pausas lexicalizadas	uso de fórmulas prontas para preencher as pausas. Por exemplo, well, you know, okay.
Repetições	Autorrepetição	falantes repetem imediatamente a palavra que acabaram de falar.
	Outras repetições	repetir algo que o interlocutor acabou de dizer.
Deficiências percebidas no próprio <i>output</i>		
Mecanismos de resolução de problemas	Tipos	Definições
Autocorreção ou reparo	Reparo do erro	fazer correções de lapsos acidentais da própria fala.
	Reparo de adequação	correção de uma informação inadequada.
	Reparo diferente	mudar o plano da fala para dar nova informação.
	Reparo de reformulação	repetir a versão modificada de uma palavra ou frase.
Perguntas de checagem	Perguntas de compreensão	perguntar se o interlocutor entendeu a mensagem.
	Verificação da própria acurácia	repetir palavras com entonação de pergunta para checar se o que disse está

		correto.
Deficiências percebidas no desempenho dos outros		
Mecanismos de resolução de problemas	Tipos	Definições
Negociação de significado	Pedir para repetir	pedir para o interlocutor repetir quando não ouviu ou entendeu algo dito.
	Pedido de esclarecimento	pedir por explicações em caso de desconhecimento de determinada estrutura.
	Expressar a falta de entendimento	expressar-se de maneira verbal ou não verbal quando não entendeu algo. Por exemplo, <i>I don't know this thing!</i>
	Pedido de confirmação	perguntar algo para o interlocutor para confirmar o que foi dito.
	Resumo interpretativo	resumir o que o interlocutor disse para checar se o que foi dito foi entendido corretamente.
	Adivinhar	tentar adivinhar a mensagem do interlocutor.
	Outros reparos	corrigir algo que o interlocutor falou.
	Entendimento simulado	fingir que entendeu o que o interlocutor falou para manter a comunicação em andamento.

Fonte: DÖRNYEI; KORMOS (1998, p. 359-376).

Após apresentar os pressupostos teóricos dos principais autores que serviram de fundamentação para o estudo em EC, é necessário, da mesma forma, discorrer acerca das tarefas orais, uma vez que esta dissertação tem como objetivo investigar o uso de EC por aprendizes em três tipos de tarefas orais. Portanto, primeiramente, faz-se relevante revisar como os teóricos conceituam as tarefas, bem como observar qual a importância delas à produção oral da língua, e após, verificar alguns exemplos de tarefas apresentados pelos estudiosos na literatura.

2.3 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NO ENSINO BASEADO EM TAREFAS

Os estudos realizados a respeito das estratégias de comunicação (EC) sugerem que existem fatores que podem influenciar a escolha de estratégias na oralidade de aprendizes de L2/LE (JIDONG, 2011). Dentre os fatores mais mencionados, destaca-se a proficiência na L2/LE, pois, em muitos casos, a razão pela qual os aprendizes utilizam as estratégias de comunicação é que o sistema da interlíngua não é suficiente ou não está desenvolvido.

Do mesmo modo, estudiosos (CORRALES; CALL, 1989; FERNÁNDEZ DOBAO, 2001; POULISSE; SCHILS, 1989; RABAB'AH; BULUT, 2007) reconhecem em suas pesquisas que não só a proficiência pode influenciar a escolha de EC, como também o tipo de tarefa oral proposta. Ademais, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas para investigar como diferentes tipos de tarefas podem produzir diversos tipos de desempenho (ELLIS, 2000, 2003; SKEHAN, 2003, 2013), bem como questões envolvendo o nível de complexidade e características das tarefas (BERGSLEITHNER, 2007; ELLIS, 2003; SKEHAN, 2003, 2013; ROBINSON, 2001, 2011).

Portanto, a próxima seção revisa tarefas, levando em consideração seus conceitos, diferentes tipos de tarefas, bem como suas principais características.

2.3.1 Conceitos de tarefas

Ao revisar as definições de tarefas, pode-se identificar quais são suas principais características e de que forma as tarefas podem estar relacionadas à oralidade na L2 e ao uso de EC. Para tanto, esta subseção tem como propósito apresentar algumas concepções teóricas dos estudiosos a respeito das tarefas as quais têm recebido crescente destaque na literatura de aquisição de línguas nas últimas décadas (CROOKES; GASS, 1993; ELLIS, 2000; LITTLEWOOD, 2004; ORTEGA, 2004; SKEHAN, 1996; TAVAKOLI; FOSTER, 2011).

Semelhantemente, o ensino baseado em tarefas (EBT), o qual tem como foco o uso de tarefas, ganha mais espaço na pedagogia de ensino como já reconhecem alguns estudiosos, tais como Bygate, Skehan e Swain (2001) ao postularem que:

Tarefas são um elemento central na pedagogia de línguas e, portanto, encontram-se colocadas dentro de uma relação de três vias: o desenho de tarefas pode afetar o uso delas pelos professores na sala de aula, as ações dos aprendizes, o desempenho e os resultados da aprendizagem³¹ (p. 01).

Nesse sentido, entende-se que as ações dos aprendizes, citadas pelos autores, também podem envolver as escolhas feitas pelos aprendizes diante de determinado tipo de tarefa, ao se depararem com diferentes situações de produção oral que cada tipo de tarefa propõe, por exemplo. Da mesma forma, pode envolver o uso de variados tipos de estratégias de comunicação pelos aprendizes para alcançarem os objetivos da tarefa.

A crescente importância do uso de tarefas como ferramentas pedagógicas e o surgimento de múltiplas perspectivas as quais têm impactado a natureza do ensino permitiram diferentes interpretações, isto é, pontos de vista envolvendo o termo ‘tarefas’ (BYGATE et al; CANDLIN, 2001, 2009; WILLIS, 1996; KUMARAVADIVELU, 2006). Com relação a essas interpretações, Ellis (2000) aponta que as tarefas podem variar quanto as suas propriedades e com isso servir de diferentes propósitos sob o viés desses diferentes pontos de vista, podendo ser ora instrumentos que promovem a eficiência comunicativa ora a aquisição de L2/LE.

³¹ No original: “Tasks are a central element of language pedagogy, and hence find themselves pivotally placed within this three-way relationship: their design can affect their use by teachers in the classroom, the actions of learners and the performance and learners outcomes” (BYGATE et al., 2001, p. 01).

Sendo assim, o autor (ibidem) afirma que as definições de tarefas podem seguir orientações de linhas teóricas tais como a perspectiva psicolinguística³², a qual engloba a *hipótese de interação* (LONG, 1983, 1989), a abordagem cognitiva e a da efetividade da comunicação, por exemplo (ELLIS, 2000).

Segundo Ellis (2000), as tarefas podem ser vistas pela abordagem psicolinguística como “[...] um aparelho que guia os aprendizes para engajá-los em certos tipos de processamento de informação que acreditam ser importantes para o uso da língua eficaz e/ou para adquirir a língua de algum ponto de vista teórico”³³ (p. 197). Para Ellis (2000), essa perspectiva embasa os estudos de Long (1989), Skehan (1996) e Yule (1997) que veem as tarefas “[...] como instrumentos para manipular como os aprendizes processam a língua”³⁴ (p. 198).

Long (1983, 1989), com a *hipótese de interação*, leva em consideração principalmente a negociação de significado no que diz respeito às dificuldades comunicacionais que os aprendizes encontram ao realizar as tarefas. Nessa negociação, o foco no significado é o principal objetivo e, mais recentemente, o foco na forma passou a ser também considerado um componente importante na negociação de significado, ou seja, o foco na forma engloba a atenção à forma e ao significado em contexto comunicativo (LONG, 1991).

Na perspectiva cognitiva, os pesquisadores enfocam nos processos psicológicos que ocorrem durante a realização de tarefas pelos aprendizes (SKEHAN, 2003). Conforme Skehan (2003), uma das áreas discutidas pelos pesquisadores dessa linha envolve a influência das características da tarefa no desempenho e o impacto de diferentes condições em que as tarefas são realizadas. Nessa perspectiva, pode-se observar que as tarefas são consideradas instrumentos de aquisição da L2/LE, pois estudiosos como Skehan (2003), por exemplo, postulam que o desempenho de aspectos como a fluência, acurácia e a complexidade da

³² O uso do termo *psicolinguístico* pelo autor se refere à visão computacional da aquisição de línguas, o que significa que as tarefas são recursos para manipular como os aprendizes processam a língua, além disso, as tarefas são vistas como um meio externo pelos quais nós podemos influenciar as computações mentais que os aprendizes fazem. Essas computações determinam como eles se comunicam efetivamente e como eles adquirem a língua (ELLIS, 2000).

³³ No original: “[...] a device that guides learners to engage in certain types of information-processing that are believed to be important for effective language use and/or for language acquisition from some theoretical standpoint” (ELLIS, 2000, p. 197).

³⁴ No original: “[...] as devices for manipulating how learners process language” (ELLIS, 2000, p. 198).

língua podem ser afetados pelas características das tarefas. Ou seja, a produção oral pode ser modificada dependendo das características de cada tarefa proposta aos aprendizes.

Segundo Ellis (2000), a posição de Yule (1997), também pode ser considerada como representante da perspectiva psicolinguística, pois examina a questão dos processos que envolvem as tarefas e que contribuem para a eficácia da comunicação. Nesse sentido, pode-se inserir que a eficácia na comunicação também envolva questões relacionadas aos problemas de comunicação e como aprendizes podem lidar com suas dificuldades através do uso de EC, ou como afirma Ellis (2003): “Claramente, o grau de engajamento dos participantes na negociação de significado e no uso das estratégias de comunicação numa tarefa afetará a eficácia comunicativa no geral”³⁵ (p. 76).

Ellis (2000) destaca a importância de pesquisadores e professores prestarem atenção nas propriedades das tarefas e como elas influenciam a aquisição de línguas e a comunicação. Portanto, as tarefas podem ser consideradas instrumentos dinâmicos que podem se adaptar a determinado propósito de aprendizagem. Por exemplo, ao se trabalhar com o ensino da habilidade oral, é possível direcionar o foco tanto para a aquisição quanto o aprimoramento da comunicação na L2 (ELLIS, 2000).

Um dos primeiros pontos importantes a se esclarecer envolvendo as tarefas é a questão da diferenciação entre os termos *tarefas alvo* ou *tarefas do mundo real* e *tarefas pedagógicas*. As tarefas alvo ou tarefas do mundo real, claramente, envolvem qualquer tarefa que acontece fora da sala de aula, abrangem em geral todo o tipo de tarefa do mundo real (BROWN, 2007; NUNAN, 2004). As tarefas pedagógicas ocorrem dentro da sala de aula entre os alunos e os professores (BROWN, 2007; LONG; CROOKES, 1992; NUNAN, 2004), sendo elas o foco central na pedagogia do ensino de línguas e em face disso, receberá mais atenção durante esta revisão.

Ao que se refere às tarefas pedagógicas, Prabhu (1987), ao realizar observações durante a estruturação de seu projeto em Bangalore, considerou que uma tarefa era “Uma atividade que exigisse que os aprendizes chegassem a um resultado de uma dada informação através de algum processo de pensamento que permitisse aos professores controlar e regular

³⁵ No original: “Clearly, the extent to which participants in a task engage in the negotiation of meaning and make use of communication strategies will affect their overall communicative effectiveness” (ELLIS, 2003, p. 76).

esse processo [...]”³⁶ (p. 24). De acordo com essa definição, as tarefas são orientadas mais por processos cognitivos (XAVIER, 1999) e, na visão de alguns estudiosos, pode ser considerada um tanto abstrata e vaga principalmente no que se refere ao tratamento da língua (LONG; CROOKES, 1992).

Para Candlin (2009) as tarefas são:

Uma em um conjunto de atividades diferenciadas, sequenciáveis, que estabelecem problemas e as quais envolvem aprendizes e professores em alguma seleção conjunta de uma gama de variedade de procedimentos comunicativos e cognitivos aplicados ao conhecimento novo e existente na exploração coletiva e na busca de metas imprevistas e emergentes dentro de um contexto social³⁷ (p. 26).

Observa-se que a definição de Candlin (2009), é mais ampla e flexível do que a de Prabhu (1987). Candlin (2009) aponta que as tarefas precisam ser dinâmicas e se adaptarem a contextos gerais e diversos, pois cada currículo possui suas características, assim como as salas de aulas se encontram em diferentes contextos. Com base nisso, pode-se afirmar que o autor considera os aspectos interacionais e cognitivos em sua definição (XAVIER, 1999), e inova no sentido de inserir as tarefas nos currículos de ensino na pedagogia de línguas (VAN DEN BRANDEN; BYGATE; NORRIS, 2009).

Willis (1996), também com um ponto de vista pedagógico, postula que as “[...] tarefas são sempre atividades em que a língua alvo é utilizada por aprendizes para propósitos comunicativos (metas) para alcançar um resultado”³⁸ (p. 23). Na visão da autora (ibidem), a ênfase está em entender e conduzir significado para que a língua seja utilizada com um sentido e propósitos expressivos. Conforme Willis (1996), a fluência na comunicação é o ponto mais importante, por isso o foco da tarefa deve ser no significado. Sob esse ponto de vista, o ensino baseado em tarefas é diferenciado, porque os alunos, ao desempenharem as

³⁶ No original: “An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process [...]” (PRABHU, 1987, p. 24).

³⁷ No original: “ One of a set of differentiated, sequencable , problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu” (CANDLIN, 2009, p. 26).

³⁸ No original: “[...] tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome” (WILLIS, 1996, p. 23).

tarefas, ficam livres para utilizar qualquer forma da língua que precisarem ou quiserem desde que realizem o propósito comunicativo estabelecido na tarefa.

De acordo com Willis (1996) e Willis e Willis (2007), o uso de tarefas, proposto pela instrução baseada em tarefas, começou a ser defendido por estudiosos, por ser caracterizado por promover a utilização da língua mais próxima da realidade. Sendo assim, as tarefas preparam e aproximam o aprendiz do uso da língua real através de situações comunicativas que poderiam encontrar fora da sala de aula (WILLIS, 1996). O que as difere de uma comunicação real é que elas são realizadas no contexto de ensino-aprendizagem da língua. Desse modo, o aprendiz tem mais oportunidades de testar suas hipóteses ao tentar se expressar durante a realização de uma tarefa de narração ou descrição, por exemplo, em que terá que expor seu ponto de vista pessoal (WILLIS, 1996).

Assim, pode-se inferir que as tarefas se tornam importantes para a produção oral da língua, pois elas podem promover situações em que os aprendizes precisarão lidar com a falta de recursos linguísticos, deficiências da própria produção e a pressão de processamento de tempo como já mencionaram Dörnyei e Kormos (1998) e Skehan (1996, 1998). Desse modo, o aprendiz precisará encontrar formas de resolver esses problemas comunicativos ou imprevistos, empregando mecanismos como as estratégias de comunicação.

Skehan (1996) explica que as tarefas são:

[...] uma atividade na qual o significado precisa ser primordial, necessita ter uma relação com o mundo real, apresentar uma finalização e, ao completá-la, a avaliação do desempenho do aluno é realizada com base no resultado da tarefa³⁹ (p. 38).

O autor justifica os primeiros critérios dessa definição, explicando que nem sempre é possível entendê-los ou colocá-los em prática, mas que existem tarefas, como as de resolução de problema e troca de informações pessoais na sala de aula, que permitem uma relação com o mundo real e uma comunicação com mais significado quando comparadas a um exercício de transformação, por exemplo.

³⁹ No original: “[...] an activity in which meaning is primary, there is some sort of relationship to the real world, task completion has some priority, and the assessment of task performance is in terms of task outcome” (SKEHAN, 1996, p. 38).

Xavier (1999), baseada na visão pragmática e cognitiva de Candlin (1987), redefine as tarefas na tentativa de buscar englobar tanto as tarefas com foco na forma quanto no significado, como se pode observar:

Tarefa é uma atividade que requer o envolvimento do aluno com o insumo oral e/ou escrito na língua-alvo, podendo ser ele de natureza gramatical ou não gramatical, com a finalidade de promover a compreensão, expressão e/ou negociação de significados nessa língua, conscientização gramatical e/ou raciocínio para que, então, o aluno possa chegar a um produto final (i.e. uma resposta). É através da tarefa, portanto, que os alunos podem engajar-se em uma interação meta comunicativa, através de atividades voltadas para o significado, ou meta linguística, através de atividades voltadas para a gramática contextualizada e reflexiva. Alguns exemplos de tarefa são: ouvindo a descrição de um processo e identificando suas diferentes fases em uma figura, decidindo o título apropriado para cada informação dada, interagindo com um colega para obter informação sobre parques/reservas nacionais, dizendo em inglês as diferenças e semelhanças entre duas sentenças, lendo um texto para coletar exemplos de sentenças de determinado tipo (p. 34).

Pode-se observar nos dois pontos de vista acima que as tarefas podem tanto ter como foco o significado, conforme Skehan (1996) sugere, mas também podem servir à conscientização gramatical por meio de atividades voltadas à gramática contextualizada, de acordo com Xavier (1999). O que, possivelmente, fazem-na contribuir para um melhor desempenho na produção oral do aprendiz.

Ellis (2000) define as tarefas, apresentando um conceito mais abrangente e que reúne pontos de vista de outros autores:

Uma tarefa é um ‘plano de ação’, ou seja, toma a forma de materiais de ensino ou pesquisa da língua. Um plano de ação tipicamente envolve: (1) algum insumo (por exemplo, informações que os aprendizes precisam processar e utilizar); e (2) algumas instruções relacionadas à que resultados os aprendizes devem alcançar⁴⁰ (p. 195).

⁴⁰ No original: “A task is a ‘workplan’; that is, it takes the form of materials for researching or teaching language. A workplan typically involves the following: (1) some input (i.e. information that learners are required to process and use); and (2) some instructions relating to what outcome the learners are supposed to achieve” (ELLIS, 2000, p. 195).

Ellis (2000) explica que, ao elaborar essa definição, teve como intuito prover um conceito de tarefa livre de contexto, do mesmo modo, o autor reconhece que o constructo assumirá diferentes significados dependendo do contexto em que estiver inserido, opinião convergente com os postulados de Bygate et al. (2001).

Segundo Nunan (2004), as tarefas pedagógicas são:

[...] uma trabalho de sala de aula que envolve o aprendiz na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo enquanto a atenção do aprendiz é focada na manipulação do conhecimento gramatical para expressar significado e na qual a intenção é carregar significado mais do que manipular a forma⁴¹ (p. 04).

Observa-se que, assim como nas definições anteriores, Nunan (2004) ressalta a questão das tarefas estarem sempre relacionadas ao alcance de um resultado e condução de significado, propósito principal da tarefa, e não apenas na manipulação da forma. Todavia, o autor (ibidem) também aponta que a forma é tão importante quanto o significado e que eles estão inter-relacionados. Além disso, conforme o autor (ibidem), as tarefas pedagógicas precisam ter um começo, meio e fim bem definidos para que o aluno saiba que tenha completado a tarefa.

De acordo com Bygate et al. (2001), as tarefas podem ser vistas sob duas dimensões. A primeira dimensão envolve o modo pragmático/pedagógico e o da pesquisa, os quais abrangem a maneira de trabalhar com as tarefas. A segunda dimensão apresenta os grupos e contextos dos usuários de tarefas que envolvem os professores, os aprendizes e a avaliação.

Conforme Bygate et al. (2001), na visão pedagógica, encontram-se as primeiras interpretações do termo ‘tarefas’ que surgiram com o advento do ensino comunicativo de língua. Os professores seguidores do ensino comunicativo de línguas empregavam técnicas para implantar a abordagem comunicativa através do uso de variadas atividades no intuito de promover a interação em sala de aula (BYGATE et al., 2001). Essas atividades, por sua vez, passaram a ser chamadas de tarefas, e com o passar do tempo, substituíram a expressão ‘ensino comunicativo de língua’ (ECL). A partir disso, a noção de tarefas tomou maiores

⁴¹ No original: “[...] a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form” (NUNAN, 2004, p. 04).

proporções surgindo como uma alternativa de instrução (BYGATE et al., 2001; SKEHAN, 2003).

Para Bygate et al. (2001), o modo da pesquisa, utiliza as tarefas para investigar a relação delas com a negociação de significado e o uso de diferentes tipos de tarefas com distintos tipos de desempenho. No ponto de vista de Bygate et al. (2001), essa perspectiva dos pesquisadores se preocupa em investigar as tarefas com o intuito de apresentar mudanças no processo de aquisição de segunda língua tendo como base as mudanças de desempenho na interlíngua do aprendiz. Além disso, os pesquisadores veem as tarefas como um meio de adquirir dados para um estudo (BYGATE et al., 2001).

De modo semelhante, Ellis (2000) também expõe sua interpretação sobre os dois pontos de vista apontados por Bygate et al. (2001), o da pedagogia e o da pesquisa, afirmando que:

Pesquisadores, por exemplo, podem ver a tarefa como um conjunto de variáveis que impactam o desempenho e a aquisição de língua, enquanto que os professores veem a tarefa como uma unidade de trabalho em um esquema geral de ação⁴² (p. 194).

Conforme observou Ellis (2000), podem existir situações de ligação entre essas duas perspectivas. Uma delas pode incidir no momento em que informações importantes sobre as variáveis adquiridas na pesquisa auxiliam os professores a escolherem suas tarefas, bem como decidir a ocasião adequada para utilizá-las (ELLIS, 2000).

Observa-se que as definições de tarefas podem variar de acordo com os contextos acima mencionados como a pesquisa ou a pedagogia. Da mesma forma, dentro de cada um desses contextos, o foco pode estar no ensino, na aprendizagem ou na avaliação. Segundo a explicação de Bygate et al. (2001), as tarefas precisam ser definidas de diferentes formas e devem estar de acordo com os propósitos para os quais serão utilizadas.

Portanto, para Bygate et al. (2001), faz-se necessário elaborar uma definição de tarefas que atenda a todos os propósitos, e que pode ser complementada ou adaptada aos diferentes

⁴² No original: “Researchers, for example, may view a task in terms of a set of variables that impact on performance and language acquisition whereas teachers see it as a unit of work in an overall scheme of work” (ELLIS, 2000, p. 194).

contextos. A definição dada pelos autores (ibidem), na qual o presente estudo está embasado, apresenta as tarefas como “[...] uma atividade que exige que os aprendizes utilizem a língua, com ênfase no significado, para alcançar um objetivo”⁴³ (p. 11).

Após revisar algumas definições de tarefas, observa-se que os autores mencionados acima conceituam as tarefas utilizando, principalmente, dois termos: significado e objetivo. Assim, ao realizar uma tarefa, é necessário ter como foco o significado e a realização de um objetivo que está associado ao resultado da tarefa.

Outra questão importante a se esclarecer quando se discute sobre as tarefas está relacionada à diferenciação feita entre exercícios e tarefas pedagógicas, uma vez que alguns professores consideram toda atividade em sala de aula como tarefa. Porém, percebe-se características diferentes entre exercícios e tarefas que precisam ser estabelecidas no momento em que professores adotam a abordagem baseada em tarefas no ensino de línguas.

Segundo Nunan (2004), a diferença entre exercícios e tarefas pedagógicas existe em termos de resultado. Conforme o autor (ibidem), nos exercícios de prática da língua “[...] o sucesso será determinado em termos linguísticos [...]”⁴⁴ (p. 23). Em oposição, nas tarefas pedagógicas, “[...] há um resultado que transcende a língua [...]”⁴⁵ (p. 23), e as perguntas para verificar se o aprendiz alcançou determinado resultado serão, por exemplo, “[...] o aprendiz selecionou uma roupa de acordo com a previsão do tempo? [...]”⁴⁶ (p. 23).

Nunan (2004) identifica também as atividades comunicativas que se localizam em um ponto intermediário entre os exercícios gramaticais e as tarefas pedagógicas. De acordo com o autor (ibidem), as atividades comunicativas possuem características semelhantes aos exercícios no sentido de proporcionarem também a prática de itens linguísticos específicos e se parecem com as tarefas pedagógicas quando possuem elementos que constroem uma comunicação com sentido (NUNAN, 2004).

Ellis (2000) também diferencia a tarefa de um exercício, tendo como referência os quatro critérios expostos por Skehan (1998). Segundo Ellis (2000), em uma tarefa, os aprendizes estão engajados em comunicar o conteúdo, em trabalhar para alcançar uma

⁴³ No original: “[...] an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective.” (BYGATE; et. al., 2001, p. 11).

⁴⁴ No original: “[...] success will be determined in linguistic terms [...]” (NUNAN, 2004, p. 23).

⁴⁵ No original: “[...] there is an outcome that transcends language [...]” (NUNAN, 2004, p. 23).

⁴⁶ No original: “[...] did the learner select the correct article of clothing according to the weather forecast? [...]” (NUNAN, 2004, p. 23).

determinada meta e o resultado é avaliado baseado no alcance dessa meta. A relação com o mundo real acontece no momento em que o discurso utilizado na realização da tarefa se aproxima do que aconteceria naturalmente, em oposição a uma atividade tal como os exercícios gramaticais de preencher lacuna (*fill-in-the-blank*) (ELLIS, 2000).

Conforme Ellis (2000), nesses tipos de exercícios, os alunos são engajados para produzir formas linguísticas corretas e não há uma meta comunicativa a ser alcançada nem um relacionamento direto com atividades do mundo real. Para uma melhor visualização da distinção feita pelo autor, a tabela abaixo ilustra a sistematização feita por Ellis (2000, p. 197), com base nos postulados de Skehan (1998).

TABELA 4 - Diferenças entre exercícios e tarefas.

	Exercício	Tarefa
Orientação	Habilidades linguísticas são vistas como pré-requisitos para a aprendizagem de habilidades comunicativas.	Habilidades linguísticas são desenvolvidas através do engajamento na atividade comunicativa.
Foco	Formas linguísticas e significado semântico ('foco na forma').	Conteúdo proposicional e significado comunicativo pragmático ('foco no significado').
Meta	Manifestação do conhecimento do código.	Realização da meta comunicativa.
Resultados/avaliação	Desempenho avaliado em termos de conformidade com o código.	Desempenho avaliado com base no alcance da meta comunicativa.
Relacionamento com o mundo	A internalização de habilidades linguísticas serve como investimento para o uso futuro.	Há um relacionamento direto e óbvio entre a atividade que surge de uma tarefa e uma atividade comunicativa natural.

Fonte: ELLIS (2000, p. 197).

Willis (1996) postula que “O objetivo da tarefa é criar um propósito verdadeiro para o uso de língua e prover um contexto natural para o estudo dela”⁴⁷ (p. 01). Sendo assim, as tarefas são diferenciadas de um exercício gramatical ou de troca de papéis, por exemplo, pois elas precisam ter primeiramente um propósito comunicativo para alcançar um resultado (WILLIS, 1996).

Outro ponto discutido por autores (SKEHAN; FOSTER, 2009; ORTEGA, 2009) no que concerne ao tema tarefas envolve a questão do planejamento. Pesquisas têm indicado que o uso do planejamento anteriormente à tarefa pode contribuir para a produção de um discurso de alta qualidade (FOSTER; SKEHAN, 2009; ORTEGA, 2009). Foster e Skehan (2009) reportam que os aprendizes que fizeram um planejamento anteriormente às tarefas pausaram menos frequentemente e ficaram menos tempo em silêncio do que aprendizes que não realizaram o planejamento, considerado como sendo, neste caso, planejamento estratégico (ELLIS, 2003). Segundo Ellis (2003), o planejamento estratégico, adotado neste estudo, pode ocorrer quando se disponibiliza alguns minutos aos alunos anteriormente às tarefas.

Por fim, como este estudo teve como propósito investigar a relação entre os tipos de tarefas orais e o uso de EC na produção oral de aprendizes em L2/LE, apresenta-se, na próxima subseção, alguns tipos de tarefas juntamente com as características de cada uma delas.

2.3.2 Tipos de tarefas

A primeira tipologia de tarefas, apresentada a seguir, foi uma das primeiras encontradas na literatura. Como se pode observar, Prabhu (1987) classifica as tarefas focadas no significado em três tipos, como mostra a tabela abaixo:

⁴⁷ No original: “The aim of the task is to create real purpose for language use and provide a natural context for language study” (WILLIS, 1996, p. 01).

TABELA 5 - Tipos de tarefas.

1. Lacuna de informação	Envolve uma transferência de uma dada informação de uma pessoa para outra- de uma forma para outra, ou de um lugar para outro- geralmente requerendo a codificação e descodificação de uma informação de ou para língua. Exemplo: trabalho em pares em que cada aluno possui uma parte da informação total (uma figura incompleta).
2. Lacuna de raciocínio	Envolve obtenção de uma nova informação através de processos de inferência, dedução, raciocínio prático ou a percepção de relacionamentos ou padrões. Exemplo: elaborar um horário do professor, baseado em dados horário de aula.
3. Lacuna de opinião	Abrange a identificação e articulação de preferência pessoais, sentimentos ou atitudes em resposta a uma dada situação. Exemplos: conclusão de uma história; realização de discussão sobre um problema social.

Fonte: PRABHU (1987, p. 46-47)

Segundo Prabhu (1987), as tarefas de lacuna de opinião foram mais utilizadas no início do projeto de ensino conduzido pelo autor, pois, dentre as três citadas, são as que mais garantem o foco no significado. No entanto, conforme o autor (ibidem), as tarefas de lacuna de informação e raciocínio especialmente foram ganhando mais espaço, pois as duas se revelaram ser mais adequadas para a sala de aula, porque se caracterizam por permitirem o

estabelecimento de identificação de resultados mais precisos, ou seja, o certo e o errado podem ser distinguidos com mais clareza (PRABHU, 1987).

Em oposição, as atividades de lacuna de opinião permitem o final aberto em seus próprios resultados, sendo difícil traçar um resultado claro ou esperado. Tais atividades, portanto, nas palavras de Prabhu (1987), são recomendadas para níveis mais avançados, pois apresentam um nível de dificuldade alto, visto que envolvem a exposição de significados pertencentes à pessoa, a qual pode apresentar graus de incerteza e ansiedade elevados ao buscar pela conclusão da tarefa (PRABHU, 1987). Pode-se colocar como exemplo de atividades de lacuna de opinião, as tarefas de diálogo, utilizada neste estudo, em que os alunos conduzem uma conversação sobre um determinado tema e expõe suas opiniões sobre ele.

Conforme Willis (1996), as tarefas podem ser classificadas em seis tipos, baseadas em seis processos cognitivos. A autora (ibidem) expõe as tarefas em uma ordem na qual estão organizadas da mais simples para a mais complexa, como se pode visualizar na tabela a seguir:

TABELA 6 - Tipos de tarefas.

TIPOS DE TAREFAS (WILLIS, 1996)	
1. Listar (<i>listing</i>)	Esse tipo de tarefa envolve processos como a tempestade cerebral (<i>brainstorming</i>), em que os aprendizes fazem uso do conhecimento ou experiência; e processos de busca por informações, em que os aprendizes precisam descobrir algo por meio de perguntas feitas aos colegas ou a outras pessoas. O resultado esperado seria completar uma lista ou tabela.
2. Ordenar e classificar (<i>ordering and sorting</i>)	Os processos envolvidos nessas tarefas se referem à colocação de itens, ações ou eventos em sequência em uma ordem cronológica; a categorização e classificação de itens de diferentes modos.
3. Comparar (<i>comparing</i>)	Envolvem processos de marcação para identificar pontos específicos e relacioná-los uns com os outros; identificação de similaridades ou diferenças entre os itens.
4. Resolução de problema (<i>problem solving</i>)	Esse tipo de tarefa exige poderes de argumentação das pessoas, que, em geral, sentem-se desafiadas e engajadas para resolver o problema. Os processos envolvidos variam em grande proporção, dependendo do tipo de problema apresentado.
5. Compartilhar experiências pessoais (<i>sharing personal experiences</i>)	Resultam em uma interação mais próxima da conversação casual, encorajando os aprendizes a falar livremente sobre suas experiências, por isso esse tipo de tarefa não é diretamente orientada por um objetivo.
6. Tarefas criativas (<i>creative tasks</i>)	São chamadas também de projetos e envolvem grupos ou pares de alunos; englobam mais estágios que as outras tarefas e podem envolver combinações de outros tipos de tarefas. O resultado pode ser compreendido por um público ou plateia e não somente por aqueles que a produziram.

Fonte: WILLIS (1996, p. 26-27).

O quinto tipo de tarefa, referente ao compartilhamento de experiências pessoais, apresentada por Willis (1996) na tabela acima, pode ser exemplificada através das tarefas narrativas, as quais foram empregadas neste estudo e, de acordo com a autora, associam-se às necessidades das pessoas em contarem suas experiências particulares. Conforme Willis (2007), as narrativas são consideradas tarefas, pois, as pessoas passam grande parte do tempo recontando suas experiências pessoais ao conversarem com os amigos ou familiares na vida social cotidiana.

A tarefa de descrição, também utilizada no estudo, pode ser classificada no tipo de tarefa de listagem na tabela elaborada por Willis (1996). Observa-se que esse tipo de tarefa foi considerado pela autora (*ibidem*) como sendo de um nível simples, pois foi colocada em primeiro lugar na tabela acima (TABELA 6). As tarefas de descrição exigem que os aprendizes enumerem ou identifiquem características percebidas com relação às pessoas, lugares e objetos em geral numa figura (WILLIS, 2007).

Além de classificar os seis tipos de tarefas, Willis (1996) postula que as tarefas podem ser caracterizadas como sendo abertas (*open tasks*) e fechadas (*closed tasks*). As tarefas abertas não são fixamente estruturadas e possuem metas menos específicas, por isso, os resultados são menos previsíveis do que nas tarefas fechadas, as quais são “[...] altamente estruturadas e possuem metas muito específicas [...]”⁴⁸ assim como resultados específicos (WILLIS, 1996, p. 28). A autora (*ibidem*) destaca também que existem tarefas que se enquadram entre as tarefas abertas e fechadas, pois podem apresentar metas e resultados específicos, porém meios diferentes de alcançá-los, como exemplo, ela cita as tarefas de resolução de problemas que se aproximam aos problemas da vida real (WILLIS, 1996).

Para Ortega (2004), as tarefas podem ser classificadas de muitos tipos, como exemplo, a autora cita as narrativas, debates, jogos de construção, dentre outros. Conforme a autora (*ibidem*), as tarefas são caracterizadas por serem direcionadas à conclusão de metas e não podem servir de pretexto para apresentar estruturas da língua alvo.

Nos estudos mais recentes, Goh e Burns (2012) apresentam três tipos de tarefas orais: as tarefas de lacuna na comunicação, as tarefas de discussão e as tarefas monológicas. As primeiras estão relacionadas às tarefas que envolvem interação entre os participantes, ou seja,

⁴⁸ No original: “[...] highly structured and have very specific goals [...]” (WILLIS, 1996, p. 28).

é preciso que haja cooperação entre os pares. Além disso, é importante que opiniões e ideias sejam exploradas entre os aprendizes. Conforme as autoras (ibidem), essas tarefas promovem a colaboração entre os participantes, fazendo com que isso os estimule também a utilizar estratégias que aprimorem a comunicação.

Para Goh e Burns (2012), dentro da tarefa de lacuna na comunicação, existem dois tipos: o de informação e de contexto. Para que se alcance uma meta previamente determinada na tarefa de lacuna na comunicação de informação, os aprendizes precisam seguir os seguintes passos (GOH; BURNS, 2012, p. 203):

1. Entender a informação que possuem.
2. Explicar uns aos outros o tipo de informação que eles precisam.
3. Comunicar oralmente aos seus pares ou membros de um grupo as informações que eles processaram.
4. Fazer perguntas para esclarecer ou confirmar quando o significado não está muito claro.
5. Pedir para repetir quando achar necessário.
6. Completar a lacuna na comunicação em qualquer forma requerida.

As tarefas de lacuna no contexto são aquelas em que os aprendizes precisam construir um novo contexto com as informações fornecidas anteriormente a eles. As informações aqui são compartilhadas entre os participantes que, nesse caso, estão mais livres para conduzir a comunicação com as informações que ambos têm. Conforme Goh e Burns (2012), a última tarefa é mais desafiadora do que a tarefa de lacuna de informação.

O segundo tipo de tarefa, de discussão, envolve a troca e colaboração entre os pares ou grupos. No entanto, ela se diferencia do primeiro tipo de tarefa, pois neste caso, os aprendizes compartilham suas ideias e opiniões tendo como referência seu conhecimento prévio e experiência pessoal. O benefício da discussão em grupos está no desenvolvimento do pensamento crítico em alto nível e a argumentação (GOH; BURNS, 2012). Segundo as autoras (ibidem), esse tipo de tarefa, por serem consideradas abstratas, envolve um nível de dificuldade alto, pois os aprendizes precisam achar maneiras de expressar suas ideias que muitas vezes não estão claras para o ouvinte. As tarefas de diálogo podem ser classificadas neste tipo de tarefa do mesmo modo, pois se assemelham às de lacuna de opinião denominadas por Prabhu (1987).

A tarefa monológica, para Goh e Burns (2012, p. 211), pode ser definida como “[...] um trecho do discurso que um indivíduo produz para um público em situações formais e não formais”⁴⁹. Essas tarefas podem tanto ser planejadas como geradas de um discurso espontâneo e criativo de acordo com as autoras (ibidem). Como exemplo desse tipo de tarefa, incluem-se as tarefas narrativas (GOH; BURNS, 2012).

2.4 ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E TAREFAS

Muitos estudos já foram realizados abordando os fatores que influenciam a escolha de estratégias de comunicação (JIDONG, 2011), assim como muitas pesquisas já foram feitas sobre as tarefas com relação às suas características e os efeitos delas na aprendizagem de L2/LE (BERGSLEITHNER, 2007; SKEHAN, 2003, 2013; ROBINSON, 2001, 2011). Entretanto, observa-se que não existem muitas pesquisas que tratem desses dois temas juntamente.

Poullisse e Schils (1989) tiveram como propósito principal investigar o efeito do nível de proficiência no uso de estratégias de compensação para resolver problemas lexicais, bem como o efeito de fatores relacionados às tarefas nas estratégias de compensação. O estudo foi realizado com três grupos de alunos holandeses aprendizes de inglês em três níveis de proficiência. As tarefas utilizadas foram: a descrição de figura, repetição de uma estória e uma entrevista com um falante nativo de inglês. Os resultados desse estudo revelaram que existiu uma significativa relação entre as tarefas, a proficiência e a preferência dos aprendizes por determinados tipos estratégias de compensação.

Fernández Dobao (2001) investigou o uso de EC utilizadas por aprendizes para resolver problemas lexicais ao se comunicarem oralmente em L2/LE. Os participantes da pesquisa foram aprendizes falantes nativos de espanhol e galego e aprendizes de inglês de diferentes níveis acadêmicos da Universidade de Santiago de Compostela. Esse estudo teve como objetivo examinar o uso de estratégias de comunicação por aprendizes de diferentes

⁴⁹ No original: “[...] piece of discourse that an individual produces for an audience in formal or informal situations” (GOH; BURNS, 2012, p. 211).

níveis de proficiência, tendo como instrumentos três tipos de tarefas: uma narração de uma figura, uma descrição de uma fotografia e outra de conversação de dez minutos. Além disso, foi realizada uma entrevista retrospectiva um dia após a execução de cada tarefa.

Os resultados desse estudo mostraram que o uso de estratégias de comunicação foi influenciado pela proficiência dos aprendizes tanto pela frequência quanto pelos tipos de estratégias. Do mesmo modo que a proficiência, os resultados sugeriram, entre outros aspectos, que a complexidade das tarefas comunicativas pode influenciar a escolha de estratégias de comunicação assim como a maneira que cada tarefa é interpretada pelos aprendizes.

Corrales e Call (1989) pesquisaram o uso de estratégias de comunicação para expressar significados lexicais. Os participantes do estudo foram falantes de espanhol e aprendizes de inglês como L2 de dois níveis de proficiência, um intermediário e o outro avançado. As tarefas utilizadas foram: perguntas estruturadas e conversação simulada. A coleta de dados foi aplicada duas vezes com o intervalo de cinco semanas. O objetivo do estudo foi verificar a relação das variáveis independentes: proficiência, tarefas e o tempo, com a variável dependente: estratégias de comunicação, que englobou três tipos: transferência, generalização e aquelas geradas pela influência das tarefas.

Os resultados desse estudo sugeriram que o uso de estratégias é menor entre os alunos mais proficientes na língua alvo. Além disso, o estudo mostrou que a hipótese de que diferentes tarefas podem gerar a produção de diferentes tipos de estratégias foi parcialmente confirmada. Embora a proporção de estratégias de transferência tenha sido significativamente alta na tarefa de conversação simulada, os outros dois tipos de estratégias, a de generalização e as produzidas por influência da tarefa, não mostraram ter diferentes proporções que fossem significativas estatisticamente entre as duas tarefas aplicadas no estudo. Com relação ao tempo, houve uma significativa interação entre a proficiência adquirida com o tempo e o nível de proficiência e com o uso de estratégias geradas por influência das tarefas.

Rabab'ah e Bulut (2007) fizeram uma investigação a respeito do uso de estratégias de compensação utilizadas no discurso oral de aprendizes de árabe como L2. Esses aprendizes vieram de oito diferentes países, portanto eram falantes de oito línguas distintas. Para coletar os dados, duas tarefas foram utilizadas: uma entrevista e a outra de troca de papéis (*role-play*).

No que diz respeito às tarefas, os resultados revelaram que, na tarefa de entrevista, os aprendizes produziram mais estratégias de compensação do que na tarefa de troca de papéis. Essa diferença pode ter acontecido por dois motivos, segundo Rabab'ah e Bulut (2007). Um deles pode ter sido porque a tarefa de entrevista exigiu maior demanda dos alunos, devido à dificuldade e quantidade de vocabulário necessário e exigido pela tarefa. O outro motivo pode ter sido pela razão de que a tarefa de troca de papéis na qual um aluno assumiria o papel de A e o outro de B estava estruturada de forma que o aluno encarregado pelo papel A desempenharia cinco atos de discursos já especificados pelo pesquisador com antecedência, ou seja, eles não precisariam utilizar muitas palavras advindas deles mesmos. Enquanto que os alunos que assumiram o papel B eram requeridos a utilizar palavras próprias, produzidas por eles, sem ajuda do pesquisador ou material, gerando uma demanda maior e resultando, portanto, em um número maior de estratégias.

Após a apresentação dos pressupostos teóricos que serviram de base para a pesquisa no que tange à produção oral, conceitos e classificações de EC, definições e tipos de tarefas, bem como também uma exposição de estudos empíricos com relação a esses temas, a próxima seção explicará o método adotado para a realização deste estudo.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo tem como propósito reportar o método utilizado para a realização desta pesquisa, cuja abordagem é de natureza quantitativa. A fim de investigar o uso de estratégias de comunicação (EC) por aprendizes de L2/LE ao desempenharem tarefas orais distintas, as perguntas de pesquisa norteadoras do estudo foram: (1) Qual é a frequência de utilização de estratégias de comunicação na fala de aprendizes ao desempenharem três tarefas orais distintas?; (2) Em qual tarefa os aprendizes utilizaram mais estratégias de comunicação?; (3) Existe relação estatisticamente significativa entre o uso de estratégias e o tipo de tarefa?; (4) Há diferença entre o tipo de tarefa e o uso das estratégias?

Para apresentar os procedimentos que orientaram a realização do estudo, este capítulo está dividido em três principais seções: (1) participantes da pesquisa, (2) procedimentos para a coleta dos dados e (3) análise dos dados.

3.1 PARTICIPANTES

O estudo selecionou 27 aprendizes adultos de inglês como L2/LE e falantes de português como língua materna para serem os participantes da pesquisa. A seleção de alunos adultos, estudantes de Letras/Inglês, de uma universidade pública da região centro-oeste do país, ocorreu por duas razões. Primeiramente, devido à viabilidade da execução da coleta, pois todos os participantes estavam vinculados à universidade onde a pesquisa foi realizada, além disso, as aulas eram ministradas pela mesma professora, a qual permitiu que a coleta de dados fosse efetuada durante suas aulas. Segundo, por considerar relevante o aspecto de que os alunos do curso de Letras, de ambas as turmas, possuem um perfil semelhante, embora alguns cursassem bacharelado e outros licenciatura. Nesse sentido, pelo fato de eles estarem cursando o curso de Letras, é de senso comum pensar que a maioria tem interesse em aprender inglês como L2/LE.

Cabe reportar que, inicialmente, a amostra de participantes possuía um número maior, perfazendo um total de 35 alunos. Porém, houve participantes que não completaram todas as etapas da coleta. Devido a isso, 8 alunos foram eliminados do estudo.

Outro aspecto a relatar foi o de que os alunos foram convidados a participar do estudo, ou seja, a escolha aconteceu de forma voluntária. Ademais, para obter um número maior de participantes foi necessário selecionar alunos de duas turmas distintas durante a coleta de dados, mas que, todavia, apresentaram características semelhantes, como será reportado na próxima subseção.

3.1.1 Grupo de participantes

O grupo de participantes que contou com um total de 27 alunos foi composto por estudantes de duas turmas do curso de letras com habilitação em língua inglesa. A primeira turma foi constituída por 15 alunos, os quais, durante a coleta de dados, estavam cursando a disciplina chamada Expressão Oral I. Oito dos participantes eram do sexo feminino e sete do sexo masculino e a idade deles variou entre 17 e 43 anos, fazendo, assim, uma média de 21,9 anos de idade. Os participantes dessa turma possuíam um nível avançado de conhecimento linguístico na língua alvo de acordo com um teste diagnóstico de proficiência em inglês⁵⁰ que foi aplicado a esse grupo.

Inicialmente, a turma era composta por 16 alunos, contudo, um aluno foi eliminado do estudo por se tratar de um aprendiz de inglês e português como L2/LE e falante de francês como língua materna, diferenciando-se dos outros alunos que são falantes de português como primeira língua. Entretanto, o participante que realizou a tarefa em dupla com esse estudante - o qual foi retirado da análise - permaneceu na análise dos dados mesmo assim, uma vez que o participante havia realizado todas as tarefas e era falante de português como língua materna.

A segunda turma foi composta por 12 alunos, os quais também frequentavam o curso de Letras com habilitação em língua inglesa e estavam cursando a disciplina Expressão Oral

⁵⁰O teste de proficiência geral utilizado para a seleção dos participantes foi uma versão adaptada de um teste interno, aplicado em uma universidade americana - *EnglishDiagnostic Test* da Maastricht University Language Centre disponível em <http://www.fdewb.unimaas.nl/.../english...pdf>, acesso em julho, 2012.

III. Dez participantes do grupo eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, sendo que a idade deles variou entre 19 e 27 anos, perfazendo uma média de 20,9 anos.

Conforme os resultados do teste diagnóstico, nove dos 12 participantes mostraram ter um conhecimento gramatical avançado de inglês e três deles obtiveram resultado de nível intermediário avançado.

3.2 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada entre o período de 15 de outubro de 2012 até 8 de julho de 2013 e ocorreu durante as aulas regulares dos participantes. Para a realização da coleta de dados, alguns instrumentos e materiais foram utilizados. Esta seção reporta esses instrumentos e materiais e com quais objetivos eles foram empregados.

3.2.1 Instrumentos

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: um questionário (APÊNDICE B), três tarefas orais, consideradas também como testes na pesquisa, (APÊNDICE C, D e E), bem como procedimentos como o planejamento antes da execução das tarefas e uma retrospectiva⁵¹.

3.2.1.1 Questionário

O primeiro instrumento utilizado nesta pesquisa foi um questionário, cujo objetivo foi identificar o perfil dos participantes. O questionário continha perguntas a respeito da idade, do

⁵¹O termo será explicado mais detalhadamente a seguir na subseção 3.2.1.4.

sexo, do tempo de estudo de LI dos participantes e objetivou também obter informações relacionadas às preferências dos aprendizes concernentes às quatro habilidades linguísticas (ouvir, ler, falar e escrever), como, por exemplo, qual delas eles afirmaram ter que desenvolver mais e qual preferem praticar.

As informações coletadas por esse instrumento não foram utilizadas como variáveis para este estudo e foram utilizadas com o objetivo de descrever características dos aprendizes, que poderiam ser relevantes para a análise de dados. O questionário foi entregue aos alunos juntamente com um documento (APÊNDICE A) o qual os alunos precisaram assinar para consentir a realização da pesquisa, autorizando a utilização dos dados obtidos no estudo.

3.2.1.2 As tarefas orais

Três diferentes tarefas orais foram realizadas com os aprendizes a fim de verificar como aconteceu o uso de EC na oralidade quando o tipo de tarefa se diferenciou. A primeira tarefa (APÊNDICE C) exigiu que os participantes conduzissem um diálogo em duplas sobre o tema *casamento*, a segunda tarefa (APÊNDICE D) requereu uma descrição de uma figura e a terceira tarefa (APÊNDICE E) solicitou que os alunos elaborassem uma narração de uma sequência de figuras. Todas as tarefas foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora (APÊNDICE F). Os três tipos de tarefas foram escolhidas por apresentarem características diferentes entre si e, também, porque já foram utilizadas, com algumas adaptações, por outros pesquisadores, como Poulisse e Schils (1989), Corrales e Call (1989), Fernández Dobao (2001) e Prebianca (2004).

3.2.1.2.1 Tarefa de diálogo

A primeira tarefa proposta foi um diálogo (APÊNDICE C) em que dois participantes foram instruídos a defender uma opinião acerca do tema *casamento* durante uma conversação

de cinco minutos. O tema casamento foi escolhido por se tratar de um assunto que, no meu ponto de vista, pode ser considerado trivial e poderia, ao mesmo tempo, permitir aos participantes sustentar uma opinião contra ou a favor do casamento, uma vez que o tema possibilita as duas posições.

Primeiramente, os alunos foram solicitados a formarem duplas para debater o tema e, em seguida, cada dupla foi encaminhada (uma por vez) à sala de aula na qual a coleta estava sendo feita. Assim que a dupla de alunos chegava à sala da coleta, era requerida a decidir qual dos participantes seria contra ou a favor do casamento para que pudessem ler o texto que serviu de planejamento (conferir subseção 3.2.1.3), ou seja, um suporte linguístico e de conteúdos para a tarefa antes de iniciarem a conversação. Assim que o diálogo era iniciado e, no momento em que o cronômetro marcava cinco minutos, os participantes eram comunicados do término da tarefa e a gravação era interrompida. Imediatamente após o término de cada produção, a pesquisadora mostrava a gravação para cada dupla para que eles fizessem os comentários sobre a própria produção. Essa análise e verbalização de comentários sobre a produção oral deles mesmos é chamada neste estudo de retrospectão (POULISSE et al, 1987; DÖRNYEI; SCOTT, 1995), a qual também foi gravada em vídeo (veja-se maiores detalhes sobre a retrospectão na subseção 3.2.1.4).

A tarefa de diálogo objetivou verificar as EC utilizadas pelos aprendizes ao tentarem transmitir uma mensagem ao seu interlocutor e lidar com situações de negociação de significado que tal tarefa pode promover, por ser realizada em duplas. Esse tipo de tarefa pode ser classificado como tarefas de lacuna de opinião, denominadas por Prabhu (1987), ou como as tarefas abertas, propostas por Willis (1996), pois não apresentam metas e objetivos específicos. Da mesma forma, esse tipo de tarefa pode ser considerado como tarefas de discussão na classificação de Goh e Burns (2012).

3.2.1.2.2 Tarefa de descrição

A segunda tarefa foi a descrição de uma figura (APÊNDICE D), em que os alunos foram instruídos a descrevê-la com o máximo de detalhes que eles conseguissem dentro do

tempo de três minutos. Para a aplicação da segunda tarefa, o aluno era convocado a se dirigir individualmente à sala de coleta. Ao chegar à sala, o aluno era solicitado a fazer o planejamento visualizando a figura antes de realizar a tarefa. O participante era informado do tempo que teria (três minutos para planejar e três para descrever) e, posteriormente, iniciava a descrição da figura em inglês.

Imediatamente após a conclusão da tarefa, o participante assistia à sua produção oral no computador e faziam a retrospectiva, enquanto que a pesquisadora gravava os comentários feitos pelo participante a respeito do vídeo. A tarefa foi considerada concluída quando o tempo de três minutos havia se esgotado ou quando o participante expressava o término da tarefa através de frases como, por exemplo: *that's it* (é isso), *okay, I think that's it* (eu acho que é isso).

A tarefa de descrição se caracterizou por exigir um vasto vocabulário dos participantes, pois envolveu uma quantidade significativa de itens que poderiam ser descritos. A tarefa pode ser classificada como pertencente ao primeiro tipo de tarefa (listar) de acordo com a classificação de Willis (1996) e também possui características mais fechadas, conforme a autora (*ibidem*), pois os objetivos de descrição e o alcance de resultado podem ser considerados mais claros se comparados aos da primeira tarefa.

3.2.1.2.3 Tarefa de narração

Na terceira tarefa (APÊNDICE E), os alunos deveriam elaborar uma narrativa tendo como referência as figuras de uma estória em quadrinhos. Para a realização da tarefa, os alunos, do mesmo modo que a segunda tarefa, dirigiam-se individualmente à sala de coleta de dados. Logo que chegavam à sala, eram solicitados a fazer o planejamento (de até 3 minutos) e, depois, iniciavam a narração da estória em quadrinhos. Imediatamente após a conclusão da produção do participante, a gravação era mostrada ao aluno para que ele fizesse a retrospectiva, da mesma forma como foi nas tarefas anteriores. O tempo disponibilizado aos participantes foi de três minutos, no entanto, muitos deles conseguiram narrar a estória em

menos tempo, demonstrando o término da tarefa através de expressões como: *the end* (fim) , *okay, finished* (terminei).

A narrativa mostra uma sequência de ações que acontecem com o personagem Chico Bento, da revista Chico Bento, escrita por Maurício de Sousa (1990). A tarefa teve como finalidade averiguar quais EC os participantes empregariam para criar uma narrativa, caracterizada por envolver o uso de palavras específicas e que podem não ser muito recorrentes no cotidiano de alguns ou de todos os participantes da pesquisa.

Segundo Goh e Burns (2012), as tarefas de narração são consideradas tarefas monológicas e têm como característica principal ficar numa posição intermediária entre as tarefas fechadas e abertas, sugeridas por Willis (1996), pois podem apresentar variações no modo como os resultados são alcançados. As narrativas também exemplificam o quinto tipo de tarefa, referente ao compartilhamento de experiências pessoais, apresentada por Willis (1996).

Para concluir a subseção, reporta-se que os participantes, após a conclusão de cada tarefa, foram instruídos a não comentar com os outros participantes acerca da tarefa que haviam realizado, para que os outros aprendizes não obtivessem informações que interferissem no próprio desempenho.

3.2.1.3 Planejamento

Precedendo as duas tarefas individuais propostas, os participantes tiveram um tempo disponível de até três minutos para que eles pudessem planejar o que pretendiam falar durante a realização dessas tarefas. Para que fizessem o planejamento, uma folha em branco e uma caneta lhes foram entregues, caso quisessem fazer suas próprias anotações. A utilização do material ficou a critério do participante, ou seja, coube a ele utilizar ou não esses materiais durante o planejamento. Contudo, foram solicitados a não utilizar o material durante a execução da produção oral. Esse procedimento foi embasado em estudos sobre a influência que o planejamento pode exercer no desempenho de aprendizes nas produções orais na L2/LE (FOSTER; SKEHAN, 1996).

Um planejamento também foi realizado antes da primeira tarefa (de diálogo), porém de maneira distinta. A preparação para realização dessa tarefa ocorreu através da leitura de frases relacionadas ao tema discutido. Assim, os participantes foram solicitados a ler uma folha na qual continha opiniões contra e a favor do casamento. Nessa tarefa, os participantes foram autorizados a utilizar esse material durante a produção oral. Os minutos concedidos para o planejamento variaram de acordo com o tempo que os participantes levaram para concluir a leitura, perdurando em torno de dois a cinco minutos.

Esses minutos foram disponibilizados aos alunos de forma que a tarefa iniciaria quando o participante dissesse que estava preparado para começar, contanto que estivesse dentro do tempo de cinco minutos na primeira tarefa (de diálogo) e de três minutos nas outras duas tarefas (de descrição e narração). A aplicação desse procedimento teve como objetivo prover um tempo aos alunos a fim de que pudessem se adaptar à situação, entender o que precisariam fazer, bem como se sentissem mais confortáveis anteriormente à produção oral uma vez que se tratava de uma situação de pesquisa experimental.

3.2.1.4 Retrospecção

Autores como Poulisse et al. (1987) e Dörnyei e Scott (1995) utilizaram a *retrospecção* como instrumento em seus estudos sobre estratégias de compensação. A *retrospecção* é definida por esses estudiosos (ibidem) como sendo um comentário realizado pelo participante da pesquisa sobre o próprio desempenho durante a coleta de dados, o que Cohen (1987) define como “auto-observação” (p. 84).

Cohen (1987) também discute a respeito desse tipo de descrição verbal feita pelo próprio aprendiz, porém, no uso de estratégias de aprendizagem, afirmando que “a *retrospecção* é limitada ao conjunto de estratégias de *aprendizagem* que o aprendiz está ciente” (p. 84). Ele aponta que a *retrospecção* pode acontecer imediatamente (até uma hora) ou posteriormente (horas, dias ou semanas depois) ao evento. Observa-se que, Cohen (1987), Poulisse et al. (1987) e Dörnyei e Scott (1995) utilizaram esse instrumento nas suas pesquisas e recomendam utilizá-lo de forma que a *retrospecção* seja utilizada imediatamente após as

tarefas e os participantes não devem ser avisados antecipadamente sobre ela. Todavia, durante a visualização do vídeo, podem ser providos com informações contextuais.

Um dos pontos a destacar a favor do uso desse instrumento é o aumento da confiabilidade demonstrada no estudo realizado por Poulisse et al. (1987), no qual o instrumento foi utilizado, pois ajudou a confirmar o uso de 68% das estratégias de comunicação investigadas. Além disso, a retrospectiva proporcionou um aumento de 49% no número de estratégias de compensação identificadas. Por essa razão, os pesquisadores concluíram que a retrospectiva na pesquisa realizada sobre estratégias de compensação pode ser um instrumento bastante válido, como mostraram os resultados.

No presente estudo, a retrospectiva foi realizada pelos participantes imediatamente após cada uma das tarefas, quando as filmagens foram mostradas aos alunos. Anteriormente a realização da retrospectiva, os participantes foram instruídos a fazerem observações de si próprios, ou comentários (em português) a respeito das dificuldades que tiveram ao realizar a tarefa, sobretudo, se houve palavras ou expressões que não souberam ou esqueceram no momento de dialogar, descrever e narrar a estória, bem como palavras ou expressões que julgaram terem sido utilizadas de forma inadequada.

Na maior parte das vezes, os comentários foram realizados de forma espontânea pelos alunos, contudo, a pesquisadora também fez algumas perguntas no intuito de esclarecer dúvidas que surgiram ao ouvir as gravações das falas dos participantes. O objetivo principal da utilização desse instrumento foi identificar as EC com auxílio dos participantes da pesquisa. Exemplos dos comentários dos aprendizes podem ser conferidos no APÊNDICE G.

Em resumo, o estudo consistiu em quatro etapas: (a) um questionário, primeiro instrumento utilizado para coletar os dados básicos dos participantes; (b) tarefa de diálogo seguida da retrospectiva; (c) tarefa de descrição e retrospectiva e a (d) tarefa de narração e retrospectiva. Entretanto, a aplicação das tarefas não seguiu exatamente essa ordem, pois foram aplicadas conforme a disponibilidade dos participantes e o tempo das aulas regulares dos mesmos e, além disso, não foram aplicadas no mesmo dia.

Para melhor visualização dos instrumentos utilizados no estudo, uma síntese de como a coleta dos dados ocorreu nos grupos é apresentada a seguir.

ORDEM DA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	GRUPO 1 CURSO DE LETRAS	GRUPO 2 CURSO DE LETRAS
QUESTIONÁRIO	X	X
PLANEJAMENTO	X	X
TAREFA ORAL 1	X	X
RETROSPECÇÃO	X	X
PLANEJAMENTO	X	X
TAREFA ORAL 2	X	X
RETROSPECÇÃO	X	X
PLANEJAMENTO	X	X
TAREFA ORAL 3	X	X
RETROSPECÇÃO	X	X

3.2.2 Materiais: transcrições dos dados

Durante a coleta de dados, foram produzidas 81 amostras da produção oral dos participantes. As produções orais foram gravadas em vídeo através da câmera filmadora de modelo DCR- SX22 da Sony e as transcrições das amostras foram realizadas no computador positivo, processador intel core i3 5100M, pela própria pesquisadora. As convenções de transcrição utilizadas no presente estudo foram baseadas em Prebianca (2004) e em

convenções apresentadas no site da Universidade Federal do Rio de Janeiro⁵² e adaptadas para apresentar as características necessárias deste estudo.

As transcrições foram submetidas a duas revisões assim como a identificação das estratégias de comunicação que, do mesmo modo, foram checadas por outro examinador, professor formado em Licenciatura em Letras Português/ Inglês. Para se obter um maior grau de confiabilidade da análise, quando houve discordâncias a respeito da identificação das estratégias, esta pesquisadora e o examinador se reuniram para reanalisar e decidir a melhor maneira de solucionar o problema.

As transcrições das produções orais foram efetuadas conforme o tempo de duração de cada tarefa. No caso da primeira tarefa, somente foram transcritas as falas produzidas no tempo de cinco minutos e, nas outras duas tarefas, de três minutos. As produções que ultrapassaram o tempo de cada tarefa não foram transcritas.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados, optou-se por utilizar uma abordagem de natureza quantitativa. A pesquisa quantitativa, realizada através da análise estatística, justifica-se, pois, segundo Brown (1988), os estudos estatísticos são caracterizados por examinarem comportamentos de grupos ou indivíduos em um determinado espaço de tempo ou em vários momentos distintos. Outra característica atribuída a esse tipo de estudo é a questão de a análise estatística avaliar a probabilidade de que os resultados não aconteceram por acaso (BROWN, 1988).

De acordo com Brown (1988), os estudos estatísticos buscam identificar as relações entre variáveis. Neste estudo, duas variáveis foram analisadas: (1) estratégias de comunicação e (2) tarefas orais. As estratégias de comunicação representam a variável dependente, uma vez que o estudo examinou qual efeito a outra variável (as tarefas orais) teve sobre elas. As tarefas orais são a variável independente, pois se observou o efeito delas sobre a variável dependente, isto é, as estratégias de comunicação.

⁵² http://www.concordancia.letas.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52

A presente seção está dividida em duas subseções: a primeira reporta o *design* escolhido para analisar estatisticamente os dados do presente estudo, e a segunda apresenta os critérios adotados para redefinir os conceitos de algumas estratégias de comunicação identificadas na análise de dados.

3.3.1 Análise dos dados

Para realizar a análise estatística dos dados, o programa utilizado foi o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20.0) e Microsoft Excel 2010. O teste de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk (Teste K-S) foi utilizado para verificar a distribuição de frequência da utilização das estratégias de comunicação nas três tarefas orais aplicadas e nas três retrospectões realizadas pelos participantes.

A análise de correlação de Spearman entre o nível de dificuldade das tarefas (1, 2 e 3) e as estratégias de comunicação foi conduzida para verificar se houve correlação entre o uso de estratégias de comunicação com os tipos de tarefas. Conduziu-se a ANOVA (Análises de Variância de Medidas Repetidas) de um fator para medidas repetidas para analisar as diferenças entre os resultados das tarefas entre si. Análises *post-hoc* foram conduzidas entre pares de tarefas (tarefa 1 com tarefa 2, tarefa 2 com tarefa 3, por exemplo) para identificar onde elas se diferiram entre si.

3.3.2 Classificação das estratégias de comunicação

A classificação das estratégias de comunicação na qual o estudo se embasou foi elaborada por Dörnyei e Kormos (1998, p. 359-376, conferir no cap. 2, subseção 2.2.2). A escolha dessa classificação se justifica, pois os autores (*ibidem*) tiveram como referências outras categorizações (TARONE, 1978; FÆRCH; KASPER, 1983) e fizeram uma relação entre as EC e os processos da produção oral baseados em Levelt (1989).

Contudo, algumas observações a respeito da classificação adotada no estudo precisam ser pontuadas. Embora o modelo escolhido tenha sido muito útil, notou-se que, ao fazer a identificação das EC encontradas, algumas delas apresentavam conceitos ambíguos de forma que não foi possível identificar as diferenças que existiam entre essas EC. Em razão disso, foi necessário estabelecer alguns critérios para uma melhor interpretação na análise os dados.

As estratégias consideradas mais complexas estão inseridas na classificação de Dörnyei e Kormos (1998) e se encontram na primeira parte da tabela que expõe os problemas associados ao déficit de recursos (conferir a tabela no cap. 2, subseção 2.2.2). Essa parte do modelo envolve os mecanismos de resolução de problemas lexicais e gramaticais utilizados pelos falantes de L2/LE. Os critérios adotados para a classificação dos tipos de estratégias empregadas pelos participantes, que geraram problemas de interpretação foram:

- a) a tradução literal, que, segundo Dörnyei e Kormos (1998, p. 360), ocorre quando o aprendiz tenta “traduzir literalmente um item lexical, uma expressão idiomática, uma palavra composta ou estrutura da língua materna para L2/LE”;
- b) a estrangeirização, que, conforme Dörnyei e Kormos (1998, p. 360), incide ao “utilizar uma palavra da língua materna, ajustando-a fonologicamente (por exemplo, com a pronúncia da L2/LE) ou morfológicamente”;
- c) a substituição gramatical, a qual engloba as estratégias de generalização em excesso e a transferência e que são definidas, conforme Dörnyei e Kormos (1998, p. 360), como “mudanças nas especificações gramaticais através da generalização em excesso de regras na L2/LE ou transferência no uso de regras da L1 para a L2/LE”.

Portanto, para que a identificação de algumas estratégias de comunicação ficasse mais precisa e não gerasse dúvidas, algumas denominações e critérios foram acrescentados aos conceitos já apresentados por Dörnyei e Kormos (1998) para prover as necessidades do presente estudo quanto à classificação das EC. Além disso, pequenas amostras retiradas da coleta de dados da pesquisa foram utilizadas para exemplificar as definições, como é possível observar no item subsequente:

3.3.2.1 Mecanismos de resolução de problemas lexicais:

3.3.2.1.1 Tradução literal: foi identificada quando palavras, colocações ou expressões idiomáticas da L2/LE foram utilizadas inadequadamente por serem semelhantes a uma palavra da língua materna, mas que, todavia, apresentaram significados diferentes nas duas línguas. Exemplos desses tipos de estratégias são os falsos cognatos, que por serem palavras parecidas nas duas línguas, parecem ter o mesmo significado da língua materna, no entanto, possuem significados distintos na L2/LE. Do mesmo modo, foram consideradas traduções literais as palavras que existem na L2/LE, todavia não foram palavras corretamente empregadas no contexto utilizado pelo aprendiz, ou seja, a combinação ou a colocação da palavra foi considerada inadequada. Exemplos: *gave a hug* (deu um abraço), *stable union* (união estável), *compromisse* (acordo) utilizado com o significado de compromisso.

3.3.2.1.2 Estrangeirização: foi considerada quando uma palavra da língua materna (similar ou não com uma palavra existente na L2) foi utilizada na L2 com pequenos ajustes fonológicos, morfológicos (quando um sufixo foi acrescentado) ou quando somente uma letra foi retirada da palavra. Exemplos: *extraterrestre* (para dizer extraterrestre) e *sement* (para dizer semente).

3.3.2.2 Mecanismos de resolução de problemas gramaticais: Substituição gramatical (generalização em excesso e transferência)

3.3.2.2.1 Generalização em excesso: a generalização excessiva aconteceu quando houve troca de classes gramaticais, por exemplo, quando um substantivo foi utilizado como se fosse um verbo, ou um verbo como se fosse um substantivo. Do mesmo modo, no que diz respeito aos tempos verbais, quando o acréscimo do *-s*, adicionado ao verbo conjugado na terceira pessoa do singular no presente simples, foi generalizado e utilizado em todas as pessoas (singular e plural), ou ainda, quando a forma do passado *-ed* foi utilizado em todos os verbos independentemente de eles ser regulares ou irregulares. Em resumo, a generalização excessiva

de regras gramaticais aconteceu da L2 para a L2. Exemplo: *comes* em vez de *came* ou *comes*, *marriage* (utilizado como casamento e casar), *swimed* em vez de *swam*.

3.3.2.2.2 *Transferência*: a transferência foi reconhecida quando as regras da L1 foram transferidas para a L2. Por exemplo, quando um adjetivo foi utilizado depois do substantivo, como acontece no português, isto é, as regras ou estrutura da língua materna foram transferidas na construção de sentenças na língua alvo (exemplo: *relationship good* em vez de *good relationship*, o que em português significa relacionamento bom). Estabeleceu-se que, a diferença entre a transferência e a tradução literal foi concebida ao se considerar que a transferência aconteceu no âmbito das regras gramaticais (sobretudo sintáticas) da L1 para a L2 ao se construir sentenças na L2. Desse modo, a transferência de regras gramaticais ocorreu da L1 para a L2. Ao passo que, a tradução literal permaneceu no âmbito lexical, ou seja, esta não envolveu as regras gramaticais ao se produzir sentenças da língua alvo.

Após apresentar a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, o capítulo seguinte objetiva exibir os resultados e a discussão da análise dos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados e discussão do presente estudo. Na primeira seção (4.1), mostram-se os resultados da Estatística Descritiva (seção 4.1.1) dos dados de cada uma das variáveis investigadas e os resultados do Teste de Inferência Probabilística (seção 4.1.2). Na segunda parte do capítulo, discorre-se a respeito dos resultados (seção 4.2) relacionados a cada uma das perguntas de pesquisa propostas no estudo.

4.1 RESULTADOS

4.1.1 Estatística descritiva

A TABELA 7, a seguir, reporta a estatística descritiva das variáveis analisadas neste estudo: estratégias de comunicação e tarefas orais, bem como as estratégias de comunicação identificadas pelos participantes nas retrospectões, instrumento de pesquisa utilizado no estudo. Em razão de haver um grande número de estratégias de comunicação, a tabela exibe as estratégias de comunicação agrupadas de acordo com as características semelhantes, conforme a categorização feita por Dörnyei e Kormos (1998).

Para uma melhor visualização e organização dos resultados, agruparam-se as estratégias dos tipos: lexicais (abandono de mensagem, redução de mensagem, substituição de mensagem, mudança de código, aproximação, uso de palavras de vários propósitos, omissão, estrangeirização, criação de palavra, tradução literal, reestruturação, circunlóquio e criação de palavra semântica), lexicais (apelo por ajuda direto e indireto), gramaticais (substituição, que inclui a transferência e generalização em excesso, e redução gramatical), fonológicas (fenômeno da ponta da língua, uso de palavras que soam similares e murmurar), pausas (sem preenchimento, uso de *er*, *uh*, *mhm*, extensão de som e lexicalizadas), repetições (autorrepetições e outras repetições), autocorreções (reparo de erro, reparo de adequação, reparo diferente e reparo de reformulação), perguntas de checagem (perguntas de

compreensão e verificação da própria acurácia) e, por fim, a negociação de significado (pedir para repetir, pedido de esclarecimento, expressar a falta de entendimento, pedido de confirmação, resumo interpretativo, adivinhar, outros reparos e entendimento simulado).

Conforme a estatística descritiva na TABELA 7, as médias das estratégias de pausa são as mais elevadas se comparadas às médias dos outros tipos de estratégias de comunicação nas três tarefas orais (diálogo, descrição e narração) nas turmas 1 e 2. Por exemplo, verifica-se que a estratégia de pausa, na turma 1, traz uma média de 20,60 na tarefa 1 (diálogo), de 25,40 na tarefa 2 (descrição) e de 14,00 na tarefa 3 (narração). Enquanto que, na turma 2, a estratégia de pausa apresenta uma média de 17,83 na tarefa 1, de 18,17 na tarefa 2 e uma média de 10,42 na tarefa 3. Isso indica que, durante a produção oral, pode ter havido situações em que os alunos precisaram de tempo para pensar e elaborar suas falas e as estratégias de pausa foram as mais utilizadas para preencher esse tempo nas tarefas de diálogo, descrição e narração nas turmas 1 e 2.

Para ilustrar, apresenta-se um exemplo de estratégia de pausa retirado das amostras da coleta de dados: *“I see your point ah: and that is exactly what I’m saying ah: you are so what I can see you [...]”*⁵³. Na sentença, verifica-se o uso das estratégias do tipo pausa *umming e erring* (ah) e pausa extensão de som, representada pelo uso dos dois pontos (ah:).

De acordo com a TABELA 7, as estratégias do tipo perguntas de checagem e negociação de significado aparecem somente na tarefa 1, isso se deve, possivelmente, por se tratar de uma tarefa de diálogo, a qual se caracteriza por requerer mais interação entre os participantes. Entretanto, as estratégias do tipo perguntas de checagem apresentam as médias mais baixas na tarefa 1 (de diálogo), sendo de 1,00 em ambas as turmas. Esses resultados mostram que os aprendizes não efetuaram muitas perguntas de compreensão para conferir o entendimento dos colegas/ interlocutores com relação à própria produção.

⁵³ “Eu entendo seu ponto de vista ah: e é exatamente o que eu estou dizendo ah: você está então o que eu posso ver você [...]”.

TABELA 7 - Estatística Descritiva das estratégias de comunicação e das tarefas orais nas turmas 1 e 2.

Tipo de Atividade	Estratégia de Comunicação	Turma 1					Turma 2				
		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Tarefa 1: tarefa de diálogo	Lexicais	10	1	6	3,30	2,11	10	1	5	1,80	1,32
	Lexicais: apelo direto e indireto	7	1	4	2,29	1,25	10	1	6	2,90	1,85
	Gramaticais	12	1	9	2,33	2,23	9	1	4	2,33	1,41
	Fonológicas	7	1	3	2,00	1,00	9	1	2	1,22	0,44
	Pausas	15	2	41	20,60	9,89	12	2	41	17,83	10,04
	Repetições	15	1	30	7,40	7,46	11	1	14	6,73	3,58
	Autocorreções	14	1	7	2,79	1,58	10	1	6	2,90	1,79
	Perguntas de Checagem	1	1	1	1,00	0,00	2	1	1	1,00	0,00
	Negociação de Significado	6	1	4	2,00	1,26	2	1	2	1,50	0,71
	Todas	15	6	79	37,53	17,98	12	4	64	33,42	14,81
Tarefa 2: tarefa de descrição	Lexicais	14	1	7	2,93	2,13	10	1	9	4,30	3,20
	Lexicais: apelo direto e indireto	1	1	1	1,00	0,00	4	1	3	1,75	0,96
	Gramaticais	9	1	8	3,00	2,40	10	1	7	2,20	1,75
	Fonológicas	5	1	5	2,40	1,95	6	1	3	1,50	0,84
	Pausas	15	4	46	25,40	12,40	12	5	38	18,17	12,82
	Repetições	12	1	5	2,75	1,48	8	1	8	2,50	2,45
	Autocorreções	13	1	9	3,31	2,10	9	1	4	2,00	1,00
	Todas	15	8	65	35,87	16,97	12	8	61	28,08	19,45
Tarefa 3: tarefa de Narração	Lexicais	15	1	6	2,47	1,36	9	1	4	2,33	1,22
	Gramaticais	10	1	6	2,00	1,76	8	1	5	2,75	1,16
	Fonológicas	6	1	3	1,67	1,03	1	1	1	1,00	0,00
	Pausas	15	2	39	14,00	10,76	12	3	24	10,42	6,61
	Repetições	10	1	9	2,80	2,66	10	1	5	2,30	1,57
	Autocorreções	11	1	10	2,55	2,73	9	1	6	2,22	1,64
	Todas	15	6	54	22,20	15,32	12	8	36	17,67	9,88
Retrospecção 1: estratégias identificadas pelos alunos na tarefa 1	Lexicais	7	1	3	1,57	0,79	5	1	2	1,40	0,55
	Lexicais: apelo direto e indireto	1	1	1	1,00	0,00	0	0	0	0,00	0,00
	Gramaticais	1	1	1	1,00	0,00	2	1	1	1,00	0,00
	Autocorreções	0	0	0	0,00	0,00	1	1	1	1,00	0,00
	Todas	7	1	3	1,86	0,90	5	1	3	2,00	1,00
Retrospecção 2: estratégias identificadas pelos alunos	Lexicais	10	1	2	1,40	0,52	9	1	4	2,00	1,00
	Gramaticais	2	1	1	1,00	0,00	1	2	2	2,00	0,00
	Fonológicas	1	1	1	1,00	0,00	1	2	2	2,00	0,00

na tarefa 2	Autocorreções	2	1	1	1,00	0,00	2	1	1	1,00	0,00
	Todas	11	1	4	1,73	1,01	10	1	7	2,40	1,90
Retrospecção 3: Estratégias identificadas pelos alunos na tarefa 3	Lexicais	12	1	2	1,58	0,51	8	1	3	1,63	0,74
	Gramaticais	0	0	0	0,00	0,00	5	1	1	1,00	0,00
	Autocorreções	3	1	2	1,33	0,58	1	1	1	1,00	0,00
	Todas	12	1	3	1,92	0,79	9	1	4	2,11	0,93

Na tarefa 2 (descrição), as médias mais baixas 1,00 (turma 1) e 1,75 (turma 2), conforme os dados descritivos acima, são apresentadas pelas estratégias do tipo lexical apelo por ajuda direto e indireto e, somente na turma 2, pelas estratégias fonológicas (1,50). Ao passo que, na tarefa de narração, as menores médias são apresentadas pelas estratégias fonológicas, com 1,67 na turma 1 e 1,00 na turma 2, sugerindo que, na tarefa de narração, os aprendizes produziram as falas com poucas hesitações na articulação e pronúncia das palavras.

Os desvios-padrão mais altos podem ser observados nas estratégias de pausa nas três tarefas orais das duas turmas. Pode-se verificar que, nas estratégias de pausa na tarefa 1, o desvio-padrão é de 9,89 em relação à média 20,60 na turma 1 e de 10,04 com relação à média 17,83 na turma 2. Na tarefa 2, os desvios-padrão são de 12,40 com relação à média 25,40 na turma 1 e 12,82 com relação à média 18,17 na turma 2. Na tarefa 3, os desvios-padrão mais altos são de 10,76 para uma média de 14,00 na turma 1 e, de 6,61 para uma média de 10,42 na turma 2. Esses dados revelam que os índices de utilização das estratégias de pausa estão mais dispersos em torno da média, isto é, as amostras das estratégias de pausa estão espalhadas (heterogêneas). Portanto, as médias das estratégias de pausa não podem ser consideradas representação precisa dos dados, pois os casos de uso delas não estão consistentemente próximos às médias. Para que as médias fossem consideradas uma representação precisa dos dados, os desvios-padrão deveriam estar mais próximos de 0.

No que se refere às retrospecções, os dados da TABELA 7 mostram que as maiores médias da retrospecção da tarefa 1 são de 1,57 na turma 1 e 1,40 na turma 2 e são apresentadas pelas estratégias lexicais. As estratégias lexicais também mostram uma maior média (1,40) na retrospecção da tarefa 2 da turma 1. Enquanto que, a turma 2 apresenta as maiores médias igualmente em três tipos de estratégias: lexicais, gramaticais e fonológicas, com 2,00 de média cada uma delas. As médias mais altas na retrospecção da tarefa 3 são de 1,58 na turma 1 e 1,63 na turma 2, dadas também pelas estratégias lexicais. Esses resultados

indicam que os aprendizes que realizaram as retrospецções e conseguiram identificar o uso delas nas próprias falas mostraram perceber a existência desses problemas nas produções orais, ou seja, podem ter apresentado a consciência do problema (DÖRNYEI; SCOTT, 1997).

Ao analisar os dados apresentados na TABELA 7, verifica-se que existem algumas diferenças entre a identificação de estratégias nas retrospецções das duas turmas de alunos, bem como divergências entre os dados das retrospецções e das tarefas. Por exemplo, as estratégias de comunicação do tipo autocorreção não são identificadas na retrospецção 1, assim como as estratégias gramaticais, na retrospецção 3 da turma 1, enquanto que essas estratégias são identificadas pela turma 2. Entretanto, conforme os dados estatísticos descritivos, existem casos desses tipos de estratégias de comunicação na fala dos aprendizes nas tarefas 1 e 3. É provável que os alunos da turma 1 não perceberam suas autocorreções e as próprias falhas na produção oral durante a realização da tarefa 1 (principalmente falhas gramaticais) ou não tiveram uma tomada de consciência do próprio erro, ou ainda, não reconheceram a sua falta de precisão gramatical como erro.

A turma 2, de acordo com os resultados descritivos das retrospецções, não identificou as estratégias do tipo lexical apelo direto e indireto na retrospецção 1. Todavia, como é possível analisar ainda na TABELA 7, houve ocorrências dessas estratégias na tarefa 1 nesse grupo. Esses dados podem significar que os aprendizes não conseguiram perceber situações em que encontraram dificuldades e precisaram pedir ajuda aos colegas ou apoiar-se no material (que serviu de planejamento, ver cap. 3, subseção 3.2.1.3) recebido durante a tarefa de diálogo.

Ao analisar a estatística descritiva dos dados com relação às retrospецções, é possível notar que as médias de todas as estratégias mencionadas pelos alunos são baixas se comparadas às médias das outras estratégias identificadas em cada tarefa. Além disso, nem todas as estratégias de comunicação são identificadas nas retrospецções das três tarefas. Por exemplo, como mostra a tabela acima, na tarefa 1, há 9 tipos de estratégias de comunicação identificadas, enquanto que, na retrospецção 1, somente 4 tipos são mencionados pelos alunos da turma 1 e 3 tipos pelos aprendizes da turma 2. Isso sugere que as falhas na produção oral, sobretudo falhas referentes ao déficit de recursos (lexicais, gramaticais e fonológicos) e as deficiências da própria produção através das autocorreções foram as estratégias mais mencionadas nas observações realizadas pelos aprendizes nas retrospецções.

Um exemplo de mecanismo de resolução de problema relacionado ao déficit de recurso lexical seria o uso das estratégias do tipo aproximação, a qual pode ser observada na seguinte amostra: “[...] *there are two ahm buildings ah one at the beach [...]*”⁵⁴. Nessa sentença, a palavra *building* foi utilizada para se referir à uma barraca em que se vendiam lanches. O participante relatou que não sabia como dizer e, em razão disso, utilizou a palavra *building*, ou seja, um termo mais próximo do que gostaria de dizer.

No que diz respeito aos desvios-padrão das retrospectões, verifica-se que, de acordo com os dados descritivos, mantêm-se baixos em todas as estratégias, pois estão próximos do 0, o que mostra ser um desvio-padrão pequeno em relação a média. Esses dados revelam que a média pode ser considerada uma representação precisa dos dados uma vez que os pontos de ocorrências de estratégias estão mais próximos da média, ou seja, os números mínimo e máximo estão perto do valor da média ou estão distribuídos homogeneamente.

Para mostrar mais detalhadamente os tipos de estratégias que foram mais utilizadas em cada tarefa nas duas turmas de alunos, assim como quais delas foram as mais identificadas nas retrospectões pelos alunos, a TABELA 8, na página seguinte, apresenta o quantitativo de cada tipo de estratégia de comunicação das duas turmas de aprendizes, das três tarefas e das retrospectões. Os dados dessa tabela exibem, principalmente, as estratégias de maior utilização em cada grupo de estratégias já expostos na TABELA 7.

Verifica-se que, conforme mostra a TABELA 8, dentro do grupo de estratégias lexicais, as estratégias do tipo lexical aproximação aparecem em maior número nas tarefas somadas juntas, sendo que no grupo 1, o total é de 21 (T1=0, T2=13 e T3=8) e no grupo 2, de 27 (T1=5, T2=16 e T3=6). O uso dessas estratégias pode ser indicativo de que os aprendizes buscaram encontrar os recursos lexicais da própria L2/LE para expressar o significado mais próximo possível do que pretendiam dizer. Ademais, é possível verificar que o emprego das estratégias de aproximação foi maior nas tarefas de descrição, no grupo 1, com 13 ocorrências, e, no grupo 2, com 16. Por isso, revela-se que essa tarefa pode ter exigido mais recursos lexicais dos aprendizes até mesmo pelo seu próprio gênero descritivo, em outras palavras, os aprendizes encontraram mais dificuldades relacionadas ao vocabulário na tarefa 2 predominantemente.

⁵⁴ “[...] Há dois ahm prédios ah um na praia [...]”.

As estratégias lexicais do tipo apelo direto são as mais utilizadas pelos aprendizes dos dois grupos somente na tarefa de diálogo, sendo o total de 12 (T1=12) no grupo 1 e 27 (T1=27) no grupo 2, conforme os resultados descritivos abaixo. É provável que isso tenha ocorrido em função de que os aprendizes puderam utilizar o material que serviu de planejamento (ver capítulo 3, subseção 3.2.1.3), o qual foi entregue a eles antes de realizar essa tarefa. Da mesma forma, pode-se sugerir que esse material pode ter ajudado os alunos, uma vez que havia argumentos nele nos quais os alunos poderiam se embasar para executarem a tarefa.

No exemplo: “[...] *researches have shown that there is a lot of divorces [...]*”⁵⁵, verifica-se o uso da estratégia do tipo lexical apelo por ajuda direto, que foi utilizada por um aprendiz ao realizar a tarefa de diálogo. Essa estratégia foi identificada, pois o argumento utilizado pelo participante foi retirado da folha que lhe foi entregue, na qual, continha opiniões contra ao casamento, tema discutido na tarefa 1.

Dentro do grupo de estratégias gramaticais nos dados descritivos da TABELA 8, as estratégias de maior número são as do tipo gramatical redução, apresentando um total de 45 nas tarefas somadas (T1=15, T2=14 e T3=16) no grupo 1 e 37 (T1=4, T2=17 e T3=16) no grupo 2. Esses números sugerem que os aprendizes preferiram utilizar regras gramaticais simplificadas, sobretudo para realizar a tarefa de narração, a qual apresentou maior número em ambos os grupos de forma semelhante (T3=16).

A sentença: “[...] *people who was single [...]*”⁵⁶ apresenta um exemplo de estratégia do tipo gramatical redução. O verbo *was*, utilizado para concordar com pessoas no singular (ex: *I, he, she, it*), foi empregado para concordar com *people*, que representa a pessoa no plural (ex: *they*). Portanto, a sentença apresenta um exemplo de uso de regras simplificadas, mas que permite o entendimento pelo contexto.

⁵⁵ “[...] pesquisadores têm mostrado que há muitos divórcios [...]”.

⁵⁶ “[...] pessoas que estão solteiras [...]”.

TABELA 8 - Número de estratégias de comunicação utilizadas separado por tipo de estratégia de comunicação, tipo de tarefa, retrospeção e turma.

Estratégias de Comunicação	Turma 1						Turma 2					
	Tarefa (T)			Retrospeção (R)			Tarefa (T)			Retrospeção (R)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Lexical: abandono de mensagem	6	1	1	1	1	1	5	7	0	1	2	0
Lexical: redução de mensagem	6	3	5	6	3	4	2	7	6	1	8	6
Lexical: substituição de mensagem	1	1	7	1	1	6	1	1	2	1	1	2
Lexical: mudança de código	8	6	6	0	0	0	1	1	6	0	0	0
Lexical: Aproximação	0	13	8	1	5	6	5	16	6	4	5	4
Lexical: Palavras de vários propósitos	5	3	1	1	0	0	3	0	0	0	0	0
Lexical: Estrangeirização	1	6	7	0	1	2	0	6	0	0	0	0
Lexical: criação de palavras	0	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Lexical: tradução literal	5	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Lexical: Reestruturação	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Lexical: circunlóquio	0	6	1	0	3	0	0	4	0	0	2	0
Lexical: apelo direto	12	0	0	0	0	0	27	0	0	0	0	0
Lexical: apelo indireto	4	1	0	1	0	0	2	7	0	0	0	0
Gramatical: generalização	13	13	4	0	0	0	17	5	6	1	1	2
Gramatical: redução	15	14	16	1	2	0	4	17	16	1	1	3
Fonológicas: fenômeno da ponta da língua	14	9	10	0	0	0	10	5	1	0	0	0
Fonológicas: palavras similares	0	3	0	0	1	0	1	4	0	0	2	0

Pausa: não preenchida	37	85	36	0	0	0	30	35	14	0	0	0
Pausa: <i>umming e erring</i>	62	78	39	0	0	0	65	70	34	0	0	0
Pausa: extensão de som	145	192	120	0	0	0	81	98	76	0	0	0
Pausa: lexical	65	26	15	0	0	0	38	15	1	0	0	0
Repetição: autorrepetição	111	33	28	0	0	0	74	20	23	0	0	0
Autocorreção: reparo de erro	5	11	11	0	1	0	3	8	3	0	1	0
Autocorreção: reparo de adequação	30	19	12	0	1	3	21	6	11	1	1	1
Autocorreção: reparo diferente	4	9	4	0	0	0	5	4	6	0	0	0
Autocorreção: reparo de reformulação	0	4	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Perguntas de checagem: perguntas de compreensão	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perguntas de checagem: verificação da própria acurácia	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Negociação de significado: pedir para repetir	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Negociação de significado: Adivinhar	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Negociação de significado: outros reparos	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0

Conforme mostram os dados da tabela acima, dentro do grupo de estratégias fonológicas, as estratégias do tipo fenômeno da ponta da língua são as mais utilizadas nas tarefas das duas turmas, trazendo um total de 33 nas tarefas somadas (T1=14, T2=9 e T3=10) na turma 1 e 16 (T1=10, T2=5 e T3=1) na turma 2. Esses resultados indicam que os aprendizes cometeram algumas hesitações na oralidade, pois esses recursos fonológicos são indícios de que houve tentativas de se encontrar a forma mais adequada de articular ou pronunciar as palavras. Enfatiza-se também que o fenômeno na ponta da língua ocorreu principalmente na tarefa 1 da turma 1 (T1=14) e na tarefa 1 da turma 2 (T1=10).

Um exemplo de uso de estratégias do tipo fenômeno na ponta da língua pode ser observado na seguinte sentença: “[...] *it’s that kind of mou/mountain ah: where occur [...]*”⁵⁷. Ao falar a palavra *mountain*, o aprendiz encontra algumas dificuldades até conseguir pronunciá-la como gostaria.

Dentro do grupo de estratégias de pausa, como mostra a tabela acima, todos os tipos apresentam uma frequência elevada de casos, destacando, especialmente, a extensão de som, com um total de 457 nas tarefas somadas (T1=145, T2=192 e T3=120) na turma 1 e 255 (T1=81, T2=98 e T3=76) na turma 2, e a estratégia de pausa do tipo *umming e erring*, a qual apresenta um total de 179 nas tarefas somadas (T1=62, T2=78 e T3=39) na turma 1 e 169 (T1=65, T2=70 e T3=34) na turma 2. Analisando-se esses resultados, percebe-se que essas estratégias foram os principais recursos para lidar com o processamento da pressão de tempo (DÖRNYEI; SCOTT, 1997) nas três tarefas, predominantemente na tarefa de descrição.

Para elucidar o uso de algumas estratégias de pausa, cita-se a seguinte sentença: “[...] *ah: well ah: there is fifteen people I believe in the island [...]*”⁵⁸. Nesse exemplo, verifica-se o uso das estratégias de extensão de som, representada pelos dois pontos (:), a estratégia de *umming e erring* com o uso da expressão *ah* e a estratégia de pausa lexical com o uso da palavra *well*.

Do mesmo modo, ocorre com as estratégias de repetição do tipo autorrepetição, as quais também apresentam uma frequência elevada de uso nas tarefas nas duas turmas, com um total de 172 nas tarefas somadas (T1=111, T2=33 e T3=28) na turma 1 e 117 (T1=74, T2=20 e T3=23) na turma 2. O uso desse tipo de estratégia, do mesmo modo como as estratégias de pausa, indica que houve problemas com relação ao processamento de tempo nas três tarefas orais, principalmente na tarefa de diálogo, pois é a que apresenta um número superior (111 no grupo 1 e 74 no grupo 2) ao das outras tarefas.

Na sentença: “[...] *he: made he made friends with [...]*”⁵⁹ é possível verificar o uso da estratégia de autorrepetição. Nesse exemplo, o participante repete as palavras *he made he made* indicando que, possivelmente, pode ter encontrado algum problema relacionado ao tempo de processamento na elaboração da própria fala.

⁵⁷ “[...] é aquele tipo de montanha ah: onde ocorre [...]”.

⁵⁸ “[...] ah: bem ah: há 15 pessoas eu acredito na ilha [...]”.

⁵⁹ “[...] ele: fez amigos com [...]”.

As estratégias de autocorreção mais utilizadas nas três tarefas nos dois grupos foram as do tipo adequação, com um total de 61 nas tarefas somadas (T1=74, T2=20 e T3=23) no grupo 1 e um total de 38 (T1=21, T2=6 e T3=11) no grupo 2. O uso dessas estratégias mostra que os alunos perceberam as falhas no momento das produções, de modo que tentaram corrigi-las imediatamente. Conforme os dados descritivos da TABELA 8, as correções ocorreram em maior número nas tarefas de diálogo nos dois grupos.

No seguinte exemplo: “[...] *your mate your the person of your life [...]*”⁶⁰, verifica-se o uso da estratégia de autocorreção do tipo adequação. Nessa sentença, o participante fala o pronome *your* e, imediatamente, percebe que falou algo que não planejara ou não desejara e se autocorrige dizendo *the person*.

As estratégias de perguntas de checagem e negociação de significado apresentam um número muito pequeno de uso, além disso, foram identificadas apenas na tarefa 1 dos dois grupos. Conforme os dados da tabela acima, as perguntas de checagem do tipo perguntas de compreensão foram utilizadas somente uma vez (T1=1) no grupo 1, as do tipo verificação da própria acurácia apresentam 2 ocorrências (T1=2) no grupo 2 apenas. As estratégias do grupo negociação de significado do tipo adivinhar apresentam o total de 6 (T1=6) no grupo 1 e um total de 1 (T1=6) no grupo 2. Isso pode ter ocorrido, pois a tarefa 1, embora tenha solicitado a elaboração de um diálogo dos participantes e tenha sido realizada em duplas, não promoveu muita colaboração entre os pares.

No que se refere às retrospeções, observa-se que as mais identificadas são: as estratégias do tipo aproximação (do grupo de estratégias lexicais), com um total de 12 (R1=8, R2=1 e R3=5) na turma 1 e 13 (R1=4, R2=5 e R3=4) na turma 2 e redução de mensagem (do grupo de estratégias lexicais) com um total de 13 (R1=6, R2=3 e R3=4) na turma 1 e 14 (R1=1, R2=8 e R3=6) na turma 2. Isso indica que as dificuldades encontradas no déficit de recursos relacionados ao léxico foram consideradas como os principais problemas enfrentados pelos aprendizes na realização das três tarefas.

As estratégias de redução (do grupo de estratégias gramaticais) com um total de 3 (R1=1, R2=2 e R3=0) na turma 1 e 5 (R1=1, R2=1 e R3=3) na turma 2 e as estratégias de adequação (do grupo de estratégias de autocorreção) com um total de 4 (R1=0, R2=1 e R3=3)

⁶⁰ “[...] seu companheiro seu a pessoa da sua vida [...]”.

na turma 1 e 3 (R1=1, R2=1 e R3=1) na turma 2 também foram identificadas. Embora em quantidade inferior, pode-se observar que os problemas relacionados à gramática, bem como aqueles percebidos no momento das próprias produções também foram considerados como falhas na comunicação pelos aprendizes de ambas as turmas.

Cabe ressaltar que, conforme os resultados da estatística descritiva das retrospectões, mostradas na TABELA 8, as estratégias que apresentaram um maior número de utilização pelos aprendizes das duas turmas nas tarefas orais, como as de pausa extensão de som, pausa *umming e erring* e as de repetição autorrepetição não foram identificadas pelos dois grupos nas retrospectões. Isso sugere que os aprendizes podem não ter tido consciência do uso delas nas próprias falas ou não as reconheceram como problemas da comunicação (DÖRNYEI; SCOTT, 1997).

Após ter apresentado os dados da estatística descritiva por meio da apresentação das médias dos grupos de estratégias (TABELA 7) e ter exposto também os dados de cada estratégia específica (TABELA 8), a TABELA 9, a seguir, apresenta o quantitativo de estratégias de comunicação utilizadas por tipo de atividade e desagregada por grupo. Para essa análise, foram agrupadas as estratégias de comunicação semelhantes, do mesmo modo como foi efetuado na TABELA 7.

Com base na categorização realizada, percebe-se que há uma maior utilização das estratégias de pausa nas tarefas 1 (total de 309), 2 (total de 381) e 3 (total de 210) da turma 1 e nas tarefas 1 (total de 214), 2 (total de 218) e 3 (total de 125) na turma 2, conforme os dados expostos na TABELA 9. Um número alto de estratégias de repetição também pode ser observado, sobretudo na tarefa 1, com um total de 111 na turma 1 e 74 na turma 2. Esses dados corroboram as médias apresentadas na TABELA 7 expostas acima, com a diferença que, na TABELA 9, pode-se verificar o número total de cada grupo de estratégias.

Pôde-se verificar também uma quantidade elevada de estratégias lexicais na tarefa 2, com 41 na turma 1 e 42 na turma 2. Esses dados sugerem que os aprendizes podem ter encontrado mais problemas relacionados ao déficit de recursos lexicais na tarefa de descrição, ou seja, a tarefa de descrição pode ter requerido um vocabulário desconhecido que levou os aprendizes a utilizar mais estratégias lexicais.

Observa-se que a tarefa 1 (de diálogo) apresenta o número total de estratégias de comunicação utilizadas em ambas as turmas. Além disso, de acordo com os dados

quantitativos a seguir, a tarefa de diálogo apresenta amostras de todos os grupos de estratégias, ainda que algumas em pequeno número, sugerindo que ao realizar a tarefa de diálogo, os aprendizes encontraram problemas de diversos tipos como aqueles relacionados ao déficit de recursos, maior pressão de processamento de tempo, deficiências percebidas na própria produção e na produção do interlocutor (DÖRNYEI; SCOTT, 1997). Em razão disso, o nível de dificuldade dessa tarefa pode ter sido maior do que das tarefas de descrição e narração.

TABELA 9 - Número de estratégias de comunicação utilizadas separadas por categoria de estratégias, tipo de atividade e grupo.

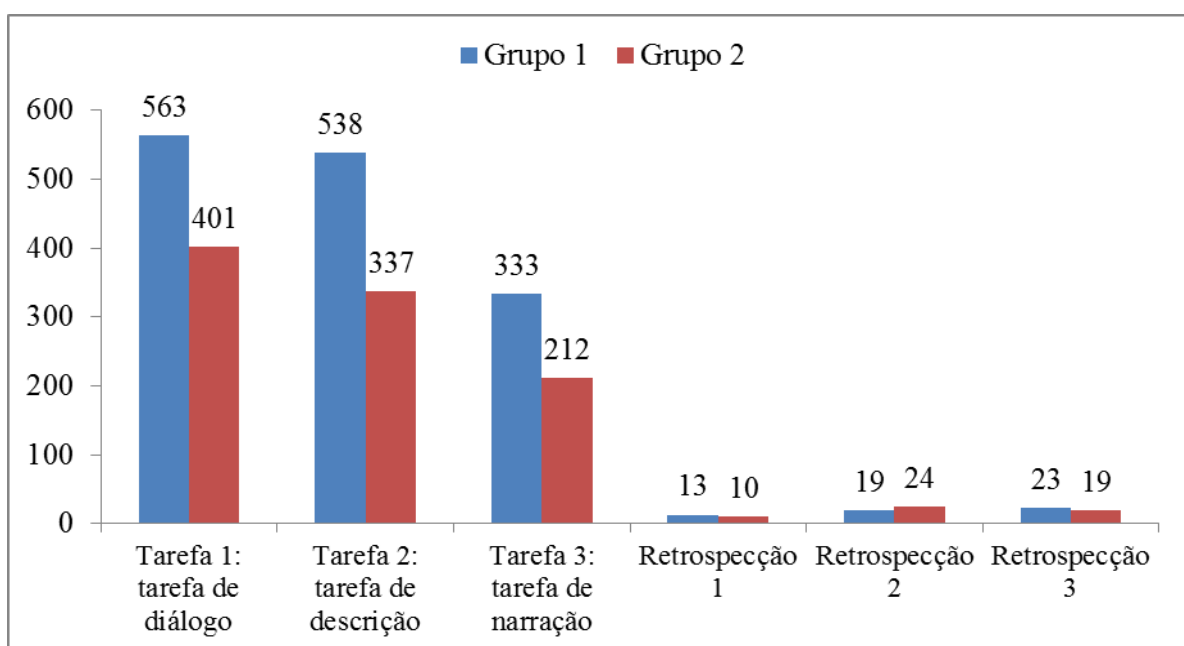
Turma	Tipo de Atividade	Amostra	Todas	Estratégias de Comunicação								
				Lexical	Apelo	Gramatical	Fonológica	Pausa	Repetição	Autocorreção	Perguntas	Neg. design.
1	T1: diálogo	15	563	33	16	28	14	309	111	39	1	12
	T2: descrição	15	538	41	1	27	12	381	33	43	0	0
	T3: narração	15	333	37	0	20	10	210	28	28	0	0
	R1	15	13	11	1	1	0	0	0	0	0	0
	R2	15	19	14	0	2	1	0	0	2	0	0
	R3	15	23	19	0	0	0	0	0	4	0	0
2	T1: diálogo	12	401	18	29	21	11	214	74	29	2	3
	T2: descrição	12	337	43	7	22	9	218	20	18	0	0
	T3: narração	12	212	21	0	22	1	125	23	20	0	0
	R1	12	10	7	0	2	0	0	0	1	0	0
	R2	12	24	18	0	2	2	0	0	2	0	0
	R3	12	19	13	0	5	0	0	0	1	0	0

De acordo com os dados demonstrados na TABELA 9, as estratégias lexicais apresentam os maiores números nas Retrospecções 1, 2 e 3 de ambas as turmas. Isso indica que os aprendizes que fizeram os comentários observaram mais os problemas enfrentados com relação às deficiências lexicais, ou seja, palavras ou expressões que foram ditas ou não, porque não sabiam ou haviam esquecido durante a realização das tarefas.

A FIGURA 1, a seguir, expõe o número total de estratégias de comunicação utilizadas em cada tarefa e retrospecção nas duas turmas de aprendizes. Nota-se que o número de estratégias de comunicação total da turma 1 (coluna azul) é maior que a da turma 2 (coluna vermelha) nas três tarefas orais, porém é preciso considerar que o número de alunos que compõem a turma 1 (15 participantes) é maior que o número de alunos que compõem turma 2 (12 participantes).

Conforme a figura abaixo, é possível verificar que a quantidade de estratégias de comunicação na tarefa 1 é maior que na tarefa 2 e a quantidade de estratégias da tarefa 2 é maior que da tarefa 3. Observa-se também que a diferença do número de estratégias de comunicação é maior da tarefa 1 para a 3, bem como da 2 para a 3. Portanto, os dados apontam para uma diferença entre a quantidade de estratégias de comunicação entre as tarefas de diálogo, descrição e narração. No entanto, as diferenças são mais perceptíveis entre as tarefas 1 e 3, bem como 2 e 3.

FIGURA 1 - Número de estratégias de comunicação utilizadas separadas por tipo de atividade e grupo.



No que concerne às retrospecções, os dados da figura acima mostram que o número delas é estatisticamente semelhante em ambas as turmas, apesar de haver diferença na quantidade de participantes entre eles. Observa-se que há um maior número de estratégias identificadas na retrospecção 2 (19 no grupo 1 e 24 no grupo 2), porém não muito divergente da retrospecção 3 (23 no grupo 1 e 19 no grupo 2). Percebe-se um número menor de estratégias na retrospecção 1, sugerindo que os aprendizes não perceberam a utilização de tantas estratégias durante a realização da tarefa 1, ou não quiseram relatar suas dificuldades em frente ao colega (por ter sido em duplas) ou à pesquisadora. Em geral, os dados revelam que os aprendizes das duas turmas não mencionaram um número expressivo de estratégias nas retrospecções se comparados aos números identificados nas três tarefas orais.

Portanto, os resultados deste estudo revelam que a retrospecção não mostrou ser tão eficaz como instrumento de identificação de estratégias de comunicação e tomada de consciência, uma vez que das 563 estratégias, representadas pela primeira barra da figura acima, na tarefa 1, somente 13 foram relatadas na retrospecção (sétima barra na FIGURA 1) pelos aprendizes da turma 1 e das 401 estratégias, representadas pela segunda barra vermelha, da tarefa 1, somente 10 foram mencionadas na retrospecção (oitava barra na FIGURA 1) pelos aprendizes da turma 2. Do mesmo modo, na tarefa 2, das 538 estratégias de comunicação (terceira barra na FIGURA 1), 19 foram reconhecidas na retrospecção (nona barra na FIGURA 1) pelos alunos na turma 1 e das 337 estratégias (quarta barra na FIGURA 1), 24 foram detectadas pelos alunos da turma 2 na retrospecção correspondente à tarefa 2 (décima barra na FIGURA 1). Por fim, na tarefa 3, das 333 estratégias (quinta barra na FIGURA 1), 23 delas foram identificadas na retrospecção (décima primeira barra na FIGURA 1) da turma 1 e das 212 estratégias (sexta barra na FIGURA 1), 19 foram identificadas nas retrospecções (décima segunda barra na FIGURA 1) dos alunos da turma 2.

Na FIGURA 2, nas páginas seguintes, apresenta-se o número de estratégias de comunicação utilizadas em cada tarefa pelas duas turmas juntas. Verifica-se que, conforme mostra a figura a seguir, dentro de cada grupo de estratégias semelhantes, as estratégias do tipo aproximação (grupo das estratégias lexicais), apelo direto (grupo das estratégias lexicais), redução (dos grupos das estratégias gramaticais), fenômeno da ponta da língua (do grupo das estratégias fonológicas), pausa extensão de som (do grupo das estratégias de pausa), autorrepetições (do grupo de estratégias de repetições), adequação (do grupo de estratégias de

autocorreção) permaneceram em maior número mesmo após a união das duas turmas. Isso sugere que ambos os grupos apresentaram semelhanças quanto à utilização das estratégias de comunicação nas três tarefas orais, mostrando, mais uma vez uma certa homogeneidade entre as turmas de aprendizes.

FIGURA 2 - Número de estratégias de comunicação utilizadas separado por tipo de tarefa.

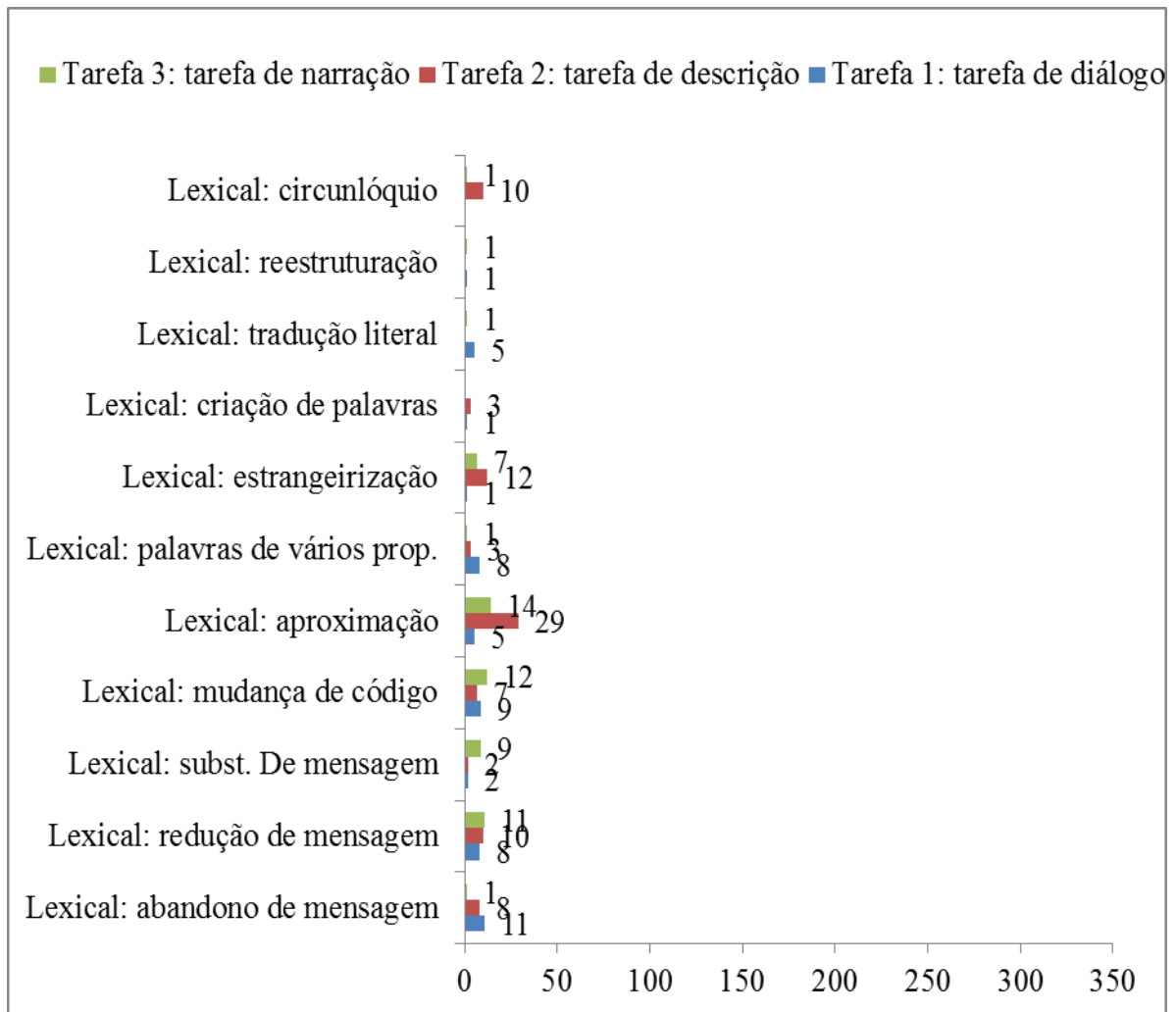


FIGURA 2 - continuação

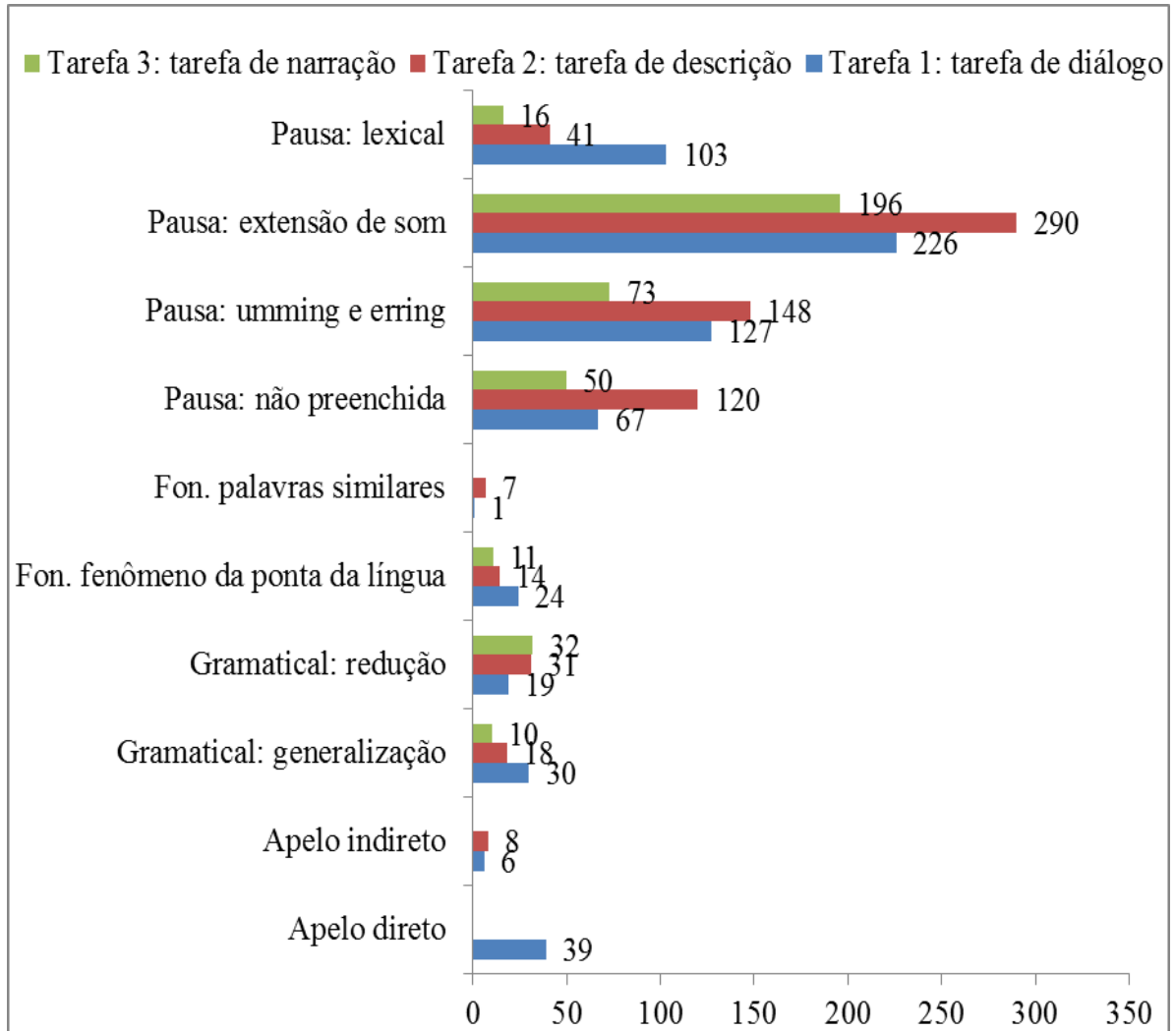
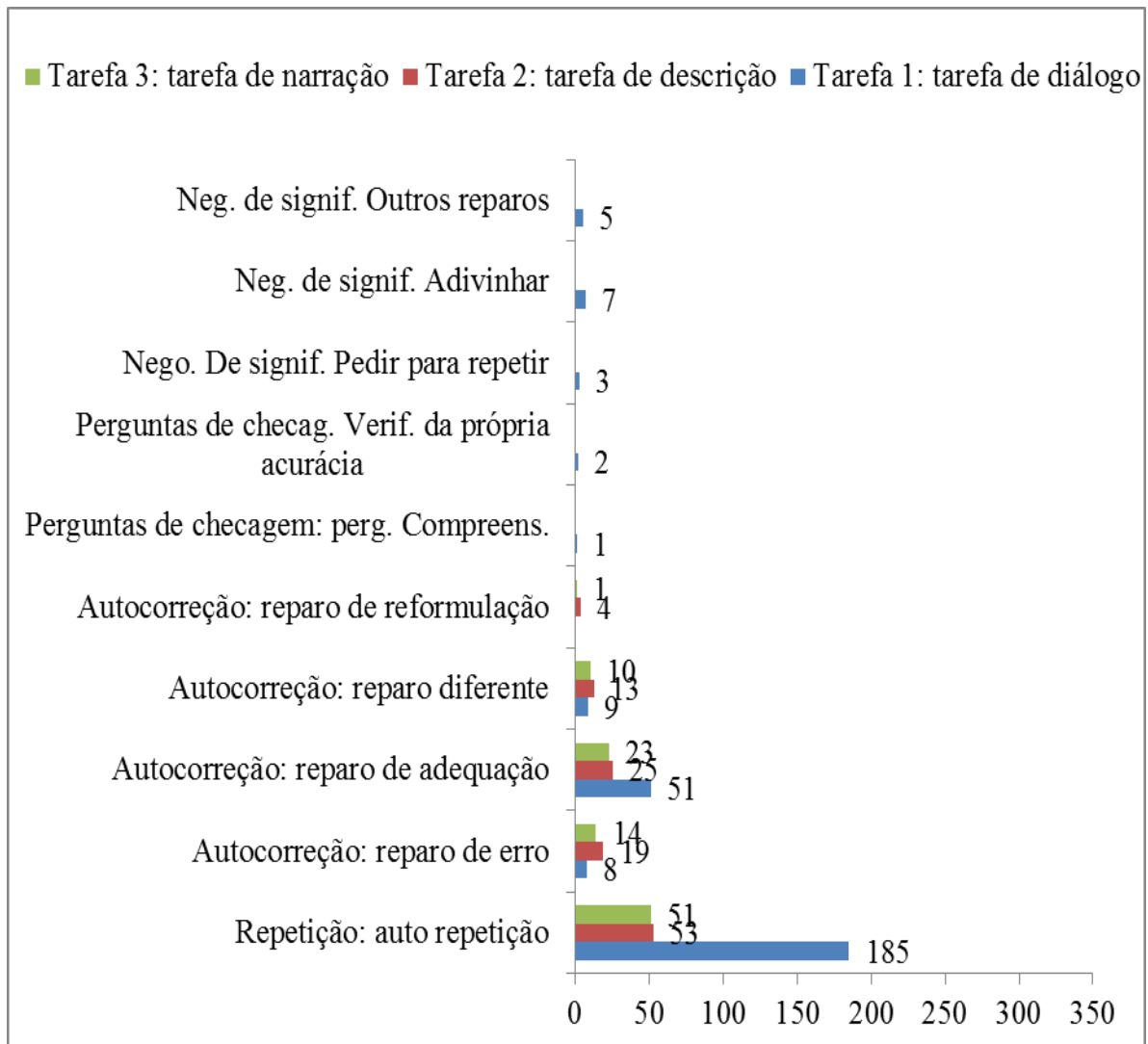


FIGURA 2 - continuação



A FIGURA 3, na página subsequente, apresenta o número de estratégias de comunicação mencionadas pelos aprendizes nas retrospectões. Como na FIGURA 2 acima, os dados mostram o número das duas turmas juntas. Observa-se que as estratégias do tipo aproximação e redução de mensagem (do grupo de estratégias lexicais), redução (do grupo de estratégias gramaticais) e adequação (do grupo de estratégias de autocorreção) são as mais identificadas nas retrospectões dos alunos. É possível analisar que, como foi apresentado na TABELA 9, essas mesmas estratégias são as mais apontadas em cada turma separadamente. Portanto, isso pode indicar que as turmas apresentam semelhanças também quanto ao tipo de estratégias de comunicação detectadas por eles nas retrospectões.

FIGURA 3 - Número de estratégias de comunicação nas retrospecções.

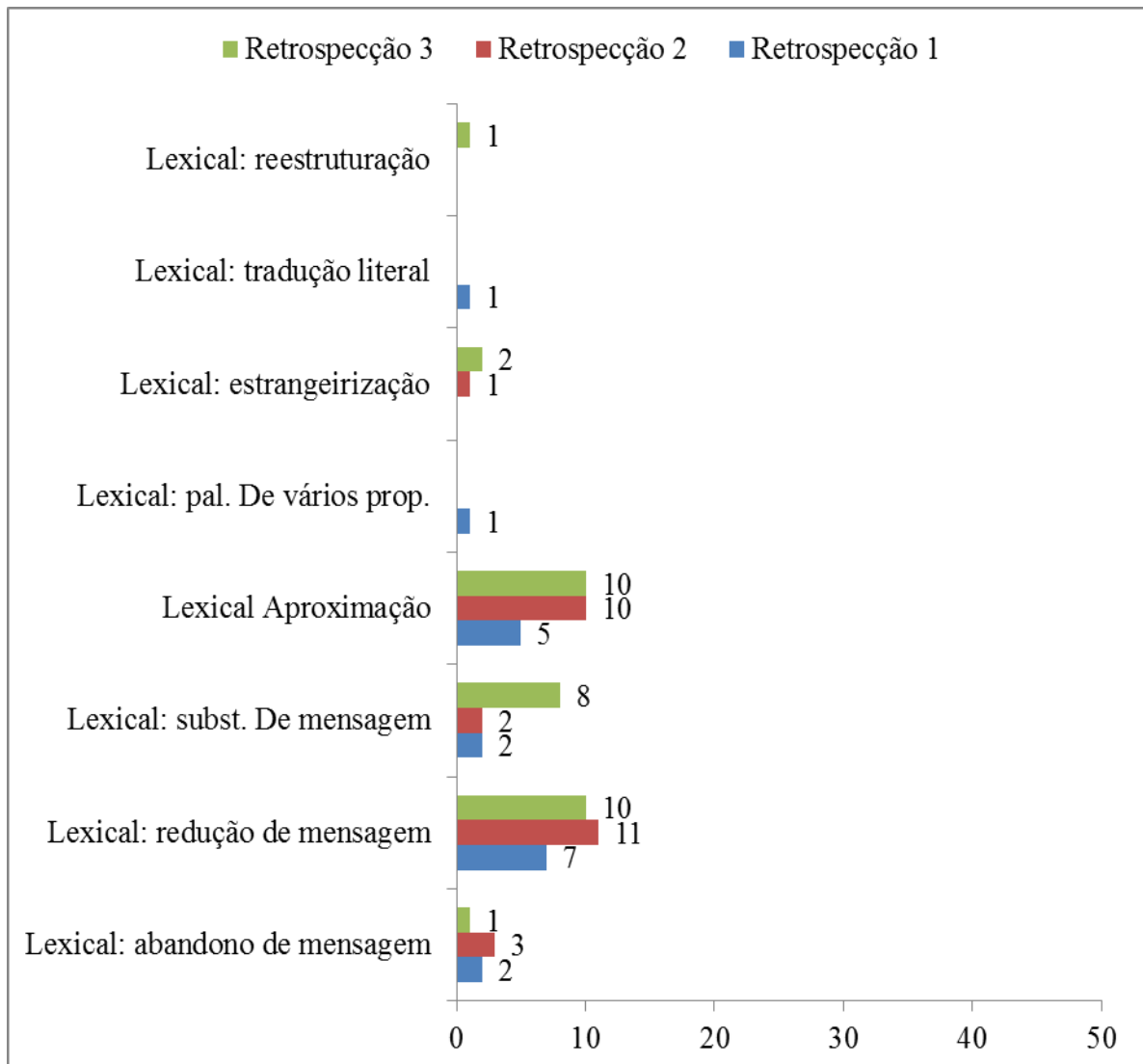
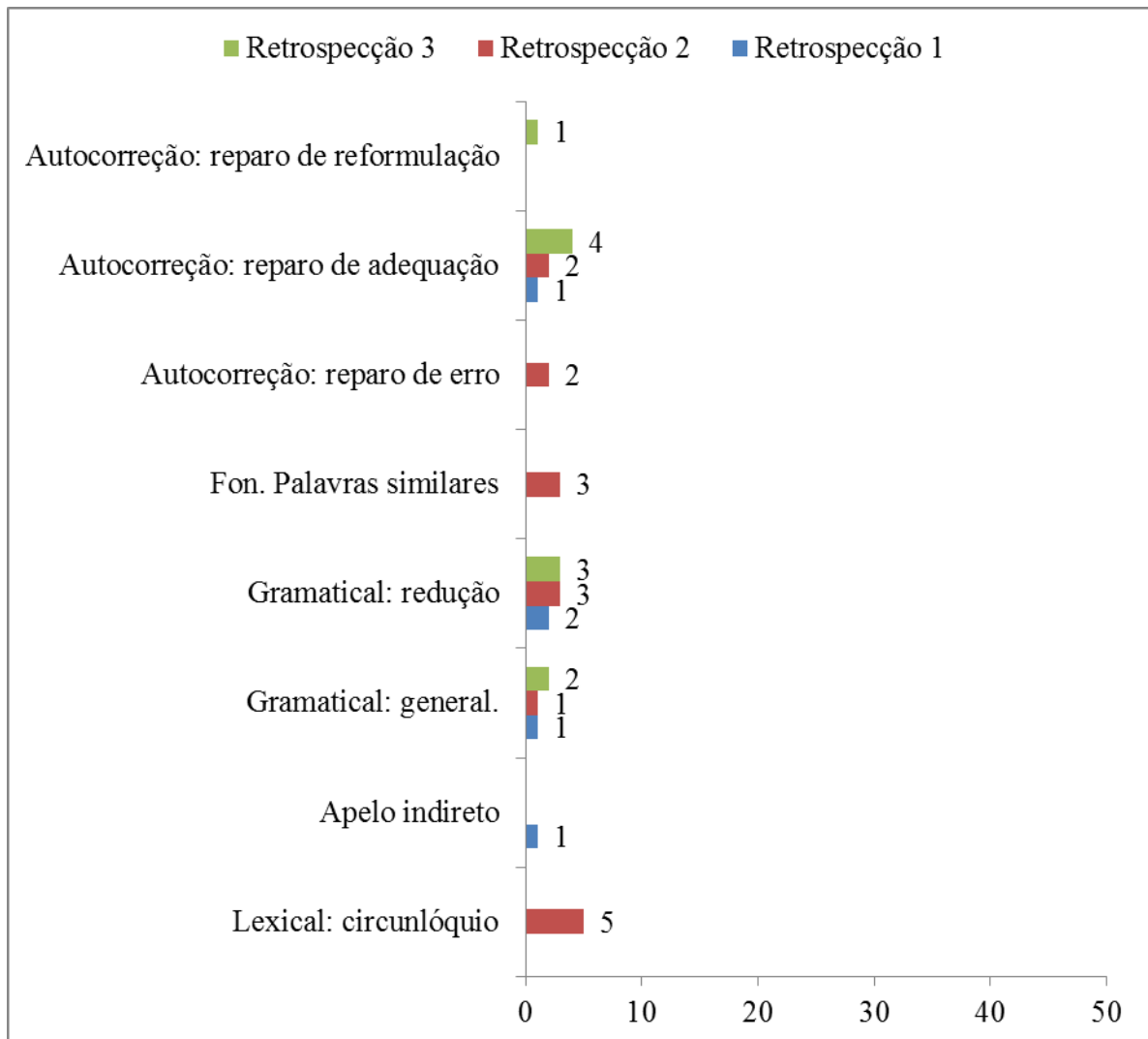


FIGURA 3 - continuação

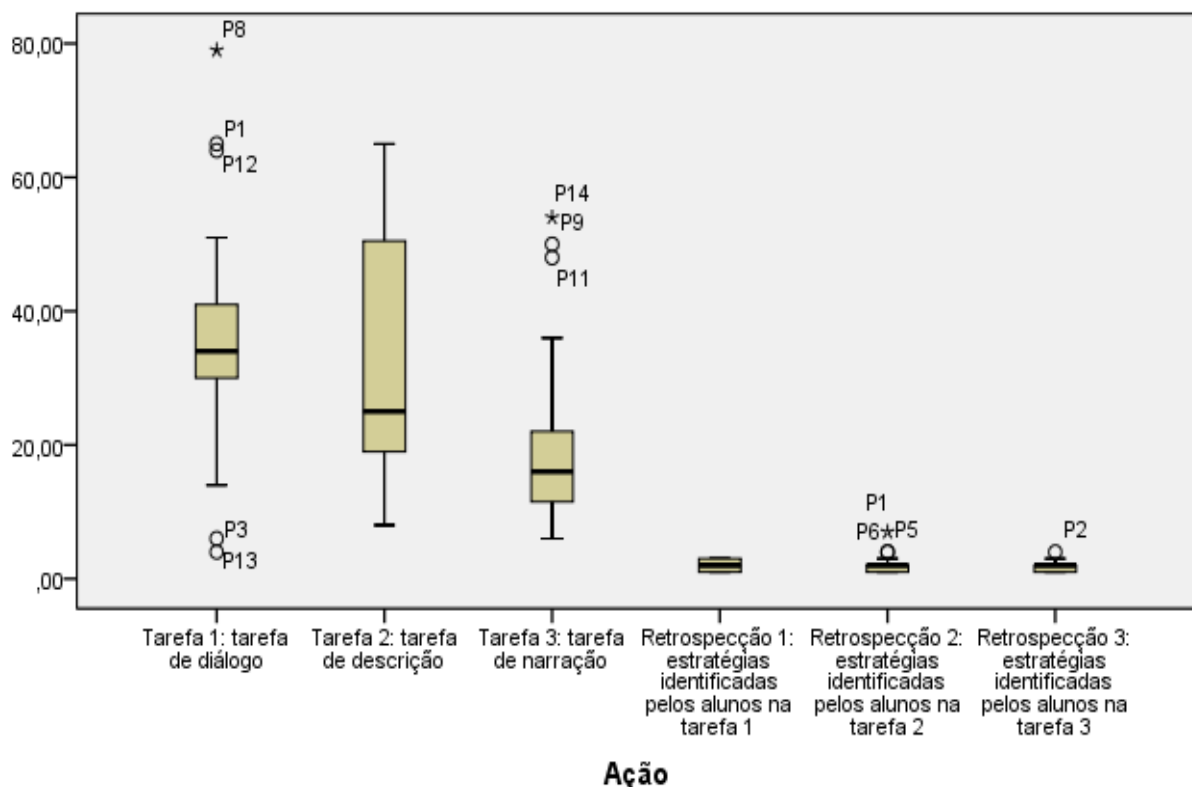


O GRÁFICO 1, abaixo, apresenta a distribuição de frequência das estratégias de comunicação em cada tarefa e retrospectiva das duas turmas de aprendizes juntas. As caixas retangulares e as linhas verticais fora das caixas (bigodes) representam a variação das estratégias de comunicação (os quartis de distribuição). O traço mais escuro de dentro das caixas são as medianas, ou seja, o equivalente a 50% (segundo quartil) da amostra. Assim, ao analisar esse gráfico, verifica-se, com exceção da tarefa 1, que as atividades indicam uma distribuição não normal.

Observa-se que, na tarefa 1, a distribuição do número das estratégias de comunicação entre os participantes é simétrica. Isso indica que houve poucos casos com muito pouca utilização de estratégias, muitos casos com um número de utilização de estratégias mediano e

poucos casos com elevado nível de utilização de estratégias. Para apresentar a distribuição do número de estratégias, o GRÁFICO 1 mostra que, no primeiro quartil (equivalente a 25% da amostra), o número de estratégias variou em torno de 12 a 29 estratégias de comunicação, no segundo quartil (50% da amostra), de 29 a 34, no terceiro quartil (75% da amostra), de 34 a 43, e, no quarto quartil, variou de 43 a 52 estratégias aproximadamente.

GRÁFICO 1- Distribuição do número de estratégias de comunicação utilizadas separado por tipo de atividade.



Na tarefa 2, a caixa retangular se apresenta de forma mais alongada, mostrando que a distribuição do uso de estratégias variou mais do que na primeira tarefa, além disso, a distribuição não é normal (assimétrica). Como é possível observar no gráfico acima, a utilização de estratégias, no primeiro quartil, variou por volta de 13 a 18 no número de estratégias, no segundo quartil, variou de 18 a 25, no terceiro quartil, de 25 a 52 e, no quarto quartil, de 52 a 65 aproximadamente.

Ao observar a distribuição das estratégias nessa tarefa, verifica-se, igualmente, que a mediana (traço mais escuro de dentro caixa) não está no meio da caixa, como está na tarefa 1,

indicando que a distribuição das estratégias não varia muito até o segundo quartil, mas varia de forma significativa a partir do segundo quartil. Isso indica que 25% da amostra utilizou um número pequeno de estratégias (variando de 13 a 18), outros 25% um número um pouco maior (variando de 18 a 25), do mesmo modo, apresentando uma variação baixa. Ao passo que os outros 50% da amostra variaram em torno de 25 a 65, aproximadamente, no número de estratégias, apresentando uma variação significativamente maior do que a do primeiro e segundo quartil.

Conforme o gráfico acima, a tarefa 3 também apresenta uma distribuição não normal. É possível verificar que, no primeiro quartil, a distribuição do número de estratégias varia em torno de 6 a 11 estratégias, no segundo quartil, de 11 a 16, no terceiro quartil, de 16 a 23 e, no quarto quartil, de 23 a 36 aproximadamente. Assim como na tarefa 2, nota-se que a distribuição do número de estratégias é maior a partir do segundo quartil, variando cerca de 16 a 36 no número de estratégias. Enquanto que, no primeiro e segundo quartis o número de estratégias varia de 6 a 16. Isso significa que 50% da amostra utilizou um número pequeno de estratégias, 25% utilizaram um número muito baixo e 25% utilizaram um número mediano de estratégias.

Conforme o gráfico acima, a distribuição do número de estratégias nas retrospectões 1, 2 e 3 apresenta uma variação baixa. Observa-se que o número de estratégias relatado por participante não passa de 3 em cada retrospectão, sendo o mínimo de 1 e o máximo de 3. Isso se deve, provavelmente, ao número pequeno de estratégias identificadas através desse instrumento.

De acordo com o GRÁFICO 1, as tarefas 1, 3 e retrospectão 2 indicam a presença de casos extremos⁶¹, representados pelos asteriscos no participante 8 (P8) na tarefa 1, participante 14 (P14) na tarefa 3 e participante 1 (P1) na retrospectão 2. Como pode ser visto no gráfico acima, os pequenos círculos fora das caixas representados pelos participantes 3 (P3), 13 (P13), 1 (P1), 12 (P12) na tarefa 1, 9 (P9), 11 (P11) na tarefa 3, 6 (P6), 5 (P5) na retrospectão 2 e 2 (P2) na retrospectão 3 apontam suspeitas de casos que divergem dos demais participantes.

⁶¹ Casos que divergiram muito do restante.

A Tabela 10 abaixo apresenta os resultados do teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. Esse teste foi realizado com o intuito de identificar se a distribuição das estratégias de comunicação é simétrica ou assimétrica.

O teste sugere que as variáveis estão distribuídas normalmente quando a significância está acima de 0,05.

TABELA 10 - Resultados do teste de normalidade separado por tipo de tarefa e retrospecção.

Tipo de Atividade	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	Gl	Sig.	Estatística	Gl	Sig.
Tarefa 1: tarefa de diálogo	0,16	27	0,07	0,94	27	0,11
Tarefa 2: tarefa de descrição	0,19	27	0,01	0,91	27	0,03
Tarefa 3: tarefa de narração	0,23	27	0,001	0,80	27	0,00
Retrospecção 1	0,26	12	0,02	0,78	12	0,01
Retrospecção 2	0,27	21	0,00	0,72	21	0,00
Retrospecção 3	0,26	21	0,001	0,85	21	0,05

Nota. O teste de K-S indica que a variável possui distribuição normal quando a significância apresenta resultado acima de 0,05.

Com base nos resultados do teste, verifica-se que apenas a tarefa 1 apresenta distribuição normal ($p > 0,06$). Os resultados desse teste corroboram a representação da distribuição das estratégias de comunicação mostradas no GRÁFICO 1.

A TABELA 11, na página seguinte, apresenta os resultados da correlação de Spearman entre as medidas das variáveis investigadas neste estudo: estratégias de comunicação e tarefas orais. Foi necessário definir para a análise de correlação que a tarefa 1 representava um grau de dificuldade alto, a tarefa 2 um grau de dificuldade inferior que a tarefa 1 e a tarefa 3 um nível de dificuldade mais baixo do que o das outras duas tarefas. O nível de dificuldade estabelecido foi baseado no número de estratégias identificadas em cada uma das tarefas. O nível de significância estabelecido para as análises foi de $p = 0,05$.

Os resultados sugerem correlação positiva entre o nível de dificuldade da tarefa e o uso da estratégia pausa ($r = 0,30$, $p = 0,01$), o uso da estratégia repetição ($r = 0,50$, $p = 0,00$) e o uso de todas as estratégias ($r = 0,40$, $p = 0,00$). Dessa forma, quanto maior o nível de dificuldade da tarefa, maior será o uso das estratégias citadas. Portanto, esses resultados apontam que o uso dessas estratégias se modificou diante do grau de complexidade da tarefa,

ou melhor, o uso aumentou perante o desafio que as tarefas complexas estabeleceram, possivelmente porque elas demandaram um esforço cognitivo maior por parte dos aprendizes (ROBINSON, 2001).

TABELA 11 - Análise de correlação de Spearman entre o nível de dificuldade das tarefas (1, 2 e 3) e estratégias de comunicação.

Resultado		Dificuldade	Lexical	Apelo direto e indireto	Gramatical	Fonológico	Pausa	Repetição	Autocorreção	Negociação de significado	Todas
Nível de Dificuldade	Correlação	1,00									
	Sig. (2-caldas)										
Lexical	N	81									
	Correlação	-0,04	1,00								
Apelo	Sig. (2-caldas)	0,76									
	N	68	68								
Gramatical	Correlação	0,30	0,20	1,00							
	Sig. (2-caldas)	0,17	0,40								
Fon.	N	22	20	22							
	Correlação	-0,03	0,31*	0,27	1,00						
Pausa	Sig. (2-caldas)	0,85	0,03	0,28							
	N	58	48	18	58						
Repetição	Correlação	0,01	0,17	-0,51	0,38	1,00					
	Sig. (2-caldas)	0,98	0,39	0,07	0,07						
Autocorreção	N	34	29	13	24	34					
	Correlação	0,30**	0,23	-0,06	0,16	0,45**	1,00				
Neg. de significado	Sig. (2-caldas)	0,01	0,06	0,78	0,24	0,01					
	N	81	68	22	58	34	81				
Todas	Correlação	0,50**	0,09	0,13	0,03	0,09	0,38**	1,00			
	Sig. (2-caldas)	0,00	0,51	0,57	0,82	0,65	0,00				
Todas	N	66	57	21	51	28	66	66			
	Correlação	0,21	0,07	0,06	0,27	0,47**	0,53**	0,18	1,00		
Todas	Sig. (2-caldas)	0,09	0,59	0,79	0,07	0,01	0,00	0,18			
	N	66	56	19	47	30	66	55	66		
Todas	Correlação		0,64	0,32	0,13	-0,20	-0,46	-0,24	-0,29	1,00	
	Sig. (2-caldas)		0,12	0,68	0,83	0,70	0,26	0,57	0,48		
Todas	N	8	7	4	5	6	8	8	8	8	
	Correlação	0,40**	0,33**	0,20	0,29*	0,57**	0,94**	0,57**	0,59**	0,10	1,00
Todas	Sig. (2-caldas)	0,00	0,01	0,38	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,81	
	N	81	68	22	58	34	81	66	66	8	81

Contudo, os grupos de estratégias lexicais ($r = -0,04$, $p = 0,76$), gramaticais ($r = -0,03$, $p = 0,85$), fonológicas ($r = 0,01$, $p = 0,98$), apelo por ajuda direto e indireto ($r = 0,30$, $p = 0,17$), autocorreção ($r = 0,21$, $p = 0,09$), e negociação de significado (0) não apresentaram uma correlação significativa com o nível de dificuldade das tarefas. Dessa forma, o uso delas não se movimentou à medida que o nível de complexidade de cada tarefa aumentou.

4.1.2 Teste de inferência probabilística

Conduziu-se a ANOVA (Análises de Variância de Medidas Repetidas) de um fator para medidas repetidas para analisar as diferenças entre os resultados das tarefas entre si. Embora somente a tarefa 1 tenha apresentado uma distribuição normal, a ANOVA (análise estatística paramétrica que pressupõe a distribuição normal) é robusta quanto a não normalidade das outras distribuições apresentadas nas tarefa 2 e 3.

Para tanto, é necessário relatar que não houve violação da esfericidade das variáveis pelo teste de Mauchly⁶² ($p > 0,05$), como apresenta a TABELA 12, abaixo:

TABELA 12 - Teste de Esfericidade de Mauchly.

Efeito entre sujeitos	Mauchly's W	Qui-Quadrado aproximado	Gl	Sig.
Tarefa	0,910	2,370	2	0,306

Os resultados da ANOVA, de acordo com a TABELA 13, a seguir, indicam que há diferença entre as tarefas 1, 2 e 3 ($F(2, 52) = 11,51$, $p = 0,00$). Entretanto, a ANOVA de um fator para medidas repetidas não indica onde se encontram as diferenças. Por isso, análises

⁶² Para se utilizar um teste de comparação entre variáveis, é preciso verificar se os grupos apresentam variâncias iguais e correlações nulas. É um pré-requisito para se utilizar a ANOVA.

post hoc foram realizadas entre os pares de tarefas para identificar onde estão as diferenças. O nível de significância estabelecido para as análises foi de $p=0,05$.

TABELA 13 - ANOVA de Medidas Repetidas de um fator – Tarefas 1, 2 e 3.

Efeito do teste entre sujeitos						
Fonte		Tipo III Soma dos Quadrados	Gl	Média Quadrática	F	Sig.
Tarefa	Esfericidade assumida	3609,654	2	1804,827	11,517	,000
Erro (tarefa)	Esfericidade assumida	8149,012	52	156,712		

As análises *post hoc*, apresentadas pela TABELA 14, abaixo, sugerem que as diferenças entre os resultados das tarefas 1 e 3 ($p = 0,01$) e das tarefas 2 e 3 ($p = 0,01$) são estatisticamente relevantes, portanto não são diferenças ao acaso. Assim, pode-se inferir que foi ocasionado pelas diferenças entre as tarefas.

TABELA 14 - *Post hoc* Comparações entre pares.

(I) tarefa	(J) tarefa	Diferença média (I-J)	Erro padronizado	Sig. ^b	Intervalo de confiança de 95% para a diferença	
					Limite inferior	Limite superior
1	2	3,296	3,611	1,000	-5,945	12,538
	3	15,519*	3,694	,001	6,065	24,972
2	1	-3,296	3,611	1,000	-12,538	5,945
	3	12,222*	2,852	,001	4,924	19,521
3	1	-15,519*	3,694	,001	-24,972	-6,065
	2	-12,222*	2,852	,001	-19,521	-4,924

Nota. Ajuste de Bonferroni.

De acordo com as análises *post hoc*, exibidas pela TABELA 14, não existiu diferenças significativas entre os resultados das tarefas 1 e 2. Os resultados obtidos por meio da ANOVA e análises *post hoc* confirmam os dados da análise descritiva que mostrou através dos tipos e quantidade de estratégias de comunicação uma diferença pequena entre os resultados das tarefas 1 e 2, indicando, assim, que não houve uma diferença estatisticamente significativa entre elas.

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção discute os resultados encontrados e procura responder as quatro perguntas de pesquisa deste estudo assim como as três hipóteses levantadas a partir das perguntas 2 e 4.

Pergunta de pesquisa 1: Qual é a frequência de utilização de estratégias de comunicação na fala de aprendizes ao desempenharem três tarefas orais distintas?

Os resultados da estatística descritiva (TABELA 7 e 8) revelaram que houve amostras de todos os grupos de estratégias de comunicação nas duas turmas de aprendizes ao desempenharem as tarefas orais em língua inglesa. Na tarefa de diálogo, averiguou-se amostras de uso dos 9 grupos de estratégias de comunicação: lexicais, lexicais (apelo por ajuda direto e indireto), gramaticais, fonológicas, pausas, repetições, autocorreções, perguntas de checagem e a negociação de significado. Na tarefa de descrição, encontraram-se amostras dos 7 grupos de estratégias: lexicais, lexicais apelo por ajuda direto e indireto, gramaticais, fonológicas, pausas, repetições e autocorreções. Na tarefa de narração, exemplos de 6 grupos foram identificados: lexicais, gramaticais, fonológicas, pausas, repetições e autocorreções.

Após examinar a frequência de estratégias de comunicação que foram identificadas nas tarefas orais em ambas as turmas, verificou-se que houve ocorrências de quase todos os grupos de estratégias expostas na classificação de Dörnyei e Kormos (1998). Nesse sentido, esses resultados corroboram os estudos realizados pelos autores (*ibidem*), uma vez que as estratégias de comunicação propostas nessa classificação foram empregadas na oralidade dos aprendizes no contexto dessa pesquisa. Isso evidencia que as principais fontes de problema (déficit de recurso, tempo de processamento, deficiência percebida na própria produção (*output*) e deficiência percebida no desempenho do interlocutor) identificadas por Dörnyei e Kormos (1998) ocorreram na comunicação desses aprendizes de L2/LE.

De acordo com a classificação de estratégias proposta por Dörnyei e Kormos (1998), as estratégias de comunicação estão relacionadas a quatro principais tipos de problema na comunicação. No presente estudo, as estratégias do grupo de pausa foram as mais empregadas e, conforme os autores (*ibidem*), essas estratégias são empregadas para superar os problemas

como tempo de processamento durante a fala. Dörnyei e Kormos (1998) consideram o tempo de processamento a segunda maior causa de problemas na produção oral, enquanto que, neste estudo, foi a principal fonte de problemas, confirmando assim os postulados de Dörnyei e Scott (1995). Portanto, o tempo de processamento que o aprendiz precisa para planejar e codificar o plano pré-verbal no modelo de produção oral (DÖRNYEI; KORMOS, 1998; LEVELT, 1989) se revelou como a maior dificuldade encontrada pelos aprendizes dos dois grupos ao realizarem as três tarefas. Com esses resultados, pode-se inferir que apesar do tempo disponibilizado para planejamento anteriormente cada uma das tarefas, os aprendizes mostraram ter dificuldade em buscar o léxico para produzirem oralmente.

Esses resultados acerca do uso das estratégias de pausa fazem referência aos estudos sobre a produção oral em que afirmam que os aprendizes de L2/LE precisam de mais tempo para pensar e, por consequência, empregam muitas estratégias de preenchimento de tempo na oralidade. Esses resultados confirmam os postulados de Færch e Kasper (1983), De Bot (1992) e Poullisse (1997) no que tange às características da produção oral em L2/LE.

As estratégias relacionadas aos déficits de recursos (lexicais, gramaticais e fonológicas), considerados a principal fonte de problemas para Dörnyei e Kormos (1998), apareceram em segundo lugar no presente estudo conforme os resultados da análise descritiva (TABELAS 7, 8 e 9). Assim sendo, serviram de indicações de que um dos maiores problemas encontrados pelos aprendizes foi no momento de planejar e codificar a mensagem pré-verbal (LEVELT, 1989).

Além disso, a deficiência percebida na própria produção (*output*) se apresentou como a terceira fonte de problemas na comunicação dos aprendizes, corroborando os postulados de Dörnyei e Kormos (1998). Houve um grande número de ocorrências de estratégias de autocorreção nas tarefas de ambos os grupos, mostrando que os aprendizes conseguiram monitorar a produção da língua no momento de suas falas. De certo modo, o uso dessas estratégias podem ser sinais de que os aprendizes testaram o próprio conhecimento da língua e notaram as lacunas durante as produções orais, corroborando a proposta da Output Hypothesis de Swain (1995). Há também o fator da avaliação, no sentido de que os aprendizes podem ter efetuado as correções por estarem em uma situação de pesquisa experimental, ou seja, podem ter se preocupado com a avaliação feita pela pesquisadora.

A deficiência percebida no desempenho do interlocutor foi a quarta principal fonte de problemas neste estudo, como foi nas pesquisas de Dörnyei e Kormos (1998). Entretanto, as estratégias de negociação de significado, as quais sinalizam a existência desse tipo de problema apareceram em pequena quantidade de acordo com a estatística descritiva (TABELAS 7, 8 e 9). Assim, o pouco uso das estratégias do grupo de negociação de significado indica que os aprendizes não encontraram tantos problemas no sistema de compreensão entre os interlocutores (LEVELT, 1989).

Quanto ao uso da retrospecção para a identificação das estratégias de comunicação, pôde-se examinar que, nessa pesquisa, não se mostrou tão eficaz, pois o número de estratégias detectadas através desse instrumento não foi significativo se comparado ao número total de estratégias identificadas em todas as tarefas de ambos os grupos. Esse resultado vai de encontro aos estudos de Dörnyei e Scott (1995) e Poulisse et al. (1987) que encontraram resultados positivos no uso da retrospecção. Todavia, as estratégias lexicais do tipo redução de mensagem foram as mais encontradas nas retrospecções, assim como nas pesquisas de Dörnyei e Scott (1995).

Com esses resultados encontrados na retrospecção, foi possível verificar que os aprendizes de ambos os grupos apresentaram um grau de consciência (DÖRNYEI; SCOTT, 1997) sobre os problemas na comunicação, porém não foi significativo no número de estratégias identificadas nas produções orais conforme a análise da estatística descritiva (TABELA 9 e FIGURA 1). Uma possível justificativa para esse resultado pode ser porque esta pesquisa foi conduzida sem a realização de instrução, ou seja, os alunos não receberam instrução sobre o uso de estratégias de comunicação anteriormente a realização das tarefas orais para poderem relatar quais delas foram utilizadas para solucionar os problemas na oralidade.

Portanto, os resultados até aqui apresentados respondem a pergunta de pesquisa número 1, que buscava investigar a frequência de uso das estratégias por aprendizes de duas turmas ao desempenharem três tarefas orais distintas. A resposta foi baseada nos resultados da análise descritiva que analisou as médias das estratégias de comunicação (TABELA 7), a quantidade de estratégias agrupadas por semelhança de grupo (TABELA 9), quais estratégias foram mais utilizadas dentro de cada um desses grupos e o número de ocorrências em cada

tarefa e grupo de aprendizes (TABELA 8), bem como a quantidade (FIGURA 1) e os tipos de estratégias (FIGURA 2) utilizadas pelos dois grupos juntos.

Pergunta de pesquisa 2: Em qual tarefa os aprendizes utilizaram mais estratégias de comunicação?

Hipótese da pergunta 2: Os aprendizes utilizarão mais estratégias de comunicação na tarefa de diálogo, por ser uma tarefa dialógica e, como tal, pode envolver uma quantidade maior de negociação de significados, especialmente porque a tarefa envolve a discussão de opiniões contrárias sobre um assunto.

Os resultados da análise estatística descritiva revelaram que a tarefa 1 apresentou o maior número de ocorrência de estratégias de comunicação (FIGURA 1). Conforme os resultados (TABELAS 7 e 9), a tarefa 1 apresentou amostras de todos os tipos de estratégias de comunicação nos dois grupos de aprendizes e também o maior número total de estratégias utilizadas (563 no grupo 1 e 401 no grupo 2), destacando-se, sobretudo, as estratégias de pausa e repetição. Contudo, observou-se que a tarefa 2 também apresentou um número expressivo de estratégias totais (538 no grupo 1 e 337 no grupo 2), salientando o uso das estratégias de pausa e as lexicais.

A tarefa de diálogo pode ter exigido um número maior de estratégias por envolver principalmente o compartilhamento de ideias e opiniões tendo como referência o conhecimento prévio e experiência pessoal do aprendiz para defender a opinião de ser contra ou a favor do casamento (GOH; BURNS, 2012). Essas características contribuem para considerá-la uma tarefa que envolve a expressão de significados inerentes à pessoa, a qual pode apresentar graus de incerteza e ansiedade de acordo com Prabhu (1987).

Logo, a tarefa de diálogo pode ter sido mais difícil de realizar do que as outras duas tarefas, pois os alunos encontraram mais problemas ao executá-la e, por isso, utilizaram mais estratégias de comunicação, uma vez que as estratégias são mecanismos de resolução de problema (DÖRNYEI; KORMOS, 1998; DÖRNYEI; SCOTT, 1995). Dessa forma, a tarefa

mais difícil exigiu um número maior de estratégias de comunicação (POULISSE; SCHILS, 1989; FERNÁNDEZ DOBAO, 2001).

A tarefa de descrição apareceu em segundo lugar no uso de estratégias, apresentando um número um pouco inferior de estratégias que a tarefa de diálogo. Isso pode ter ocorrido, pois a tarefa de descrição também apresentou um grau alto de dificuldade, uma vez que exigiu um vocabulário extenso e específico dos aprendizes, levando-os a utilizar um grande número de estratégias.

Sendo assim, a hipótese relacionada à pergunta número 2 se confirma, pois os aprendizes utilizaram mais estratégias de comunicação na tarefa de diálogo. Um dos motivos disso ter ocorrido foi por ela apresentar um nível de dificuldade maior se comparada às tarefas de descrição e de narração.

Pergunta de pesquisa 3: Existe relação estatisticamente significativa entre o uso de estratégias e o tipo de tarefa?

Os resultados das correlações de Spearman (TABELA 11) demonstraram que existiu relação estatisticamente significativa entre o uso de algumas estratégias de comunicação com o nível de dificuldade das tarefas estabelecido no estudo. Esses resultados revelaram uma correlação positiva entre o nível de dificuldade da tarefa e o uso da estratégia pausa ($r = 0,30$, $p = 0,01$), o uso da estratégia repetição ($r = 0,50$, $p = 0,00$) e o uso de todas as estratégias juntas ($r = 0,40$, $p = 0,00$).

No entanto, conforme os resultados da análise descritiva (TABELA 11), não existiu correlação entre os outros grupos de estratégias, como as lexicais ($r = -0,04$, $p = 0,76$), gramaticais ($r = -0,03$, $p = 0,85$), fonológicas ($r = 0,01$, $p = 0,98$), apelo por ajuda direto e indireto ($r = 0,30$, $p = 0,17$), autocorreção ($r = 0,21$, $p = 0,09$) e negociação de significado (0) com o nível de dificuldade das tarefas. Dessa forma, o uso delas não se movimentou significativamente à medida que o nível de dificuldade de cada tarefa aumentou.

Estabelecer um grau de dificuldade para as tarefas foi necessário para poder relacioná-las ao uso de cada grupo de estratégias de comunicação. Portanto, o grau de dificuldade foi

estipulado a partir dos resultados da análise descritiva, representada pelas TABELAS 7, 8, 9 e FIGURA 1, as quais mostraram que a tarefa 1 exigiu o maior número de estratégias, a tarefa 2 um número um pouco abaixo da tarefa 1 e a tarefa 3 um número significativamente menor do que os das tarefa 1 e 2.

Portanto, conforme os resultados da correlação de Spearman, há evidências significativas para relacionar o uso de estratégias de pausa, repetição e todas as estratégias com o nível de dificuldade da tarefa, uma vez que o uso delas se modificou diante do grau de dificuldade da tarefa, ou melhor, o uso aumentou perante o desafio que as tarefas complexas estabeleceram. Esses resultados vão ao encontro de pressupostos teóricos (POULISSE; SCHILS, 1989; FERNÁNDEZ DOBAO, 2001; CORRALES; CALL, 1989; RABAB'AH; BULUT, 2007) que apontam que o uso de estratégias pode se modificar de acordo com a tarefa proposta, tendo em vista o nível de dificuldade e as características próprias de cada tarefa.

Pergunta de pesquisa 4: Há diferença entre o tipo da tarefa e o uso das estratégias?

Hipótese da pergunta 4: O uso de estratégias de comunicação irá se modificar quanto ao tipo e quantidade nas três tarefas orais aplicadas (diálogo, descrição e narração), pois as tarefas se diferenciam entre si.

A resposta da pergunta de pesquisa número quatro foi apresentada pela análise estatística inferencial (subseção 4.1.2). Os resultados foram obtidos através da ANOVA (Análises de Variância de Medidas Repetidas) de um fator para medidas repetidas (TABELA 12), a qual revelou que existiram diferenças entre as tarefas 1, 2 e 3 ($F(2, 52) = 11,51, p = 0,00$). Entretanto, ressalta-se que a ANOVA não identificou onde estão as diferenças entre as tarefas, por isso, as análises *post hoc* foram conduzidas entre os pares de tarefas para identificar onde estavam essas diferenças. As diferenças estatisticamente relevantes existiram entre os resultados das tarefas 1 e 3 ($p = 0,01$) e das tarefas 2 e 3 ($p = 0,01$) (TABELA 14).

Portanto, visto que as diferenças não foram ao acaso, pode-se inferir que foi ocasionado pelas diferenças entre as tarefas.

Esses resultados vão ao encontro de estudos realizados por Poullisse e Schils (1989), Fernández Dobao (2001), Corrales e Call (1989) e Rabab'ah e Bulut (2007) que mostraram que o uso de estratégias pode se modificar de acordo com a tarefa proposta, tendo em vista as diferenças de características e complexidade existentes entre elas.

Como se verificou nos resultados das análises *post hoc* (TABELA 14), não existiu diferenças significativas somente entre os resultados das tarefas 1 e 2. Um motivo possível para esse resultado é que ambas podem ter apresentado um nível de dificuldade semelhante e, em razão disso, levaram os aprendizes a utilizarem estratégias parecidas, bem como um número significativamente maior de estratégias de comunicação se comparado ao número da tarefa de narração.

Uma breve discussão acerca das características específicas de cada uma das tarefas pode contribuir para uma análise desses resultados obtidos através da estatística inferencial. Na tarefa de descrição, por exemplo, os aprendizes foram solicitados a nomear todos os elementos que eles soubessem, e como a ilustração apresenta uma série de dados que compõem a natureza e caracterizam as pessoas, é provável que os aprendizes tenham se deparado diante de maiores dificuldades ao descrevê-la e, isso os levou a utilizar mais estratégias de comunicação. Essa tarefa descritiva, assim como a tarefa 1, não se refere ao mesmo tipo descrito por Willis (1996), pois, apesar de ser uma descrição, ela apresenta características distintas daquelas citadas pela autora.

A tarefa de diálogo, como já mencionada nas respostas das pergunta 2 e 3 nesta seção, exigiu a argumentação entre dois pontos de vista, interação e opiniões pessoais, apresentando o maior número de estratégias. Por isso, foi considerada mais difícil do que a tarefa de descrição e narração.

Ao observar a tarefa 3, nota-se que a história acontece em uma sequência de ações, logo, os aprendizes poderiam contá-la conforme o que observavam nas figuras, implicando, dessa forma, um número menor de estratégias de comunicação empregadas pelos aprendizes. Portanto, é admissível reconhecer que a diferença mais significativa tenha ocorrido da tarefa 1 para a tarefa 3 e da tarefa 2 para a tarefa 3.

Por fim, a hipótese relacionada à pergunta de pesquisa número 4 se confirma parcialmente, uma vez que os resultados da análise inferencial (ANOVA e análises *post hoc*) revelaram que as diferenças existiram entre as tarefas, porém foram estatisticamente significativas entre as tarefas 1 e 3 e, 2 e 3 e não significativa entre as tarefas 1 e 2. Sendo assim, pode-se concluir que o nível de complexidade entre elas pode ter tido mais relação com o uso de estratégias de comunicação do que as características próprias de cada tarefa, pois apesar de as três tarefas apresentarem características de gênero textual diferentes, duas delas (1 e 2) podem ter apresentado um grau de complexidade semelhantes, gerando assim um número e tipos de estratégias parecidos. Em face disso, a estatística não apontou diferenças significativas entre as duas.

Esse capítulo apresentou e discutiu os resultados obtidos neste estudo. A primeira seção mostrou a estatística descritiva dos dados; a segunda seção reportou os resultados do teste inferencial; e a terceira e última parte deste capítulo apresentou a discussão dos resultados, retomando as perguntas de pesquisa que nortearam esse estudo e as hipóteses levantadas a partir delas. Para concluir o estudo, o próximo capítulo apresenta as considerações finais da presente pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo investigar quantas e quais estratégias de comunicação foram empregadas por dois grupos de aprendizes ao desempenharem três tarefas orais em LI e verificar em qual delas os aprendizes utilizaram mais estratégias. Além disso, o estudo teve como propósito averiguar a relação entre o uso de estratégias com as tarefas orais aplicadas no estudo, bem como identificar se houve diferença de resultados entre as tarefas orais.

A dissertação foi organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, a introdução, apresentou a contextualização, a justificativa e os objetivos desta pesquisa. O segundo capítulo, a fundamentação teórica, apresentou uma revisão de literatura das referências teóricas e autores que embasaram esta pesquisa, discorrendo a respeito da produção oral em L2/E, conceitos e classificações estratégicas de comunicação, definições e tipos de tarefas e conclui com uma exposição dos estudos empíricos sobre os temas estratégias de comunicação e tarefas. O terceiro capítulo, a metodologia de pesquisa, reportou a metodologia de pesquisa e os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. O quarto capítulo, resultados e discussão, discutiu os resultados encontrados a partir da análise dos dados e respondeu as perguntas de pesquisa que orientaram essa investigação. O presente e quinto capítulo, as considerações finais, apresenta, brevemente, as últimas observações a respeito da análise dos dados e discorre acerca das limitações deste estudo. Por fim, apresenta as implicações pedagógicas da presente pesquisa e conclui com algumas sugestões para pesquisas futuras.

5.1 CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo indicaram que houve amostras de todos os grupos de estratégias propostas na classificação de Dörnyei e Kormos (1998), corroborando os estudos realizados pelos autores. Além disso, o uso dessas estratégias evidenciou que as principais fontes de problema (déficit de recurso, tempo de processamento, deficiência percebida na

própria produção e deficiência percebida no desempenho do interlocutor) identificadas por Dörnyei e Kormos (1998) ocorreram na comunicação desses aprendizes de L2/LE no contexto da pesquisa em foco.

Obteve-se resultados que revelaram o uso do grupo de estratégias de pausa como o mais utilizado pelos aprendizes, corroborando os estudos de Færch e Kasper (1983), De Bot (1992) e Poulisse (1997) no que tange às características da produção oral em L2/LE em que afirmam que os aprendizes de L2/LE precisam de mais tempo para pensar e, por consequência, empregam muitas estratégias de preenchimento de tempo na oralidade.

Os resultados deste estudo mostraram também que os aprendizes utilizaram mais estratégias de comunicação na tarefa de diálogo, que, em razão disso, pode ter apresentado um grau de dificuldade maior que o das outras tarefas aplicadas nesta pesquisa, o que vai ao encontro dos postulados de Poulisse e Schils (1989) e Fernández Dobao (2001), os quais sugerem que as tarefas mais difíceis exigem um número maior de estratégias.

O estudo concluiu também que existiu correlação estatisticamente significativa entre o nível de dificuldade da tarefa com o uso das estratégias de pausa, repetição e todas as estratégias juntas. Assim, verificou-se que quanto maior o nível de dificuldade das tarefas maior foi o número dessas estratégias citadas. Ademais, verificou-se ainda que houve diferença estatisticamente significativa entre o uso das estratégias entre as tarefas 1 e 3 e 2 e 3. No entanto, os resultados também revelaram que não houve diferença estatisticamente relevante entre as tarefas 1 e 2. Um motivo possível para esse resultado é que ambas podem ter apresentado um nível de dificuldade semelhante e, em virtude disso, levaram os aprendizes a utilizarem estratégias parecidas, bem como um número significativamente maior de estratégias de comunicação se comparado ao número da tarefa de narração. Em razão disso, as diferenças entre elas não foram significativas.

Após apresentar os resultados obtidos por meio dessa pesquisa, percebe-se que o uso de diferentes tarefas orais pode contribuir com o desenvolvimento da habilidade oral dos aprendizes de língua inglesa, pois as tarefas podem estabelecer diferentes situações comunicativas levando os aprendizes a lidarem com diversos problemas na produção oral. Ao verificar que os principais problemas encontrados na fala dos aprendizes envolveu o tempo de processamento e que as estratégias mais utilizadas por eles foram as estratégias de pausa e repetição indicam que os aprendizes precisam de mais tempo para pensar e elaborar suas

falas, mostrando assim, que nós professores precisamos encontrar novas formas de ajudar os alunos nesse aspecto.

Uma forma possível seria mostrar aos alunos diferentes maneiras de solucionar esses problemas na comunicação, bem como outros tipos de estratégias de comunicação, não somente através das estratégias de pausa. Os professores poderiam ensinar estratégias lexicais, estratégias de apelo por ajuda direto e indireto para tornar a comunicação em sala de aula mais efetiva.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A primeira limitação apresentada neste estudo se refere ao número de participantes. A amostra de 27 participantes de pesquisa utilizadas nesta investigação é considerada pequena para a análise estatística, pois não fornece o suporte necessário para confirmar os resultados obtidos na análise.

A segunda limitação diz respeito ao teste de proficiência aplicado aos aprendizes. Apesar de os aprendizes terem apresentado um resultado no teste que os caracteriza como sendo um grupo relativamente homogêneo, bem como terem apresentado um uso de estratégias de comunicação semelhantes, outro teste (uma narrativa oral, por exemplo) deveria ter sido aplicado para verificar a proficiência geral dos aprendizes, especialmente, que englobe aspectos da produção oral da língua, como a fluência, acurácia e complexidade. Dessa forma, a variável proficiência poderia ser controlada e seria possível garantir uma maior confiabilidade dos resultados.

A terceira limitação se refere aos procedimentos e materiais de coleta de dados, mais especificamente o tempo estabelecido para a produção oral e os tipos de tarefas propostas. Neste estudo, os aprendizes tiveram tempo semelhante para conduzirem o diálogo, a descrição e narração, mas, não houve a possibilidade de medir se os aprendizes produziram em tempo semelhante, ou seja, se todos eles utilizaram a mesma quantidade de tempo nas tarefas. E, com relação às tarefas, como duas delas apresentaram um número de estratégias semelhantes, indicando que isso pode ter ocorrido por apresentarem níveis de complexidade parecidos,

outros tipos de tarefas deveriam ter sido aplicados para verificar se o uso se modificaria ou permaneceria igual.

5.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

A investigação sobre o uso de estratégias de comunicação foi relevante, pois foi possível verificar que elas estão presentes na produção oral dos aprendizes em L2/LE, os quais as empregam principalmente para solucionar os problemas na comunicação. Por meio desse estudo, pôde-se averiguar também que as tarefas, sobretudo as mais complexas, levaram os aprendizes a utilizarem mais estratégias para superarem as suas dificuldades na oralidade.

Embora esta pesquisa tenha sido realizada em um contexto de ensino e aprendizagem de alunos do curso de Letras, os resultados desse estudo podem trazer algumas reflexões e sugestões que poderiam ser aplicadas na prática pedagógica, seja no contexto desta pesquisa ou em outros contextos. Como foi discutido ao longo desta dissertação, as estratégias de comunicação contribuem para o desenvolvimento da competência estratégica, assim, uma forma de desenvolvê-la seria através do ensino de estratégias de comunicação aos aprendizes. Ainda que não se saiba qual a relação do uso delas com o processo de aquisição, sabe-se que as estratégias são importantes para entender como ocorre a comunicação em L2/LE (ELLIS, 2000, 2003).

Uma forma possível de se ensinar diferentes estratégias de comunicação aos aprendizes seria através do ensino baseado em tarefas, uma vez que, este estudo mostrou que as tarefas podem influenciar o uso das estratégias de comunicação e também, porque a abordagem baseada em tarefas tem como uma de suas metas desenvolver a competência estratégica (ELLIS, 2003). O uso de diferentes tarefas orais em sala de aula poderia contribuir no sentido de auxiliar os professores de línguas a identificar quais os principais problemas na produção oral dos aprendizes e, assim, ensinar diferentes formas de resolvê-los. Os professores poderiam elaborar diferentes e diversas tarefas que fossem desafiadoras para que os alunos treinassem, por meio do uso das estratégias de comunicação, situações distintas de resolver problemas comunicativos.

Além disso, os professores poderiam mostrar que os problemas na comunicação devem ser tratados, não só por meio da fuga dele (através do abandono de mensagem), mas também através da improvisação, da expansão do vocabulário. Por exemplo, o uso da estratégia de aproximação poderia ser utilizado para ensinar palavras sinônimas. Dessa forma, o aprendiz, seja aluno de Letras ou de escola básica, poderia se tornar mais estratégico, enquanto que, desenvolve a língua alvo.

Faz-se importante ressaltar que, ao ensinar as estratégias de comunicação, o objetivo deve ser ensinar maneiras de ajudar os aprendizes a encontrar formas de solucionar problemas comunicativos eficientemente e não fazer com que o aprendiz utilize de modo excessivo as estratégias de comunicação ao ponto de impedir o desenvolvimento da interlíngua (SKEHAN, 1996). Portanto, o ensino das estratégias de comunicação através do ensino baseado em tarefas poderia ser benéfico também para servir como um recurso para auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem da habilidade oral em L2/LE, especialmente para ensinar os alunos que enfrentam mais dificuldades para desenvolver tal habilidade.

5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Algumas sugestões são propostas para pesquisas futuras que desejam replicar este estudo. A primeira sugestão seria reunir uma amostra maior de participantes a fim de obter resultados que deem mais suporte à análise estatística e à validade dos resultados.

Outra sugestão seria incluir a participação de um ou mais falantes nativos de inglês para analisar o uso de estratégias de comunicação pelos aprendizes, pois um falante nativo poderia verificar se o uso de determinada estrutura pode ser considerada aceitável na língua alvo ou não. Assim, a pesquisadora, poderia eliminar ou identificar se houve interferência da língua materna. Além disso, seria importante incluir participantes falantes nativos de inglês para realizar uma tarefa junto com os aprendizes para verificar as estratégias de comunicação que eles empregariam ao conduzir um diálogo nessa situação.

Ademais, futuras pesquisas poderiam investigar se os aspectos da oralidade como a fluência, acurácia e complexidade (PREBIANCA, 2004) podem estar relacionadas ao uso de

estratégias de comunicação e ao tipo de tarefa proposta. Nesse sentido, poderia se verificar se os aprendizes, ao desempenhar uma tarefa complexa, apresentariam um nível de acurácia, por exemplo, maior ou menor e relacionar se esse desempenho teria relação com o uso de estratégias de comunicação empregadas por eles.

Por fim, esta pesquisa apresentou uma tentativa de promover um melhor entendimento sobre como a aprendizagem oral em língua inglesa se desenvolve sob a perspectiva da investigação acerca de recursos como as estratégias de comunicação em diferentes situações comunicativas. Com isso, espera-se que esse estudo possa contribuir para a área de pesquisa a respeito da produção oral em L2/LE e também possa servir de motivação a outros pesquisadores e professores a continuarem a buscar e entender outros processos que envolvem a complexidade da produção oral em L2/LE, bem como o uso de estratégias de comunicação durante o desempenho dessa habilidade linguística.

REFERÊNCIAS

ASHER, A; SASLOW, J. **Top notch: English for today's world 3**. New York, Pearson, 2006.

BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing**. New York: Oxford University Press, 1990.

BERGSLEITHNER, J. M. **Working memory capacity, noticing, and L2 speech production**. Tese de Doutorado em Letras: Língua Inglesa e Linguística Aplicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BERGSLEITHNER, J. M. Cognitive Aspects Of Task-based Syllabus Designs. **Revista Língua & Literatura**, v. 10, p. 9-18, 2008.

BERGSLEITHNER, J. M. Linguagem oral e aspectos cognitivos em Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de L2/LE através de tarefas. **Revista Língua & Literatura**, v. 11, p. 113-124, 2009.

BERGSLEITHNER, J. M. Atenção e memória de trabalho na produção oral em L2. In: BERGSLEITHNER et al. (Eds.). **Produção Oral em LE: Múltiplas Perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, p. 21-46, 2011.

BIALYSTOK, E. **Communication strategies: a psychological analysis of second language use**. Oxford: Blackwell, 1990.

BONGAERTS, T.; POULISSE, N. Communication Strategies in L1 and L2: same or different? **Applied Linguistics**, v. 10, n. 3, p. 253-268, 1989.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5. ed. New York: Pearson Education, 2007.

BROWN, J. D. **Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research Design**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BYGATE, M. Theoretical perspectives on speaking. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 18, p. 20-42, 1998.

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.). In: BYGATE et al. **Researching pedagogic Tasks second language learning, teaching and testing**. London: Longman, 2001, p. 01- 20.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 01, n. 01, p. 1-47, 1980.

CANDLIN, C. N. Afterword: taking the curriculum to task. In: BYGATE et al. **Researching pedagogic Tasks second language learning, teaching and testing**. London: Longman, 2001, p. 229-243.

CANDLIN, C. N. Towards task-based language learning. In C. Van den Branden, K; Bygate, M.; Norris J. (Eds.). **Task-Based Language Teaching: A Reader**. Amsterdam : John Benjamins Pub. Co., 2009, p. 171-192.

CELCE-MURCIA, M; The elaboration of Sociolinguistic Competence: Implications for Teacher Education. In: Linguistics and the Education of Language teachers: Ethno linguistics, Psycholinguistics and Sociolinguistics Aspects. **Georgetown University round table on Languages and Linguistics**. Georgetown university Press, 1995.

COHEN, A. D. Using verbal reports in Research on language learning. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.). **Introspection in second language research**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

COHEN, A. D. **Strategies in Learning and Using a Second Language**. Addison Wesley Longman, 1998.

CORRALES, O.; CALL, M. E. At a loss for word: The use of communication strategies to convey lexical meaning. **Foreign Language Annals**, v. 22, n. 03, 227-240, 1989.

CROOKES, G.; GASS, S. In CROOKES, G.; GASS, S. (Eds.). **Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice**. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 1993, p. 1-7.

De BOT, K. A bilingual production model: Levelt's "speaking model" adapted. **Applied Linguistics**, v. 13, n. 1, p. 1-24, 1992.

DÖRNYEI, Z. On the teachability of communication strategies. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 01, p. 55-85, 1995.

DÖRNYEI, Z.; KORMOS, J. Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. **Studies in Second Language Acquisition**, 20, 349-385, 1998.

DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Communication strategies: an empirical analysis with retrospection. In: Turley, J. S.; Lusby K. (Eds.). **Selected papers from the proceedings of the 21st Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistics Society**. Provo, UT: Brigham Young University, 1995, p. 155-168.

DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. **Language Learning**, v. 47, n. 1, p. 173-210, 1997.

DÖRNYEI, Z.; THURREL, S. Strategic competence and how to teach it. **ELT Journal**, v. 45, 16-23, 1991.

ELLIS, R. Task-based research and language pedagogy. **Language Teaching Research**, USA, v. 4, n. 3, p. 193-220, 2000.

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

FÆRCH, C.; KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: FÆRCH, C. e KASPER, G. (Eds.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983, p. 20-60.

FERNÁNDEZ DOBAO, A. Communication strategies in the interlanguage of Galician students of English: the influence of learner-and task-related factors. **Atlantis**, v. 23, n. 01, 41-62, 2001.

FORTKAMP, M. B. M. Working memory capacity and aspects of L2 speech production. **Communication and Cognition**, 32, p. 259–296, 1999.

FOSTER, P.; SKEHAN, P. The influence of planning and task type on second language performance. In C. Van den Branden et al. (Eds.). **Task-Based Language Teaching: A Reader**. Amsterdam : John Benjamins Pub. Co, 2009, p. 275-300.

GOH, C. C. M; BURNS, A. **Teaching speaking: A holistic approach**. New York: CUP, 2012.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. D. & HOLMES, J. (orgs) **Sociolinguistics**. Select readings. Harmondsworth, U.K. Penguin, 1972, p. 5-26.

JIDONG, G. Empirical studies on L2 communication strategies over four decades: looking back and ahead. **Chinese Journal of applied linguistics (quarterly)**, v. 34, n. 4, p. 89- 106, oct. 2011.

KUMARAVADIVELU, B. Tesol methods: Changing tracks, Challenging trends. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-81, Mar. 2006.

LEVELT, W. **Speaking. From intention to articulation**. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press, 1989.

LITTLEWOOD, W. The task-based approach: some questions and suggestions. **ELT Journal**, v. 58, n. 04, p. 319-326, out. 2004.

LONG, M. Native speaker/non-native-speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics**, v. 4, n. 2, p. 126-141, 1983.

LONG, M. Task, group, and task-group interactions. **University of Hawaii Working Papers in ESL**, 8, 1–26, 1989.

LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DE BOOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Eds.). **Foreign language research in cross-cultural perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

LONG, M., & CROOKS, G. Three approaches to task-based syllabus design. **TESOL Quarterly**, v. 26, n. 01, p. 27-56, 1992.

MOTA, M. B.; BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J. Situando a pesquisa sobre produção oral em LE. In: BERGSLEITHNER et al. (Eds.). **Produção Oral em LE: Múltiplas Perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, p. 7-17, 2011.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge: CUP, 2004.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1990.

ORTEGA, L. Aproximaciones cognitivo-interaccionistas al aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas. **ELIA**, v. 5, p. 15-38, 2004.

ORTEGA, L. What do learners plan? Learner-driven attention to form during pre-task planning. In C. Van den Branden et al. (Eds.). **Task-Based Language Teaching: A Reader**. Amsterdam : John Benjamins Pub. Co, 2009, p. 301-332.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury House, 1990.

POULISSE, N. Language production in bilinguals. In: DE GROOT, A. M. B; KROLL, J. F. **Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives**. Mahwah, N. J.: LEA, 1997, p. 201-224.

POULISSE, N.; BONGAERTS, T.; KELLERMAN, E. The use of retrospective verbal reports in the analysis of compensatory strategies. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.). **Introspection in second language research**. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

POULISSE, N.; SCHILS, E. The influence of task- and proficiency-related factors on the use of compensatory strategies : a quantitative analysis. **Language Learning**, v. 39, n. 1, 15-48, 1989.

PRABHU, N. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PREBIANCA, G. V. V. **Communication strategies and L2/LE speech production**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2004.

RABAB' AH, G. & BULUT, D. Compensatory strategies in Arabic as a second language. **Poznań Studies in Contemporary Linguistics**, v. 43, n. 2, 83-106, 2007.

ROBINSON, P. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In P. Robinson (Ed.), **Cognition and second language instruction**. New York: Cambridge University Press, 2001, p. 287-318.

ROBINSON, P. Task-Based Language Learning: A Review of Issues. **Language Learning**, v. 61, n. 01, p. 1-36, jun. 2011.

SAVIGNON, S. J. **Communicative competence: An experiment in foreign language teaching**. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-231, 1972.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, v. 17, n. 01, p. 38-62, 1996.

SKEHAN, P. Task-based instruction. **Language Teaching**, v. 36, p. 1-14, 2003.

SKEHAN, P. Nurturing noticing. In: BERGSLEITHNER et al. (Eds.). **Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt**. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 2013, p. 169-180.

SOUSA, M. **Revista do Chico Bento**. São Paulo, Globo, 1990.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). **Principle & practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson**. Oxford: University Press, 1995, p. 125-144.

TARONE, E. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. **Language Learning**, v. 30, n. 02, p. 417-431, 1980.

TARONE, E. Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. In: H. D. Brown, C.A. Yorio & R. C. Crymes (Eds.). *On TESOL 77: Teaching learning ESL*. Washington: TESOL, 1978.

TARONE, E. Some thoughts on the notion of communication strategies. *Tesol Quarterly*, v. 15, n. 03, p. 285-295, set. 1981.

TAVAKOLI, P; FOSTER, P. Task Design and Second Language Performance: The effect of Narrative Type on Learner Output. *Language Learning*, v. 61, n. 01, p. 37-72, jun. 2011.

VAN DEN BRANDEN, C; BYGATE, M; NORRIS, J. In C. Van den Branden et al. (Eds.), *Task-Based Language Teaching: A Reader*. Amsterdam : John Benjamins Pub. Co, 2009, p. 171-192.

VÁRADI, T. Strategies of target language learner communication: message adjustment. In: C. FÆRCH e G. KASPER (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983, p. 79-99.

WILLIS, D.; WILLIS, J. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman Pearson Education, 1996.

YULE, G. *Referential communication tasks*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

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, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

APÊNDICES**APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO**

1. **ÁREA DE CONHECIMENTO:** Linguística Aplicada.
2. **NOME DO (A) PESQUISADOR (A):** Giovana Marinho Ferreira
3. **NOME DO (A) PROFESSOR (A) ORIENTADOR (A):** Joara Martin Bergsleithner

Prezado participante, eu, Giovana Marinho Ferreira, mestranda do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e orientanda da professora Dra. Joara Martin Bergsleithner, na área de produção oral em Língua Estrangeira, gostaria de solicitar, por meio deste documento, seu consentimento para coletar os dados da minha pesquisa nas suas aulas de inglês. É importante esclarecer que os dados coletados neste estudo são confidenciais, por isso somente esta pesquisadora e a professora orientadora terão acesso às gravações realizadas nesta pesquisa. Outro ponto importante a destacar é que sua participação neste estudo é voluntária, portanto você está livre para concordar em participar ou não.

Por fim, após ter lido e aceito os termos propostos neste documento, assine no espaço abaixo.

Eu, _____, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) no estudo acima descrito.

Brasília, _____ de _____ de 2012.

Assinatura: _____

Contatos:

Pesquisadora: Giovana Marinho Ferreira

Assinatura: _____

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

1. Nome: _____ 2. Data: _____

3. Idade: _____ 4. Sexo: feminino () masculino ()

5. Língua materna: _____

6. Há quanto tempo você está estudando inglês? Onde estudou (ou ainda estuda)?

7. Por qual (is) motivos você decidiu aprender inglês?

- () Por interesse na língua () É exigência do trabalho
 () Por interesse na cultura () É exigência do curso de graduação
 () Para ter amigos com quem conversar em inglês () Preciso para minha carreira futura
 () Preciso para viajar () Outros.

Cite: _____

8. Numere as habilidades abaixo da mais importante (1) a menos importante (4) em sua opinião:

- () Ler () Falar () Escrever () Ouvir

9. Qual das habilidades abaixo, na sua opinião, você precisa praticar mais?

- () Ler () Falar () Escrever () Ouvir

10. Qual das habilidades você mais gosta?

- () Ler () Falar () Escrever () Ouvir

11. Você gosta de aprender inglês? () Sim () Não

12. Quais outras línguas você já estudou ou estuda?

Adaptado de Prebianca (2004) e Oxford (1990).

APÊNDICE C - TAREFA 1

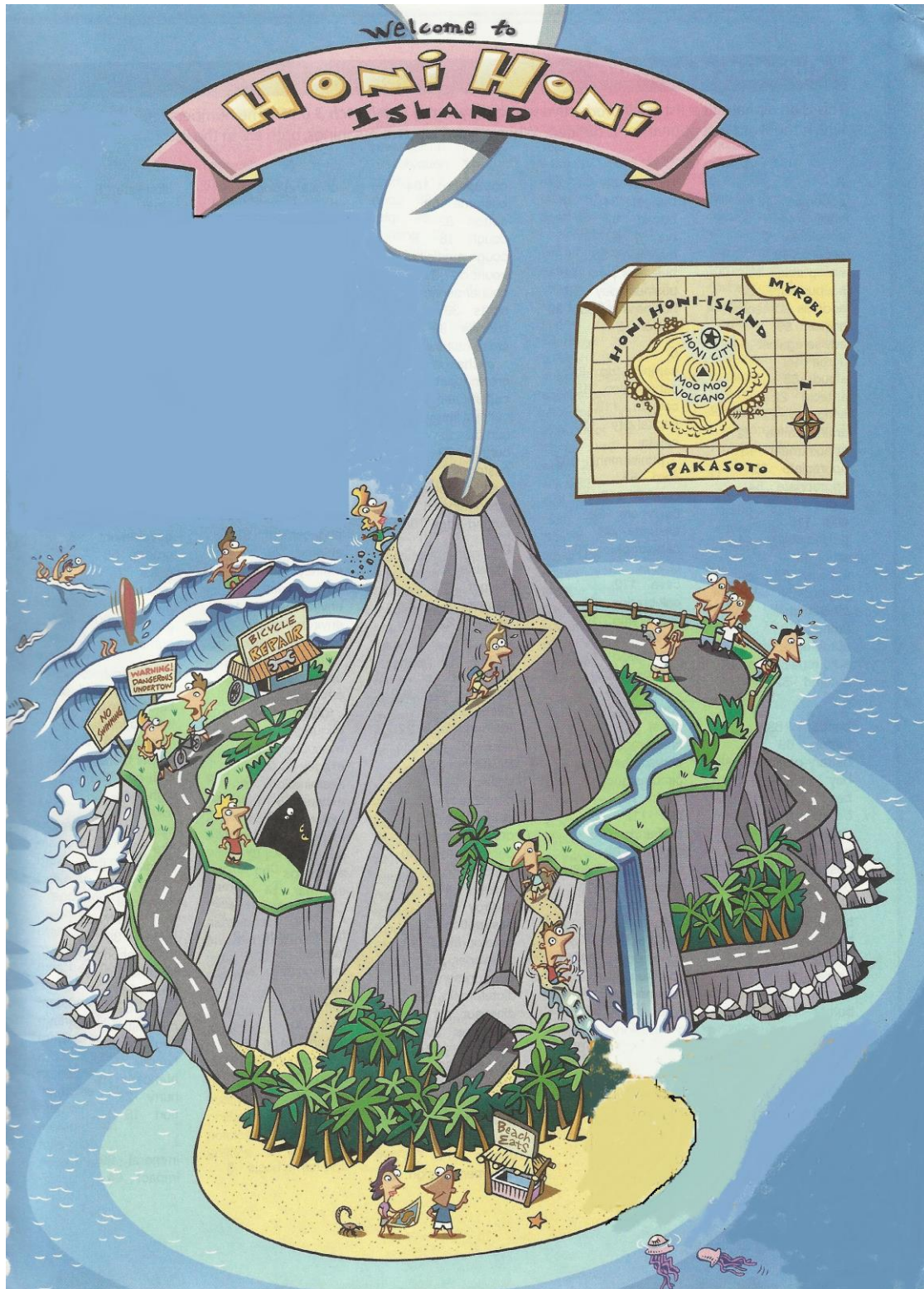
MARRIAGE



<u>THE PROS</u>	<u>THE CONS</u>
<p>“Marriage prevents you from dying alone.”</p> <p>“A recent study done at an Australian university shows that married men are happier than single men. In fact, married men are 135% more likely to report a high happiness score than single men.”</p> <p>“With marriage comes maturity in life. A marriage requires trust, faith and commitment which makes a boy grow into a man, and makes him feel more responsible for himself and the relationship.”</p> <p>“Marriage is a tradition that’s stood the test of time”</p> <p>“As humans, we’ve evolved to be social creatures that need attention. Living life as a single forever may sound appealing, but at some point, all of us feel the need to be watched by someone else, and have someone else to share our happy and sad moments.”</p> <p>“There’s no bigger proof of love than asking your lover for their hand in marriage.”</p>	<p>“She (He) is going to put on weight.”</p> <p>“The number of divorce increase 109%.”</p> <p>“There’s no such thing as a life partner. It’s pointless to get married.”</p> <p>“Humans aren’t meant to be monogamous”</p> <p>“Marriage makes you fat, it makes you boring, it will ruin your sex life and destroy your personality.”</p> <p>“Being married means spending more time at home and with family, which can interfere with such people’s career goals.”</p> <p>“You like to sleep across the whole bed.”</p> <p>“Your toilet seat will NEVER be the same.”</p> <p>“Marriage = one person for the rest of your life. One person for the rest of your life = BORING.”</p> <p>“Marriage is expensive. So is divorce. You’d rather take the cash and travel around Europe for three years.”</p>

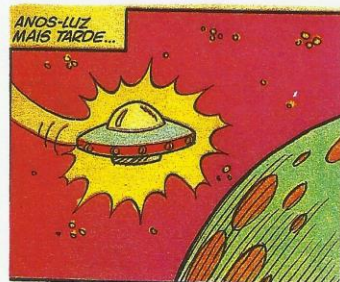
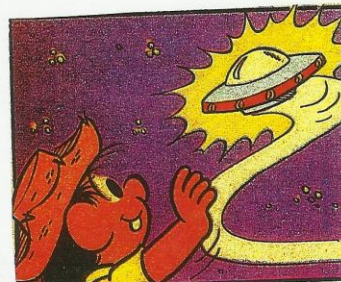
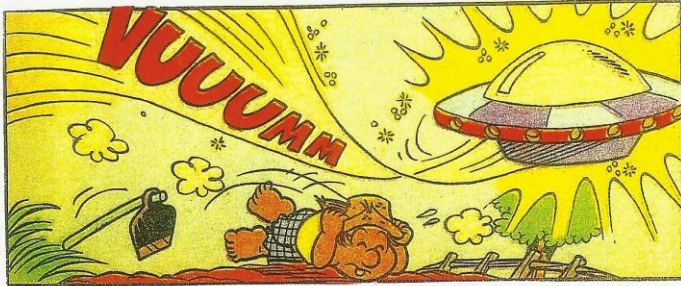
Fonte: Disponível em: < <http://shine.yahoo.com/love-sex/15-very-good-reasons-never-married-175800262.html>> Acesso em: 20 set. 2012, Disponível em: < http://www.askmen.com/top_10/dating/top-10-reasons-to-get-married_1.html> Acesso em: 20 set. 2012, Disponível em: < http://www.casadinhas.com.br/blog/uploaded_images/200445153-001-705158.jpg> Acesso em: 20 set. 2012

APÊNDICE D - TAREFA 2



APÊNDICE E - TAREFA 3

CHICO BENTO em E(T)COLOGIA



APÊNDICE F - TRANSCRIÇÕES

(.) Pausas

: sons alongados

... sentença incompleta

/ palavra incompleta

(Risos)

[] interrupção da fala pelo outro colega ou falas ao mesmo tempo

? Pergunta

(?) entonação de pergunta

PRIMEIRA TAREFA- DIÁLOGO

P6: So what do you think about marriage?

P14: I think marriage is pointless at last in my age I'm too young I think that I have the whole life to: enjoy and (.) by the moment I don't think in being marrying (.) If I get married someday I don't know I would be very old I: I think that If you want to be married you have to: you are afraid to: be alone in your life and I have a lot of friends I think that there are a lot of woman in the world so I won't get alone

P6: I see how old are you?

P14: I am twenty-two years old

P6: You think you would get married ah when?

P14: When?

P6: you said very old how old?

P14: If if I get married so: I think: when I was fifty years old maybe I don't know I: maybe it's not necessary to get married you can just choose some girl and live with alone with her

P6: Like a: one night stand?

P14: ah?

P6: Just like one night stand with a girl every every night [P14: No one night stand no that way just live alone ah: the point is marriage entering the church and that's the whole ceremony] what's the fear of marriage what is why is it bad?

P14: we'll marry when you get married you: live you don't start to not care much about yo/your peers you well you already have one pe/ [person] one person that loves you so you don't have to become beautiful like when you are single that you mean to: to search for a partner to not be alone you you have a fix partner so you don't have to prove yourself so you become lazy and you get fat and you become ugly

P6: Yeah that's the point I think you're mis/ ah you have this misconception of marriage actually it would be the opposite If you understood it because ahm you say you get fat you get uglier you get a lousy... o:r in fact that's the opposite beca/ because if you are with the person you love you wanna be: better for her (.) you wanna the better for her in all ways so you wanna be in a better shape you wanna be smart you wanna be more successful ah: (.) all this kind of things and actually it's kind of frustrating when you have a: a person that as you say you have a relationship that you not as deep to share deep things you know because ah: if you

have it you have a marriage you have a commitment ah: the only problem that this misconception is saying is that in church and everything marriage is one thing ah maybe it's not necessary to be in church for that but you have to share you have to share the house the money you have to share everything a couple it's one flash in two bodies (.) so that's my conception

P14: In the first I agree with you when you say about you have to: be the better with other people when you get married but in fact that that doesn't really happen you can see this in: when you see a couple that the man and the wo/ woman is fat is ugly ah: when: if you take a picture in that people who was single 'ou' younger you see that she he that pe/ that person was better that he than it is now (.) ah:

P6: I see your point ah: and that is exactly what I'm saying ah: you are so what I can see you are not against marriage you are against the behavior of people who think they married because married or marriage... ah: (.) if people understand it they would live by these ah things I'm saying here

TAREFA- DESCRIÇÃO

P14: Okay the main the main thing that I see in this picture I see a volcano that seems to be active because there are a lot of people in this island some are climbing other surfing on the coast the/there is a warning saying to not swimming to not swim because I think there is because there are sharks on the: on the: (.) ocean and in the other part of the island there is some jellyfishes there are rocks I think that this is the a part of the danger that and there are a road to: next to the top of the volcano there is a shop that you can hire a cycle and repair if it's broken there is another shop with that sells food there is there is right right beach eats there are some jungle on the island and there are a cave that seems to be some beasts inside unknown unknown animals because there are on the eyes yellow eyes and it looks like there is a white pair of eyes and there is a tunnel ah: covered at with the fo/forest I think that's aband/ abandoned beca:use (.) or maybe is for the cycle cycles it looks like there is the road ah: passes inside the forest now seeing better ah: what can I sa:y there are people swimming along the sharks (risos) other people surfing one f:elt fell from the surfboard (.) let me see what I can say there are people taking pictures on: next to the top of the volcano there are there is a waterfall too and there are peoples climbing down the volcano a look like a look liking road ground road and there are another road that you can climb that it looks like not be safe (.) let me see what I can sa:y it looks like there is a smoke ah: on the top of the volcano well just (.) I think there is a smoke... (.) and what more can I say there are grain along the road to the top of volcano (.) hum: (.) I don't think that I can say anything more

P6: So we have here a: kind of a picture from (.) a: I don't know it seems to come from a book or a notebook because there is this... it's for here there's something covering when you took a copy to: cover or to hide the origin of it it seems to be a place named Pakassoto because we have a small map over up in the up corner here it's a volcan city it seems to be a volcan city because there's a road and there are some activities and some places like this beach eats which would be a kind of small restaurant maybe? And the bicycle repair place or shop it seems to be: a city and a kind of a dangerous city once you have this dangerous undertow you cannot swimming because of the rocks sharks ah: you have the volcan ah: (.) some animals

dangerous animals in the cave you have a: (.) as I told you some activities like this this slide here water slide you have a stream (.) you have a: (.) sightseeing place here where you take pictures and people get afraid of ah heights ah: the picture is drawn with a little people with big noses and: it's kind of funny it's not very colorful ah: what else you have a animals squids scorpions hidden animals sharks you have also bicycles you have some rocks (.) you have as I told the situations what else (.) I believe this is it (.) pretty much you have the shore the beach (.) yeah that's it

TAREFA- NARRAÇÃO

P6: So once upon a time there was a hill Billy boy ah just walking when suddenly there was this é: space ship that crossed his way and scared him so he fell down and then ah out of the space ship came an alien a very very nice alien and right away this alien fell in love with the nature (.) just fell in love with the trees the flowers the water this alien could a: was playing with all the elements the animals the deers the rabbits and this hill Billy boy named Chico Bento could saw that could see that and then imagined a gift to: give this little alien which name was Zing so right before Zeng living the planet Chico Bento came with this gift and gave it to Zing and ju:st said a wave and said good bye to the alien who went back to his planet when he got there we could see that gift was a little plant to be planted and cultivated by Zing so that's how Zing could ah bring some nature and some ah: fauna to his own planet (.) that's it

P14: Now? (.) Well (.) a: space shif/ ship went flying ah: above Chico Bento it almo/ almost ah: crashed on him so he lay down so the so he could not be hit by the space ship ah: inside from the sha/ the space ship went down went down a: (.) extrate/ a extraterrestre that looks like a bee (.) he saluted Chico Bento and went started to go around to check the planet hum: he: went directly fro/ to the tree and hugged the tree and Chico Bent seems to be very impressed by the: 'extraterrestre' demonstrating so much pleasure by the the environment she the extraterrestre seems to be (.) well I don't

know if it's female or male but he likes a lot the flowers he smell all of them there are a lot of types of the flowers he swim he swim he swam on the river a lot and he enjoyed the: the animals the rat the birds the frogs a:nd he's he has he had a lot of fun so ha/ he have to go back to his planet Chico Bento that was accompanying him all the time brings him him a present so he could remember the the trip on earth then he flew went flying out of the planet well he returned to hi/ its planet (.) a:nd then we could see we can see what was the gift that was a tree i:n in a world of pollution and smoke that has no natural environment Chico Bento must be: told about its plant because he gave him a: a tree so he could plant and okay

TAREFA- DIÁLOGO

P9: Want to get married you really think it is positive even nowadays?

P3: Yes I think ah some people some things change and some people can become other and everything but ah to be married to someone is a it's a gift it's a gift to share your life with a person

P9: why is that a gift share everything you have with a person [P3: Yes] and have no individuality ?

P3: no you can have the individuality and everything (risos) it's fine you can have your your things with you name on it he can have his things with his name on it it's okay

P9: You know you can have relationships yo/you can be with a person you love without be you know chained to it you don't have to sign a paper to prove your love do you think you have?

P3: But what is what is a relationship without commitment what is something like [P9: is a relationship] (risos) it's not stable I don't believe in that

P9: You can have a commitment you have a commitment based on confidence and trust on how deeply you know people know each other without having to to...why? you got...if you love a person do you think it's a proof of love signing a paper it's a anti proof of love because...

P3: But you think people can live together without signing a paper and not being in a marriage?

P9: Oh yeah they can live together with if they wish they don't need to get married

P3: But it's the same thing nowadays like the law say that stable union is the same as being married (.) otherwise you just have to marry and live in different places

P9: Yeah but you can you can é: live with another person without having the commitment the the official commitment of the marriage you can live like me and you and me and you want to live together because you like to share our days and everything that's fine so but if I want to leave you won't say no you're married you you owe me money you owe me like a paper so you can be with another person yu/ you're gonna be through a lot of bureaucracy so we can sleep out

P3: But I think bureaucracy is needed sometimes to: make ah: I don't know the family for example the children they need to have a: I don't know the (.) the heritage they have to know who are their parents who are they married to it's it's a matter of just (inaudível) [P9: So you like so you like bureaucracy?] sometimes it's something that is it's a must I think sometimes

P9: Yeah the the only difference between a: couple who lives together and is not married ah like it it's talking without religions like ah elements that are not the point right? Because it's specific case but apart them apart the religion's points ah: the only difference between a relationship of between two not married person people and to married people is only a bureaucracy do you agree with that?

P3: Hum depends because ah: if you still if you live together yo/you are in a marriage but you don't have the paper but ah: we are discussing the the bureaucracy and not the paper that's it? [P9: no] or not discussing the single life and...

P9: Oh Oh I don't know I'm not sure [P3: yeah]...(risos) (inaudível) So e agora?

P3: Ahm: yeah I think

P9: Ah: we can discuss both

P3: Yeah it's fine we can discuss the matter of single life and not single life I don't know

P9: I don't know (risos) I think it's too personal you know (risos)?

P3: Yes

P9: it it goes from a person to another [P3: a person to person] yeah if you I want to live together with someone if it makes me happy I'm gonna live together with someone [yeah] if it won't makes me if won't make me happy I won't that's so sim/[P3: I believe in monogamy yeah]

P9: I believe in monogamy but I believe in couples too like [P3 : without getting married] I believe in whatever yeah I believe in couples without getting married I believe in couples married and living together but I think that the the discussion was married [P3: the bureaucracy] yeah the bureaucracy the name I don't know the... [P3: the institution of marriage] yeah

P3: Yeah well [I don't know well] it's closer if you talk about just a paper and the official stuff and the issue of...

P9: you know what's funny? All talk became something that is metalin metalinguis [P3: Metalinguistic] Yeah (risos) we began to talk about the talk (risos)

P3: That' true!

TAREFA- DESCRIÇÃO

P3: Ah: It is an island so: there is there are two tourists taking pictures and near them there is a guy looking down to the road ah: two guys are near the waterfall one is lying down ah: there is a beach ah: stand where two tourist are getting to it with their map ah: there is a guy looking at looking to a cave where there seems to be two bats ah: there are signs of warnings ah: first of them says no swimming because probably because there are sharks on the water there is another one sign that says warning dangerous undertow ah: there is a bicycle repair and there are two people that are pointing at it because probably their tire is flat ah: there is a guy hiking and a girl that is probably following there are surfers there is a long board there is one that is swimming away from the sharks an:d there are aquatic animals a:nd I guess yes I guess that's it

TAREFA- NARRAÇÃO

P3: Ah: Chico was taking a walk as suddenly a space ship passes by him really below and he goes down to protect himself ah: comes out of: of the space ship an ET and Chico shows him how earth looks like the ET loves the trees and the flowers and splashes himself on the water on the: and then he: gets to know the animals and he: ca/ he: pets the animals and he also likes the animals so Chico wants to do something nice for the ET he brings him a present so that he can take the: the present to his planet the ET goes back to his planet and getting there he started watering the plant that Chico gave to him so that he can blossom in his planet okay

TAREFA- DESCRIÇÃO

PARTICIPANTES: P9

P9: Okay on the picture there is a there is a island ahm: and I believe its name is Pakassoto because there is name right in right on the top a:nd in right in the middle of the island there is a volcan I believe the word is volcan but I'm not sure so if it's not volcan it's that kind of mou/mountain ah: where occur eruptions like fire comes out and everything if it's work ah: well ah: there is fifteen people I believe in the island I counted but I'm not sure but I believe there're there're fifteen people and they are doing like several activities ahm one of them is swimming but he is swimming in a no swimming area and ah: an area where is forbidden swim to swim ah because there are sharps in there we can see the sharps there and some other guys surfing in the forbidden

area too oh: here is a person that I didn't count that is dying that the legs up and there are two persons two people who are having trouble with the bike because the tire is like without any air on é in it and there is a bicycle repair right next to them so they are going there I believe ahm there is guy that is looking inside a cave or som/something that looks like a cave and there are people maybe monsters inside it like yellow eyes I don't know ah: so there're there are some people hiking trying to (.) go up the mountain go up the volcan or the mountain ah: (.) one of them are almost felling down (.) the girl ah: there are some people taking pictures and a guy that is afraid of heights that is looking down and being afraid there is asphalt here ah: there is a waterfall there is kids I believe they are kids going down the waterfall and playing around the waterfall there is beach eats there is like some kind of shop I believe where they sell food a:nd there is a scorpion there is a gir/girl with a ma:p (.) let me see there is a lot of trees (.) ah what else rocks around or waves

TAREFA- NARRAÇÃO

P9: Ah: well then in a day like any other day Chico Bento was walking around when he was hit by a space ship right in the head then she fell down in the: on the ground and while she was dizzy on the ground (.) an ET showed up an alien and the alien began to talk about Chico Bento and told him he was hungry and other things and then Chico bento took him for a ride ah: to introduce him to the trees and the: animals and the nature in general a:nd the: alien liked really much the nature he: hugged the trees and he: (risos) he swimmmed inside the flowers a:nd he almost drown in the water but he had a lot of fun and he: made he made friends with (.) some cute animals like birds and ah: (.) and ah: (.) rabbits an:d frogs (.) well animals in general then in the end he was going back to the space ship the alien a:nd oh oh I'm sorry they were walking around in the: in the garden Chico Bento and the alien when the alien got very tired and needed to go back home then they met a:nd they met for for a good bye and when they were talking ah: Chico Bento offered him a: present a gift before him before he: went away a:nd the: alien said oh thank you for the present I'm gonna open it only when a get in my planet then he left the alien left ah: Chico bento missed him a lot but when he got when the alien got finally in his in his planet he found out ah: his: present was a little sement

TAREFA- DIÁLOGO

P8: Ah: Okay so: I think a lot of people nowadays they don't want to get married and wat/what's up with that with that what do you think?

P5: Ah: I think that people are finally discovering that it's not a good thing you know be attached [get married?] yeah be attached to someone forever it's a big deal and it's not worth it

P8: Ah: I don't think so I think I think it is a big deal and I think it shouldn't be done like oh I don't have anything to do and I I think I'm going to get married bu:t but I think I think it's a good thing I think it makes you more responsible and makes you care for another pe:ople a:nd I don't know I think it's something good (.) in the end

P5: I think it's destroys relationships I mean [really?] How many couple do you know that were happy together and then got married and split up?

P8: Ah: but but I think this is really psy/psychological I don't know because they they they because ah: the relationship before was just like a marriage they married and start oh my God I'm married oh my God (risos) I'm adult I think it's not the marriage it's not the the institution fault it's... I don't know I don't know I think relationships in general are really (.) messed up these days[yeah] yes so but I don't think that marriage is the: (.) the (.) is the thing to blame I think

P5: I I don't get it because it's so I mean you may think oh it's big deal but then someone goes to Vegas and get married (risos) go and wakes up and don't remember what happened so what's I don't know people don't get to decide if it's a big deal or if is not or if they really wanted because you say you do but then you left your groom on the altar (risos) yeah but it's everything (inaudível)

P8: yes yes but but I as I was saying it's not it's not the the ah: it's not (.) the marriage is not the bad thing there it's the people [yeah but people are not ready to get married so?]yes but but they should be they should be and some people are some people get married and say happy every ever/ever (risos) happy ever after I know it's not common in it because people think they are gonna get married and all is gonna be ah: happy a:nd the:y gonna ah: it will be like a fairy tale but it's not like that [yeah it's not] it's not like that but people should know that people think that is that is ah: all happiness and joy but it's not like and and this is life nothing in life is like ah when you get married and when you have children ah: it's difficult sometimes [sometimes? all the time] sometimes all the time no not all the time because there's good thing to it but ahm: but I think that people think that marriage is like what they see in the movies in the books and it's not like that it's not like it's it's difficult but it's worth it I think it's worth it I think that the people...

P5: I don't know if it's worth it many people give up in the middle of the... I mean the divorces increase a: over 109% that's a lot

P8: Oh my God really? I didn't know this [I knew that] (risos) but I think people people here especially here in Brasilia they are getting married more than the last year I think I I read [the divorce more also] in the the newspapers yeah but it's natural it's natural because [it's natural but so why get married?] (risos) because they want to try they want to try and see what it is

P5: To try you don't need to to get married I mean you can just live together and

P8: Yeah in theory but that's not how people think (risos) they need to get married and even even when they don't really want to I think that's wrong I think people should get married when they want to get married and when they are sure and this is what they want assim and this is not what the/ what happens (.) actually but I I don't think the: but I think the: marriage is a good thing

P5: Ah: I don't know I I have a friend that's true I have a friend and: their parents ah: they are not married you know they are together for like ah: twenty years or more and they are not married and they are happy and my friend says that he doesn't want to get married you know ah: I mean he has a point

P8: Yeah but but still they live together and if: the: they live together and have children for twenty years (5 min)

TAREFA- DESCRIÇÃO

P8: This is a: a small island and it consists mainly of ah: a beach small beach a:nd a road a circular road and a volcano an:d rock formation the the volcano is consist mainly of rock

formation so: there ahm: I can only see tourists there are tourists there a:nd the tourists are mainly: some of the tourists are doing sports like there's three three of them surfing and you can see sharks too as they surf a:nd some of them are tracking up the: volcano and some of them are just ah: tracking some of them are tracking (.) no they're just walking ah near the waterfall ah: there some of them are older they are just taking pictures an:d a:nd a couple at the beach just looking around with a map an:d what more there ah: there one guy there is one guy that seems lost and he is fun of cave and there are are glowing eyes in the cave and it looks like a: a bat or some other nasty animals (risos) and she seems and he seems frightened a:nd that's it I think an:d there is a: there's some é: trees they look like ah: I forgot the name ah: (.) like (.) like coconut trees an:d yes that's it it's a very small island and there's some big rocks ah one side of the island and waves (.) breaking into it an:d that's it I think (.) and there are two ahm: buildings ah one at the beach that says beach eats it's a small cabinet an:d other at the road that say bicycle repair and that's all

P5: Ah: so there is a: huge volcano here that seems like this is an island and: there are people climbing up the volcano and: near yeah here and there is cave and: there is something inside the cave I can't see what it is but there is a person here and he yeah I think it's a he he seems frightened because ah there is something in the cave and he doesn't know what it is and then: okay and here we have: trees many trees and: they are tall and tropical and there are tourists here and they are with a map a:nd the guy is pointing at a: place to eat the beach and then there is a waterfall near the volcano and there are two people here and one of them seems to have slide (.) and okay there is a road and a tunnel and: there are people taking pictures and one of them seems scared

because of: I don't know maybe because of the sea or the height I don't know ah: okay there are signs of not no swimming and it's warning ah that the dangerous undertow but there are people surfing and one of them has fallen and there are sharks and ah: yeah the sign was right it's dangerous and there are rocks here also so it's very dangerous even though there is someone swimming in the: there is a place to repair bicy/bikes and there are two people here and they got a flat so: the guy is pointing at the bicycle repair so they can fix their bike (.) and: oh there are some jellyfishes here in the sea near the beach (.) an:d yeah that's it (.) there is a road but nobody has a car ahm: (.) there is a scorpion here (.) and people are not seeing it it's dangerous also this island are all dangerous because there is a volcano and scorpion and jellyfishes and sharks and rocks it's not a good place to spend vacation

TAREFA- NARRAÇÃO

P8: Ah: so: Chico Bento is walking one day when he's surprised by an alien flying space ship but ah fortunately its driver is really friendly a:nd when goes out he starts to breath the pure air he starts hugging the trees and Chico bento is really surprised and he also cover himself with flowers a:nd he swims in the river and pets all the animals and he looks really full of joy when he does it so: but ah: in the end he has to come back to his home planet but Chico bento gives hi/ gives him a present ah: when he's going out in his space ship Chico bento waves his friend good-bye and when he come back he sees that the present that Chico Bento gave him is a little tree to remind him of the nature of the planet earth

P5: So: ah first we have Chico Bento ah: I guess I al/already knows him he: lives on earth and: he lives ah: he is the son of a farmer so he doesn't live in the city he lives in the country and he receives a visit from a: extraterrestrial a:nd he comes in a space ship and the first thing he does after ah landing on earth is breathing the air because it is pure and he likes it and then he goes and he sees a tree and he hugs the tree and he loves it and then he goes like swim on the flowers and smells the flowers and then he goes swimming in the water I guess it's a river maybe or lake and he seems to really enjoy it and then he goes to: be with animals and he hugged the animals it's it would be like snow white (.) and then he: goes back to his space ship and Chico bento gives him a: gift a present and he goes away back to his planet and when he gets to his planet ah: we can realize that his planet is not a good place to live because it's very polluted and very dirty and he's taking care of a baby tree and he's hoping that it will be a better place when it has nature like we have on earth the end

TAREFA- DIÁLOGO

P11: Well people say that there are a lot of good things about it but I can proof to you that it's not that good

P12: I doubt it show me show me

P11: For example ah: nobody likes to be with a person forever this is boring this sounds like a: a I don't know I don't think it's a good idea

P12: Well I don't know I mean to love forever would be any different for being with your family or friends forever [But] It just just has to be the right person

P11: But but don't you get bored being with a person all the time?

P12: Well if it's a boring person yes but I I would would choose the the right person one I wouldn't get bored with

P11: How will you be so sure that this person is gonna be the right one?

P12: We can never be sure but we still have to: how can I put it ah: (.) we have to: have a: positive mind you know if if you go if you go to a marriage with such a bad such a bad line of thought you never going to have it have a happy marriage

P11: Yeah I see your point but you know when you get married yo:u have no social life anymore you have to be [you think so?] I think so you need to be with your wife you need to give attention to her and have children children are annoying you have to sacrifice all your free time all your hanging out with friends to take care of your family of your wife and of your responsibilities you are not free anymore

P12: We:ll it is a decision if you want to keep your freedom or have your responsibilities you know if you are if you turn to a responsible person there are many good things that can come out of it I mean you can be more sure of yourself and: you can feel more xecu/ xecu/ secure about your life you know being responsible gives you a: a feeling of strength at least it's how I think about it you know: a:nd thinking about kids why does anybody think that kids are annoying? I don't don't think kids are annoying I mean there are annoying children but that's because their parents don't didn't raise them well you know if you raise children well being severe but not ah: dictate your like to children you can have lovely children and making it a very happy life in your hou/ in your house [oh yeah we:ll I see I see your point] I I I really I really can't say yo:u won't have to spend most of your time with your with your wife and children you indeed have to take your time with them

P11: But tell me do you like to go out?

P12: Yes I do

P11: Do you like to go out with your friends?

P12: Yes I have many friends and hanging out with them is one of the most fun things ever

P11: Do you like to go to: the mall play some video games?

P12: Ye:s specially video games

P11: Imagine you would have to sacrifice all of that if you are gonna build a family of course you you will have you will have sometimes to do them but it won't be the same thing

P12: Well like I said responsibility you will have to take it one time or a day in your life you know the idea of being free sure is endearing but (.) freedom is something really really relative you know you can't stay free forever something is going to: (.) how can I put it (.) making you feel making you feel responsible like I said one time in your life you are going to have to take responsibility and the sooner you'll do it the better

P11: Well I am a responsible person I have a girlfriend but you know what (?) I have no intention of marrying her not at all [that's so sad] I just want to be with her I just want us want us to be happy but when she talks about marriage you know I just I just say to her please don't mention it anymore you know I wanna be free I wanna hang out with friends and I don't want such a commitment like that

P12: Well you know you can have a positive shift in your life when you're married you may you might not be able to hang out with your friends all the time but you know hangin/hanging out with your wife can be a really good time and there are things that only the two of you can do it I mean it only the two of you it's like unique and unique experience you can only have with your your mate your the person of your life I can't really describe to you since I'm not married myself but since I planned to be I I've already thought about it you know?

P11: Yeah I see but you know that researchers a:nd researches have shown that there is a lot of divorces you know people get why do people get married if they later on they're gonna get a divorce?

TAREFA- DESCRIÇÃO

P12: Okay this looks like some kind of resort island maybe hum it has a beach and in that beach there is hut probably with many snacks like coconuts and you know things that you that you eat on the beach ah: on the sea there are some jellyfishes there is a scorpion on the beach I didn't know that there are scorpions on the beach a:nd behind it is a: was it seems like to be a forest or a jungle I don't know because I can't see all of its extension there are few roads within the island (.) people are é: riding with their bicycles and in fact there is a bicycle repair there is apparently a person who needs repair (.) for the bicycle there is a waterfall and there are some some two guys slipping in the waterfall ah: there are few tourists taking photos and a guy afraid of heights (.) in the center of the island there is a: a real tall mountain which actually looks like a volcano and inside of the volcano it's a cave with some scary looking eyes some people are climbing the: the volcano (.) a:nd to the left side of the of the island there is a rocky area with dangerous looking waves and in fact there is a sign saying that swimming is prohibited in that area but even then there are some people surfing and a guy swimming and he looks like he is about to bitten by sharks (.) yes a:nd I think that's all that's all I can see from this image

P11: Ah: okay there are a lot of strange people here at this picture there is a: (.) a man who is drowning and it sounds that his eyes over his nose so strange there is a: man who seems to be drowning he has fallen from his board he's a and he seems like his board because it's upside down inside the water there is a woman who seems to be falling from the: (.) from the mountain (.) there are a lot of trees here ah: there is a lot of scared people there is a man who is looking behind I I don't know if he is afraid of height but he's he seems to be very scared there is a happy couple taking some picture of themselves there is a: I don't know if it is an insect if it is a scorpion something very very strange near to: near a couple who is near ah the beach beach eats (.) ah: there is a: bicycle repair and there is just one bicycle (.) what else (.) there is a waterfall and a man who seems to be falling into it (.) ah: do I have a limit to talk? Aham: there are jellyfishes also too I haven't seen them (.) And I don't know why there is there are so many people who are swimming a:nd a: near a place in where there are a lot of warnings that's say no swimming and there are a lot of sharks I don't know why they're there (.) ah there is a man who is exhausted he is trying to climb up the mountain and seems to be: very tired (.) and I think that's all (.) I can describe of the picture

TAREFA- NARRAÇÃO

P12: Okay (.) it is another another normal peaceful day for Chico Bento as he works on the fields until a large floating ship flies over his head scaring him out of the spaceship comes a friendly alien who greets Chico he's marveled by the nature around him and starts hugging the trees and playing by the flowers and water and (.) petting the animals around him he seems very happy and Chico is al/also very happy to see the alien getting so much of a liking to earth's nature as the al/ as the alien go/ é goes home Chico gives him a present and says goodbye to him he com/ comes back to his planet and then plants a tree ah: on the middle of city full of: of pollution and gases but with this tree th/ there might be hope for some nature on the alien's planet

P11: So: Chico Bento wa:s taking a walk near his house and suddenly he sa:w a very strange object ah: getting closer to him (.) he: fell on the floor for the object not to hit him (.) and afterwards he went after it to see what it it really was ah: from inside of the object a strange very strange (.) ET (risos) an et get out of the: of the apace/space/ spatial ship and he: introduced himself to Chico Bento (.) he invited him to take a walk but he: behaved very strangely (.) ah: once he saw a tree he went directly to it and start to to start to hugging it Chico Bento was amazed at seeing how a strange ah: he was amazed at seeing how a: ET could could displace so much love at seeing a tree afterward he: (.) he felt down on some flowers and started to: (.) started to smell to smell them all (.) ah: (.) afterwards he went to a lake which was near and he started to have f:un with the water like a child after getting out of it he started to: (.) to talk to some animals which was a quite strange because they didn't run away from from him after a full day with with Chico Bento he decided to come back home and Chico Bento gave him a present a present that took home with him he went away and got to his house and when he got there he: took the present that that he had received from Chico Bento and it was a flower which seemed not to exist where he lived

TAREFA-DIÁLOGO

P4: Ah what do you think about marriage?

P7: Well I think it's a nice (risos) thing to do after yo:u ah: go get such a place in your life you know after you get wait and get older I think it's really nice to: [P4: really?] have a family yeah

P4: But marriage is not all they think it is they think it is I guess marriage is quite the opposite you have to think for the: ah from the other side maybe she: is going to put on weight for example (risos)

P7: Well but if you base your life on that I put on weight and I'm not married so if you based your life on the look of somebody you never going to meet someone actually nice because you have a lot of people that look really nice but are actually horrible

P4: But divorces are are most common nowadays

P7: Because people there you know tending to focus their life on work and money an:d superficial things and they are forgetting about family and all that [all right] so

P4: You have to think that you're never going to: to have a relation with another woman again how's that (?) (risos) [depends on the culture] oh really?

P7: Because you have different cultures [yeah ah: Muslim] so: if you consider ours then yeah but I don't think that's a problem when you love someone [do you think so?] I do

P4: You think love overcomes ah: ah: (.) I don't know sexual ma/matters of: ah I don't know the the name they do they call these instincts male instincts I don't know

P7: Well (.) I: was studying biology once and my teacher said that we are all made to: have a lot of relationships at the same time [ah you see] because o:ur body asks that but I believe that when you find someone [so marriage it's against the nature of love] not really not really you can have that kind of relationship with someone you know sometimes you have the chemistry I know this sounds really old school and cliché [I don't think this this ever worked I don't think this ever worked in the: (risos) in the: occidental world] well I think it does

P4: I've never heard about it

P7: I know I know some people that got married when they were 15 16 and they're still together it's mean like 50 years so I believe I think that everything is possible it depends on how you grow up and the things you face in life

P4: Yeah I kind of agree with that but I I still think that there's more to be seen in marriage because is not that simple I I know there are some cases [no it's not] people it works but it requires a lot of ah energy a lot of lot ah love mainly I guess that's the difficult part you you supposed to love someone for the rest of your life this is not natural I guess [that you have to live with someone do you think this is a problem?] no to love someone I think love is not a lasting thing

P7: but it's what you build actually because most people are are driven by passion [okay] and this is something that goes away really fast as fast it comes it goes

P4: passion goes away fast I agree but love also goes one day

P7: yeah but loves comes from friendship from partnership so you can be in a relationship like that with someone and you can have like if you mean a sexual life you can have that with someone and sometimes it satisfies you in a way you don't need somebody else

P4: ah really?

P7: Yeah (inaudível) I've seen that happened

P4: You've seen that happened?

P7: Yes

P4: You have an experience with that?

P7: Yeah not me actually but yeah (risos)

P4: I mean you

P7: Because living with someone is hard it doesn't really matter if you are married or not because I live with my aunt here a:nd with have like a troubled relationship

P4: Also she is a woman [yes] maybe with the women is different it's difficult I live with my mother as well but I had a relationship ah with my girlfriends is the same just man and woman think differently it's very difficult to ah go habitates the same space every day every single day looking each other's face

P7: I believe it's easier when you are married to someone than living with an aunt for example because there are a lot thing that I can talk to her you know I If she says something a:nd I can't disagree with her because [P4: You can't disagree?] I can't I can't you know because she's older than me and everything and all that [this is hard] yes so in a marriage I believe that this happens differently [of course] because you can disagree you can talk

TAREFA- DESCRIÇÃO

P4: ah: it's an island in: wh/ in which it has a volcano it seems a touristical place because there are a lot of tourists tourists there's a lot of people doing different things ah: some are just taking pictures watching the view from a cliff some are doing some radicals sports I guess like climbing or doing tracking ah: there's two guys (.) climbing down a:nd the road turns into a water fall or I don't know there's this woman asking for directions from this guy and he seems the only native one here because everyone else seems tourists ah there is a smoke coming out of from the volcano (.) hole there is this blond guy afraid of getting inside the cave with two (.) evil eyes looking at him there is this part of the coast with a lot of frogs and ah a very turbulent water (.) some some of them are surfing one of them is falling from the: from the boards one is taking the waves and one is swimming near: sharks so what seems it also has a bicycle repair shop with ah a guy who has a bike pointing some direction while the blond girl gesticulates looking like she doesn't know what happened or where to go and now I notice his his tire his flat is he has a flat tire (.) I guess that's it there is a lot of trees there a lot of trees most of the: the landscape is grass and sand rocks and asphalt and I guess that's it there's a map as well I'm done

P7: okay it's look like an aisle island bu:t not a regular one because you don't see much sand here you have a volcano and a road a:nd you and got tourists so it's a well-known island but it looks really different almost like it was made up you know constructed not natural you got a volcano a:nd so:me places where you can eat repair your bicycle and you even have signs with warnings not to swim (.) because you have like dangerous undertow dangerous places no swimming you have like sharks but there are people swimming and looks really scared some people going to the top of the: volcano ah: taking pictures (.) (risos) what else (.) I don't know it's look like a cave here then you have ghosts o:r some wild animal because you can't really see you just see the eyes yellow eyes so it can be a feline or a ghost I don't know maybe it's an imaginary place (risos) it looks like an island a constructed island not natural just a volcano I'd say hum: (.) let me see what else I took notes of the violating the laws like I said you have signs not to do not to swim around but there ar/ there's this guy swimming there's one surfing ah: some scared and exci/ excited people (.) a:nd the modern look as a whole because it doesn't look as a natural island maybe it's even in a park yes

TAREFA- NARRAÇÃO

P4: ah: Chico Bento was walking home one day when suddenly something surprising happened the space ship come crossing the sky and landed near him almost hit him on his head ah: an alien came out singing and he is looking very happy to be there é: Chico Bento showed him the place and he: loved it as he hugged some trees he roll over a: a garden of flowers and then he went to swim and to meet the animals of the forest é: when the alien was leaving to his planet ah Chico gave him a present (.) ah when the alien got to his homeland he: planted the: the crop and on his planet that does/ doesn/ doesn't have a tree anymore and is all cloudy and looks polluted and the alien seems é glad with it that's the end of the story

P7: Okay let me describe this well there's apparently an alien invasion I don't know how to say the kind of plane that they come inside but he's coming to earth a:nd (.) apparently there's a lot of noise and everything and Chico Bento is a little scared but the alien comes out of out of this plane a:nd they talk about something that I'm not quite sure what even though they don't understand each other as language terms but they can communicate and the alien gets to know and to touch every little thing that he sees closer to him like the trees the flowers the water he's ah: getting to know like all of the elements that makes the earth the animals a:nd he's becoming friends with them with the animals and Chico bento and everything that's getting to know that are apparently new to him so: after that as I can see here they become friends a:nd it's time for him to say good bye and go back to his planet Chico bento gives him a gift and he lives then he's back to his normal life like his daily life he's just watering a flower and doing his random life stuff I guess that's it

TAREFA- DIÁLOGO

P15: Hi how are you?

NÃO ANALISADO: I'm fine and you?

P15: I'm fine thank you let's talk about marriage? Do you I think marriage is the best thing that could happened in a person's life what do you think about it?

NÃO ANALISADO: Ah: I disagree I disagree beca:use beca:use marriage is a: a thing of of: (.) the time coisa (?) [it's a thing] it's a thing (.) of of 'outro século' (.) (risos) 'outro a tempo sabe?' you know the number of divorce increases 90% (.)

P15: Oh but you don't think you will need to think about marriage thinking about divorces (risos) no one who: who will divorce will know this experience without marrying (.) marriage is the: beginning of everything of all the experience good experience even good experience and even bad experiences and even talking about divorce you never had this experience that can make you a better person ah: (.) how can I sa:y (.) 'madura' a 'madura person' a: mature person without marrying because you won't get divorce with if you don't marriage (.)

NÃO ANALISADO: But today we live in so society of consummation an:d we: consume consume person we we we live with we 'nossas vontades?'

P15: We live our (.) how can I say (.) okay say (risos)

NÃO ANALISADO: É: we live for example [we live what I want what we want] After (inaudível) I want this I want this and [just consummation] marriage is the same [Do you think marriage is a consummation?] é: is (risos) (.) Today person isn't estável [stable stable] stable we (.) we: mudar trocar? [change] we change person like: [you change your clothes] é: [Oh that's terrible] (risos) yes it is but it's the society of today (risos)

P15: Let's think for...if we change persons like we change clothes ah: and objects we won't be a mature person marriage make our personality more mature [how how] it prevents you from from dying alone what do you think about consummation and the experience of consummation and the experience of dying alone it's much better you dying with someone and don't have such this kind of consummation (.) and there's no proof of love é: like asking someone for marriage (.) and there is a: recent research that proofs that man are more happy are more happier than than single mans marriage mans are more happier than single man

NÃO ANALISADO: I disagree because (5 min)

TAREFA- DESCRIÇÃO

P15: Here a I can see a picture that we can I can find it could be a cave or even a volcano it looks that the volcano is in a: touristic island where we can find some tourists é this island is it looks very beautiful it has a lot of beautiful nature a lot of palms here even some rocks and places more more (inaudível) to swim places to: to swim with sharks (risos) and to make surf (.) we can also see other tourists and riding your bikes other taking photos other scaring others scared and other scaling the mountain that could be a big mountain or volcano and there is another tourist tourist here that is very

scared because he doesn't know what he can find he could find this cave this scared cave there are some other é: commercial places like a beach eats like a another place you can repair you bike ah: other warning (.) announces like no swimming because you have sharks and rocks here and warning about dangerous undertow we can see a lot of beautiful nature and beautiful animals here like the jellies I think sharks are beautiful too but it depends if you are swimming next to them (risos) you can see a waterfall here and you can visit in this island (.) I don't know how people got in in to this island because I can see no ship here and no plane support to go there but it looks very beautiful and very interesting (.) it seems like theses tourists slide dangerously into the waterfall (.) and that's it

TAREFA- NARRAÇÃO

P15: A long day ago at Chico Bento's farm a: an/ an/ identified disco arrived into his head almost into his head and from this disco got out a extraterrestre and it presented himself to Chico Bento and next this he it got so: admired to his farm that he got embraced to some trees he jumped into some flowers and he swam into the river next he loved the nature and the animals that lived in this farm when he needed to go out Chico Bento gave to the extraterrestre some kind of gift and it could be a plant or something special from our planet earth then the extraterrestre got into the space and returned to his planet and now I can understand why he loved the nature because all the planets of his of its planet was were machine and the only nature plant he had now is the gift Chico Bento give to him and it looks like some kind of plant finished

TAREFA- DIÁLOGO

P1: So P2 what do you think about marriage?

P2: I think it's a wonderful (.) way to: to be in your life with someone forever maybe

P1: Bu:t only one person? It's because if you married you want to choose someone to live during your whole life I don't think it's ah: it's good because me in my opinion I want to meet a lot of people all over the world so if I get married I won't é: I won't have this opportunity

P2: But when you f/ when you find someone that make you happy you can travel with her or him with (.) all around the world (.) and you can meet other persons [okay] another persons with your partner

P1: Okay I understand you but I think marriage is a way of people wha/ é: is where people try to: I don't know how to say it in English try to: (.) pretend that that they are happy o:r they are happy with another one but I: I don't think when you are with someone it's because you happy it's just because you do:n't you can't be alone you can't support yourself alone so people try to find this this this answer in in another person but I think the answer is in inside ourselves I don't know how to explain it in English it's very difficult

P2: Bu:t when you're asking someone to marry you it's not just to: pretend to: other persons that yo:u in love you: you wanna show to the person that you really really really like her him and you want to spend your life with him all the time

P1: Yes do you want to spend your life with someone all day?

P2: Ah: it's hard to: to say that beca:use when you: (.) like me when I the I have a girlfriend and it's too big to say this kind of things (risos) that I wanna marry someday a:nd [yes] but one of her favorite quotes it's a: that's happiness is only real when is shared (.) a:nd

P1: Cool yes I understand but I think love is more than me and another person love is with everybody with everything I love people I love animals I love nature an:d I I don't think one day I ca:n love only one person and dedicate my life only to this person or this relationship you know because I think I'm a: I'm a: How can I say? people who is always walking [It's a rolling stone]yeah like this (risos) and I I I don't think one day I ca:n I can give my love only to one person (.) I don't know if it's clear

P2: But it's nice to: find one person that shares with you the same tasteful for life or love nature and moves and other kind of things and you can talk about that

P1: But for this I I have my friends (risos) I do all this stuff I can do it with my friends and without compromise without sleeping together at the same bed every day an:d like this if I if I If I was marriage ah: (5min)

TAREFA- DESCRIÇÃO

P2: So there is a island with a volcano a:nd so many tourists and maybe some natives and there is cave with dark creatures a:nd people surfing riding bicycles and climbing a:nd tourists taking photos a:nd (.) looking at the se:a there is (.) mari:/ marine creatures like (.) sharks a:nd there is a shark going after a man a:nd a: (.) I don't know there is a florest an:d (.) maybe a lake (.) an:d (.) trees grass aham: big rocks a:nd smoke coming out from the volcano volcano an:d there i:s (.) a road inside the the mountain (.) which goes to the top a:nd around them an:d (.) there is no: car on this road just (.) cyclists bikers a:nd (.) one man running (.) ah: other man i:s fall from (.) what is this(?) fro:m the top a:nd what more (.) there are people happy and sad people and scared one looking at the cave an:d (.) there is a snack (.) there is

snacks in a tent and one shop for repair bicycles and warnings for dangerous undertow on the sea and no swimming because there is sharks yeah

P1: It is a honi honi island honi honi is a tiny island close to: ah: Pakassoto and Myrobi é in honi honi island there is a volcano and not far from honi city the capital of honi honi island the: honi city is famous by its volcano and because of because it's a there is a lot of sharks near in the beach we can see a lot of tourists some are by bicycles there is a shop there for bicycle repair there is a: not a grocery a: kind of fast food a honi honi fast food there is a man he is swimming but I think he is afraid of the sharks there are two tourists and they are taking photos of the landscape there is a blond man he is afraid of the dark because of this cave I think there is a not a monster but maybe a tiger or something there is a smoke on the volcano there is a young lady near the volcano close to the sand and she is asking for information of how how she can get to the: to the: top of the volcano she is carrying a map of honi honi island in the left side there are two guys are talking one is showing to the other where is the bicycle repair

TAREFA- NARRAÇÃO

P1: One day Chico Bento was in his farm and suddenly an unidentified object came from the sky and when he opened the door an ET came away and Chico was surprised because the ET loves the tree loves the flowers the food the water they kissed all the animals but there is a time it comes a time that when the ET must é: go back to his planet so Chico decided to give him a: a present and when Et get back to his planet he opened the gift the present and it was a tree because in the he was very happy because in his planet doesn't have any trees

P2: So (.) there is a man walking in his farm when a space ship arrive and a creature (.) who looks like a: big ant meet him and start to walk with him on his farm then the creature (.) stare at a tree and (.) begin to love the nature of the earth then this creature have fun with the flowers and in a river and after with the animals so when the creature was left the earth the human gave to him a little plant which the creature start to care on his planet and the end

TAREFA- DIÁLOGO

P10: So: marriage I'm against [why?] why I'm against ah: they bring you a lot of trouble yeah I think

P13: And being single is that much easier?

P10: No it's not I'm not on favor of being single for the rest of your life I think dating is enough seriously for me dating is so: enough because you get married you have to wake up and look at person's face every day when you wake up and go to bed and you go the bathroom and the person is there like 24hours a day and you have to learn how did you deal with all those small differences that seems small but in a long period of time they're gonna end up (.) screwing up you marriage that those little details that's gonna screw up everything so if you are supposed to get married and divorce like five years later just keep dating each one in its house and then you go to your partner's house and he goes to your house and that's okay you know and you don't have to live together for the rest of your life all that I don't think it's necessary or worth it unless you really really really really love that person and even

though you love that person there's so many problems sometimes that just I don't know if it is that worth it

P13: But when you want marry someone you wanna overcome all the problems it's not like oh I don't want to look at you face when you wake up it's like I do want and I don't care about the troubles and the bad things and the toilet seat it's like I love you and I want to spend the rest of my life with you [I don't think is that simple] no it's not simple but life is not simple so it's not like oh we're gonna live and it's gonna be really easy it's not easy to be single sometimes is easier but sometimes you just want someone to be with you so nothing actually is easy so if you want or be with someone just do it

P10: it's just because people change and I think the little things are the worse and if the person... you know and sometimes there's a big problem and you don't know if the person is going to be able to overcome it or the person is just gonna let it go so: I don't know I think you put a lot of effort in a marriage and you are not quite sure if this effort is gonna worth it

P13: But life is also made of risks it's also a lot of effort and risks because like when we came to UnB we may not like the course we may not like the place and the songs but we try the thing about marriage is maybe it's not the right thing maybe is not the best but you want to be the best thing you wanna it work so you're gonna make it work you know

P10: The thing is that it doesn't depend just on you the other person wants to make it work and even if the person wants to make it work it's not sure that's gonna work

P13: But that's the thing about marriage it's not a thing like I wanna marry you and that's it it's like I wanna marry you do you wanna marry me also like you you both get a: have a lot of commitment it's not like I'm gonna try and you do whatever you want you know you both get a love each other and want to be together

P10: Yes but sometimes this can change with time and that's the worse part of it you know because all that love it seems that it goes away after all I I don't know people let it goes away or they are not actually that in love that's the problem because even though you know your things are not gonna change you don't know about the other person's feelings so you don't know if it's gonna be committed to you the way it was ten years before so that's the thing I don't think it's worth it if you were ten years with a person without being be marriage and your relationship is still the same as it was in the beginning and you're still committed with each other that's one thing but you know the way it's not ten years to get married because

P13: I think it's a lot of time it's like you are with me ten years and you still didn't propose me (risos) like what's the matter with you I would got really pissed

P10: No I'd before to be with someone ten years

TAREFA- DESCRIÇÃO

P10: So in the picture there is a: island with this big volcano in the middle o:n the: top left of the picture there is guy swimming he's kind of running away from some sharks and there are these guys swimming and one of them is drowning on the left side of the island there are two people ah going to a: bicycle shop to repair it and there is a man that is scared of going to a cave on the down part on the beach there are two people holding a map ah: by in the middle there are two people climbing the volcano ah: more on the right there are two people going down some path that it seems that is turning to water or something an:d on the: right there are some tourists taking pictures and one of

them is really scared of the height ah: on the right on the bottom there are some (.) some animals that show up on (.) square pants like sponge bob square pants I don't know the name

of them ah: there are also some roads like for cars and stuff like that on both sides of the island they are like surrounding it somehow and there is a waterfall as well and a tunnel in the middle of the island I'm not sure why there is a tunnel but (.) and there are some rocks where you can't swim on this area otherwise you're gonna fall and crash into the rocks (.) that's it I guess

P13: Okay there is a guy swimming on the water and he's apparently running away from sharks there are two guys catching some waves but one is catching a wave actually and the other one has fallen there are two people with one bike and they're discussing something possibly about repairing their bicycle there are two: there is a tourist and a touristical guide who's helping a woman looking at a map there is a guy near to: oh in the volcano and he's looking to a cave where there's probably something like an animal and there are two people one is two people climbing the volcano one of them he's getting really really tired and the woman is falling there's a couple and they are taking a picture there's a guy taking a picture of the couple ah with the ocean as a background near them there's another guy looking down on the road and there are two kids apparently playing around the volcano and one of them is falling near to a waterfall I think that's it

TAREFA- NARRAÇÃO

P13: Once upon a time Chico Bento was walking when a space ship passed towards him so he: (.) went to the ground to protect himself but when the space ship stopped there was a (.) a oh I forget the name there was an alien and he was very nice and very kind and he looked like a giant insect then Chico Bento presented him to the nature so the: alien really really liked the trees and the flowers so he went to the water to swim and he really love the nature and Chico Bento also introduced him to the animals like birds rabbits and another one that I can remember the name so when the alien was going back home Chico bento delivered him a gift then she said good bye and sh/ he went away (.) so coming back to his planet (.) the: gift was a baby tree he was taking care of and in the last picture we can see the pla/ his planet completed polluted like the earth is getting polluted and there there's no nature there's only cars and smoke everywhere and the alien lead us to think about what we are doing with our planet that's it

P10: Ah it was a normal day in the life of Chico Bento he was walking to this house and suddenly he almost got run over by a spaceship the space ship landed and out of came an alien and that alien seemed really happy the alien went to the trees and hugged them then he played with several flowers took a bath by the lake and played with the animals he really seemed to be enjoying our nature and everything that makes part of it after having such a great time he went back to his spaceship and left a present for Chico Bento ah: after that he went back to his home planet which was a very polluted and industrial place but while he was on earth he took a plant with him so it could remind him of his trip

GRUPO 2

TAREFA- DIÁLOGO

P7: Okay so: you say first the the pros and (risos) then go on

P8: Okay marriage ahm: let's see marriage is (.) it prevents you from dying alone that's the first thing that's written here on this paper ah: I think everyone should get married I think that's the purpose to try to find someone that you wanna stay with for the rest of your life and married them be with them and have a family so I think that is what makes the world go around so it's very important to get married people who don't get married they live alone and they they are not part of the whole system

P7: Okay you say it you say it but people who get married not always spend time together for example ah: the partner can work all the time be workaholic and then you will be alone anyway it's not an excuse so alone people should get married no you have to be complete you have to complete yourself

P8: I didn't say I didn't say they were complete getting complete because of another person I just said it makes the world go round ah: what did you say before marriage?

P7: I said that (.) [P8: I forgot] sometimes you: marriage people don't spend time together

P8: Oh yes I I disagree because you you have an excuse to see that person every day because it's your husband or your wife and like hi where are you (?) how are doing (?) you have an excuse [P7: but then then then it will be an obligation not you are not there because you like the person because you should spend time with him or her her] but you got married to them you should like them that's the first idea at least in our society (risos)

P7: Yes but what about if you get ah: (.) you think you think it's boring you don't like the person anymore and then you have to do it you have to spend time with her (.) with the person so: (.) and then what happens (?)

P8: I don't know I don't know if it's said here that you can only get married once (risos) I'm just kidding (risos)

P7: Okay

P8: Ah if you liked the person one time in your life probably you will like them again you just have to do things to reconcile or I don't know travel spend time together to to remember why you liked that person (.) I think that's it (risos)

P7: Okay five minutes we have time [P8: Inaudível] ah: okay but marriage is so expensive you can spend time with your boyfriend or girlfriend you don't need to get married (.)

P8: You don't need to get married to spend time with someone? [P7: yes] well I mean [P7: You can travel to your boyfriend (risos)] Yes but people...it's still weird to me that people are travelling with their boyfriends and girlfriends I think they should get married and then travel with your family you know your children you can't have children with your boyfriend or girlfriend that's I don't think that's the way it's meant to be (risos)

P7: But people can get children without a mate for themselves like raise a chil/child

P8: Yes but it's easier when you are married and you have that that household

P7: What about single parents?

P8: I think it's just harder for them they have more difficult life because they are alone

P7: But it's not impossible [P8: No I didn't say it I just said it's more difficult] nowadays sometimes sometimes a person can be married and then ah have only one income in the

family so: [P8: that's more but they have moral support] not always for example ah the other mate can be drunk all the time (risos) you make the whole family life harder

P8: that's true but it goes back to the point that you can get married again (risos) it's still marriage ah I think it's good that you said that ma/marriage married life is boring but I don't think so because people are ah: people are constantly in their day to day they're always doing different things like it says here that the toilet seat won't be the same well I don't know things like this they don't... I don't think it's every day the same thing little things that people do in a house will make marriage less boring I think I don't know I've never being married

P7: Okay bu:t hum (.) what about your goals you have to spend too much time devoting to other person what about you?

P8: I think

TAREFA- DESCRIÇÃO

P8: ahm so this is a picture of an island and there are several people and animals and nature that nature things like ah: palm trees and mount/ the isl/ the volcano there is the ocean and rocky (.) rocks near the water ah: some animals a jellyfish and: it's a crab or scorpion and there is an animal that we don't know in the cave and there's people doing all sort of things some of them are lost some of them are hiking up some of them are hiking down some of them are taking pictures one is very scared of heights ah: some are surfing swimming or drowning I think ah: there's a couple that I think their bike needs a repair ah: and: let's see what else one of them is falling down the waterfall (.) there is there's a person almost at the top I think that's it

P7: Okay I can see that this is a Pakasoto a beach Pakasoto and we have a group of tourists here taking pictures and a guys very afraid of heights he looks desperate to the water and some some guys are running and it seems that (.) ah: there is a volcano here and the guys very ah (.) I don't remember I don't know how to say it ah we also ha:ve two guys going to the bicycle repair because it's a place where you can run you can ride a bicycle and fish you can swim you can surf but it's dangerous also because ah there is shark on the water (risos) sharks on the water a:nd hum: let's see: also you can eat ah: just a restaurant a kind of restaurant here a:nd (.) that's it I can stop now (?) can I stop now? okay (risos)

TAREFA- NARRAÇÃO

P8: So ah this is Chico Bento story ah one day he was working in the fields and a flying saucer flew over his head and an alien popped down and greeted him really happily ah: and then when the alien saw the: saw a tree he went and hugged the tree he was really in love with it and then he frolicked in the field of flowers and he was very happy he: swam in the lake nearby also very happy and then he made friends with the wood creatures and Chico Bento saw this and was really intrigued and gave him a present as he was going home but when he got home the alien was trying to plant the: a tree there I supposed Chico gave him but he couldn't because of the pollution ah in his own country or in his own planet okay

P7: Okay so: Chico bento wa:s working at the farm and then comes suddenly comes a spaceship and he falls into the soil and from the spaceship comes an alien a space man a kind of spaceman (risos) and presents himself in a strange weird language and and the next box

he's holding the tree with so much affection that seems that he already know what is a tree and that it's a ah: it has life and kiss é: playing with the flowers smiling and (inaudível) with the water holding the animals the birds are singing to him and even Chico Bento is affectionate to to: the alien to the ET because he they he can feel the love that he shows and then he prepare a gift to: to this man space man and they say good-bye to each other and after this farewell he returns to his planet and there we can see that there is a very polluted polluted ah: environment he is taking care of a single tree there is very little little and he turns into a sad mood (inaudível) very very sad (.) and it's it has a lesson for us also because we have to value nature here while we have it and take care of it to: not lose it that's it

TAREFA- DIÁLOGO

P4: ahm: I'm against marriage beca:use when people people think tha:t in a marriage one person belongs to the other and I don't agree with that I think tha:t you belong to yourself and not to your husband or to your wife and you don't have to give explanations where you are going or what you are doing and in what you are spending your own money because you you you are the: the one that controls yourself not the other (.) (risos) what do you think about it?

P5: no it depends on the on the couple depends on the way that they interact between themselves because you can have a marriage like that you can have a marriage like an open marriage that there's no so many ah things to explain [P4: but an open marriage is not a marriage] of course it is [no it's not] yes it is (risos)

P4: because because when you marry someone you: s:ay to the person that you'll spend the rest of your life together in sickness and health and everything

P5: yes but what I mean about open marriage it's like ah: you don't have to give so much explanations but you not as ah: (.) you have to do that you do but...

P4: you are married to someone and you won't give explanations about where you are going (?) and...

P5: but it's not a a a something you have to do you do because you want to do (.)

P4: but I think that when you're when you're married you have to: have this kind of thing

P5: so: you are saying that you have to do this?

P4: If you are married and that's why I'm against married marriage I don't want to do it (risos)

P5: No: it depends on the couple (risos) sometimes you give explanations but sometimes you don't

P4: And you want to stay for the rest of your life with one person?

P5: (risos) Yes why? (inaudível)

P4: You went to fall sleep and wake up with the person next to you and do everything with her [P5: yes] with him or her

P5: If you want if you want there are some people that want that want your mother forever (.) you have to see your mother everyday it's like a mother but it's your husband [P4: but it's different] and you choose to to to him to be your husband (.) there are some people that don't choose a mother (risos)

P4: You can't choose your mother bu:t I don't know I think it's boring because and sometimes people married get married and they don't even know the person that well

P5: But it depends on the way they they interact between them

P4: But you never you never know a person [P5: yes but that's love] and you want to you want to spend your life with that person that you don't know how [you can you can live with your mother and you still don't know her at all (.) maybe your mother can kill you tomorrow] the person is (risos) I don't think so because the love [why not?] because the love between a mother and a a and a: child it's different but it's not that's not a question it's marriage (risos) (.) a:nd that's it there are something to say to me to?

P5: No I think that everybody has to marriage because you have to have a person with you that you choose to be with that person and deal with the pros and cons of that person yes (risos) [no]

P4: I can't stand being with one person for the rest of my life [oh my God] because it's not like you spend the day spend the day and the night with the person [and?] it's things like that are meant to: that...

P5: It's like you have someone to care and someone who care about you (.) and you can a have a baby to care (risos)

P4: Yeah but you don't have to live in the same house and I don't know

P5: If you don't live in the same house and everything you are not in a marriage

P4: That's why I...you don't I don't know...(risos) I can't express myself but it's boring it's not boring it's difficult...

P5: Yes it's difficult but it's part of the life

TAREFA- DESCRIÇÃO

P5: Ah: It's there is It's a mountain there is some trees there is sa:nd a place to eat called beach eats (.) there is a road there is people doing ah ride bicycle ride there is a place to repair bicycles there is water everywhere and people can't swim but they are swimming there are people taking pictures there are people trying to go to the top of the mountain a:nd there is a cave (.) yeah: that's okay

P4: Hum It's a it's an island with a volcano on it a:nd I can see tourists visiting the island there are the ones that are taking pictures ah: there's the ones that there are hiking the volcano and there are tourists swimming on the s/ ocean even though there are warnings saying that is dangerous to swim there hum I can see tourists ah riding not actually riding but with bikes and there is the: bicycle repair (.) I forgot the name but the place where they repair bicycles a:nd there is palm trees a:nd (.) I forgot everything (laughs) bu:t there is a cavern I don't know I don't know if it is cavern but (.) and there is sharks on the ocean and sea animals and that's it basically

TAREFA- NARRAÇÃO

P5: I'm a: ovni came to: Chico Bento's world there is a very friendly ET called the Greenie Chico Bento went to a garden a river and a zoo with Greenie a:nd by the end of the day Greenie he has to come back ho/ to his world a:nd Chico Bento gave him a gift the gift was a nut a:nd after some years the: the the nut became a tree i:n Greenie's world the end

P4: One day Chico Bento was working in his land and suddenly a space ship appeared and an ET came down the space ship and introdu/ introduced himself and asked Chico if he could ah: show the his farm to him and then Chico went to the places on his farm there was trees and

flowers and the river and showed him the animals that were on his farm and on the end of the day he gave ah: the ET an gift and the ET went home to his planet and later the ET discovered that the gift was a tree and he waters his tree every day the end

TAREFA-DIÁLOGO

P1: Ah: P6 what do you think about marriage?

P6: well I don't think that is that important at all you know I think that people doesn't have to be together to love each other

P1: Ah that's true but ah: don't you think that ah: it's important to have someone to support you for the rest of your life for example?

P6: Of course but maybe it's not necessary you be together all the time I don't know maybe you being you living together with another person at in a house maybe things would be different maybe you will not love anymore this person

P1: Yes but I think that when you live in the same house it's it's a marriage for me I: consider marriage living in the same house and being committed with the other person not ah: not getting a: ring a marriage ring not a wedding ring not signing a paper but living ah under the same roof so it's for me it's marriage but ah: let me see (risos) ah: I think it's important because ah: when you are married you have someone to: help you to help you pursue your objectives your aims you are going to help the person and the person is going to help you do you think it's possible when you are not marriage?

P6: I think it's possible a single person have a whole life you know bu:t ah I'm not telling you cannot be in a relationship but I disagree that we do not have to live together you know we we can have our separate lives living in different places but being in a relationship we don't need to be the state of wife and husband

P1: Yes a:nd ah: what do you think about having children in this kind of relationship one in a house and the other person in another house

P6: Oh actually this is a big problem I didn't think about it [yes you didn't think about it (?)] (risos) yeah

P1: Okay some people don't just don't think that it's good to have children

P6: But this is very important to have children

P1: Do you think so?

VALEDMIR: Yeah

P1: Ah I think it was last month I read this article in the new/ newspaper and It was about people that don't want to have children they say that ah they are not obliged and they want to: they want to be happy and to enjoy life but they were in favor of marriage it's kind of interesting because they they want to be married but they don't want to have children (risos)

P6: I think that's important to have to have kids but my problem with marriage is actually is the the fact we are marri/ marriage I think that's the problem because when you have a kid ah ah parents might get divorced and that will be a big deal to kids [Yes when you are not...] I think you should considerate about it [Yes] but also I think I'll agree that we are supposed to have a a family live in the same place

P1: Do you think that asking a person to: (.) ah proposing marriage to to a person is a proof of love I think that it's a: a huge proof of love

P6: I don't think so it's very easy to say things I think the huge proof of love is living together [yes]

P1: Yes but when you ask someone to: marry you are you are saying to this person I want to live the rest of my live with you I'm I'm

P6: But that is what we're supposed to think that that is not what happens [yes] because I can ask somebody to marry to me because I want something back not her love

P1: Yes that's true I think that when you get married you: became become more mature

P6: You get mature but you lost like most part of your life you know you have to: stop doing things you like to do like being [I don't agree (risos)] aaahh I think so because you're gonna have some more responsibilities you know [it's true] you have to take care of the house to pay bills clean like manage the kids I think marriage you're gonna have like to give up a lot of things of your life

P1: Yes that's why I say that it's a kind of proof of love and ah I think that man (.) that are married they seem to be more happy (.) actually I don't agree with this (risos) but okay ah: there is this recent study that sa:ys that pe/man that are married are more happy but I think that they are not more ha/happy they are more stable [ah I see you point] and maybe stability ah may ah may give them a certain kind of

TAREFA-DESCRIÇÃO

P1: Ah: this is a: nice picture I can see a volcan and there is a river and a waterfall here I can see a lot of trees and it is surrounded by the sea and I can see here ah some tide and people are swimming actually ah there is only one man swimming and another man surfing there ah there are two persons here ah: maybe they were riding the bikel bike maybe they were riding the bike but now they are talking to each other the: people are not allowed to swim but there is a man swimming even though ah: I can see here two two per/ ah two people talking about a map maybe they are looking for some place here and there is a scorpion near the woman I think it's a very dangerous situation ah: (.) there is a woman climbing the volcan and a man making a: how can I say (.) I forgot how to say it (.) trilha but okay and there is a: a young guy here ah: sweeping maybe (.) and there is a beach and in this beach there i:s ah there is a store a: maybe they sell ah small snakes (.) and there is something that we can't say what it is inside the volcan in a cave we can see only the eyes of this maybe an animal maybe a wild animal and there is a store that ah repair bicycles here (.) and ah there are some people here taking photos and this man here he is afraid maybe he's afraid of high heights and there is a smoke coming out of the volcan I don't know how to say this animals here I I forgot let me see I forgot completely let me see if there is anything more they have a: flat a flat I don't know how to say it (risos) that is it

P6: Well I can see on the sea there are some sharks ah next to the sharks there are some guy that is kind of swimming desperately because I think that he's afraid of the sharks ah: there is a shop where I think they fix bikes ah: there are there is a man kind of climbing the: mountain and almost in the top of the mountain there is a woman she looks like she's about to fall here on the beach there is a couple and there is a scorpion next to them they are like ah: consulting a map next to a: shop where they can eat beach things I don't know ah: in the other side of the: island there is some people taking some pictures and a: man af/ afraid of heights I think (.) there is a waterfall ah: there is this thing that I cannot I do not say the: I do not know the name of but I can see there is some creatures inside of it it's kind of hole in the mountain and there is two two two eyes inside and there is a man looking inside and I think he is afraid of

(.) the...and there is some some advises here telling people to not swim I think that's because is dangerous because of the sharks hum: (.) I don't know else ah: I can see the volcano is kind of (.) alive I don't know still have fire ah: there is these things these pink things that I can see a lot of on bob square but also I do not know the name hum: this is a small island ah: it's like a touristic place ah I think the name is pakasoto ah oh I can see here there is a guy surfing that he's worried about what is happening or with the guy that already fall or with the guy that is swimming because he's afraid of the sharks I can see that there is some rocks here and it's kind of dangerous the swimming there hum it's like that this side of the island is more dangerous than this one I can see that everything here is calm and here is more you know dangerous (.) hum: and this guy I cannot describe what they are doing I really don't know trying to reach the end of the waterfall I think (.)

TAREFA- NARRAÇÃO

P1: Ah: Chico Bento is (.) in his hous/ not his house he is in front of his house maybe and then an ufo arrives a:nd an et (.) comes out of the: ship he likes the tree when he s/ when the et sees the tree he likes it very much may/ é actually he's in love with the tree but we discover that he loves the flowers also and when he: when he finds the water he also loves it ah: Chico Bento: takes him to know the animals and when he: meets the animals he loves them also loves them also ah: but it's time for the et to go home and Chico Bento ah gives him a gift because he wants him to remember a: to remember him and remember about the earth and the ets go goes away (.) ah: sometime after he arrives at his planet and we discovered that his gift was a tree and he plants it and he starts maybe he's starting to: ah:... (.) maybe he's starting a forest in his planet because he loves the nature very much that's it

Retrospecção: identificou lexical: redução de mensagem, lexical: aproximação, lexical: redução de mensagem (arborizar-floresta)

P6: Ah: one day Chico was working at the farm a:nd ah: I forgot the word then appeared a spaceship a:nd it came out a man a green man of the spaceship that was talking in a different language or something that he could not understand a:nd and he could see that this this green man was kind of in love with nature he was like ah: (.) like hugging some trees playing with some with the flowers with é: swimming in the water and he could see also that he this green man was é: had a good relationship with animals a:nd when this man was like coming to his home town planet I think he prepared a present to him and say good bye and when this man was getting his his planet a: he won from Chico Bento a plant that he was taking care in a planet that he seems like he do not have this kind of of life I can see that there is many technology and there is many space to nature that's all

TAREFA-DIÁLOGO

PARTICIPANTES: P3 e P2

P2: you go

P3: what do you think about marriage?

P2: I think it's not so good (risos)

P3: Why not?

P2: People know they get divorced all the time (.) e: they only marry ah: like they they they decide to marry they go marry but they don't think about it and then they divorce and it's kind of...

P3: It's just because these people that you are talking about are too immature maybe if they thought about if they really love the person they would be married forever

P2: Yeah maybe but it's too hard like to deal with people and to: live with someone else sometimes people seem too different from you and you have all these problems and conflicts and I don't know

P3: I think it's for if you live alone because you have nobody to share the bed at night if you are sick nobody is going to make food for you nobody is going to take care of you you will have to call you mother maybe you won't die alone if you get married and don't get divorce because you really love the person (risos)

P2: I don't think you have to get married to live with someone else (.) it's not a rule you can live with someone and not be married

P3: But then it won't be official and you won't be: as happy as you would be if you were married

P2: I don't think so I think (.) it's just ahm: a case of state status status status I don't know

P3: Me too but then when you ask a person for marrying you is because you really love her or him and then it's a good proof of love then people do it (risos)

P2: I think not necessarily sometimes you think you love someone and then you just... (.) you you kind of like the society makes some pressure and you think you should get married because you think you really love this person and thinks it's gonna be okay and you can deal with all these these conflicts but then you discovered that it's not what you wanted and then you get like (.) how can I say sad about it because it was not what you you you imagined so: get depressed and all these things so so if you are going to get married you really have to think about it before maybe you you: (.) can engaged? [yeah I was going to say] I don't know can can get engaged and live with someone else for a while so you can see how is the life with this person and then you see if you can (.) you know manage to to be (risos) [get alone with the person] yeah

P3: yes I think we can like if you have a relationship you spend the weekends on your boyfriend's house or he in your house and then you see if [yeah] you get along together or not

P2: It's different when you're dating you have your house he has his house but when you get married like you have to be together [yes] and there's something that you don't know about him or he he doesn't know about you... then you like you know and then you discover (inaudível) the specifics and you iuu (risos) you know yeah

P3: But if you love the person you won't see anything wrong about him or her

P2: I don't think that love is the strongest strongest reason to be to get married I think you people think you you love is is all you want or all you: should have to get married but I think it's not that really I think respect and there are all the things more important than than love because love you can love someone and don't get married it's you know it's kind of difficult

P3: You should love respect and trust

P2: And there are other things you should have to to increase the relationship and to make it good yeah

P3: yeah that's it

TAREFA-DESCRIÇÃO

P3: Okay there is a huge ocean a:nd an island in the middle of it with a mountain o:r a volcan probably I don't know a:nd there are many scared people in this figure there i:s people swimming and there are sharks in the sea although it says that it's dangerous and people should not swim a:nd there is a bicycle repair and two people with a broken bike which is strange in the middle of the ocean and there are tourists in the: island people taking pictures there is a kind of waterfall in it and there are people climbing this mountain there is a dark place which might have bats inside and a blond guy watching it and also there is a place probably for people to eat like... and two people holding a map (.) and that's it there are also some trees a:nd a road and yes I think I said everything

P2: There is a woman a blond woman she's about to fall (risos) a:nd ah: let me see there is another man he: looks exhausted he has this I think it's stink I don't remember the name helping him to (.) go up (.) volcan a:nd (.) okay the bicycle of this man i:s damage so he wants to repair the bicycle repair and he is discussing this with another woman and they are near to the: to a: a dangerous under/ undertow ah: (.) I think okay there is another man and he noticed some animal I think the eyes yellow eyes animal and he looks a kind of afraid like that ah: this man here he's kind of I think he's slipping no sliding the floor because of the water and there is another man running (.) to: I think helping him (.) and the:n ne:ar to them there is a couple and a guy taking an old guy because he has (inaudível) grey hair he's ta/ I think he's taking picture of them it seems like they are kind of...and next to them there is a man he's looking down and he looks really afraid or surprised by (inaudível) you know something hum: in the beach there is: a couple as well a black man and a woman a:nd she's looking in a map it seems a map and he is he seems he seems like he's suggesting them (.) to: go to the beach eats beach eats I don't know and in the: (.) in the se:a ah: a surf/ surfist (?) and another one falling

TAREFA-NARRAÇÃO

P3: Chico Bento wa:s working at his farm when suddenly a: spaceship fall over him a:nd an alien got out of it a:nd talk to him a little but I don't think he could understand what he said and then the alien just fall in love with the earth he hugged the tree and then he: was in the middle of the flowers and very happy and he took a shower always smiling and he also saw some animals like rabbits frog birds a duck a:nd there was a day that he had to live but then Chico Bento running to him running to him and gave him a present tha:t the alien only discovers many years later and it was a seed of a tree so that he could plant it in his planet and remember how earth was (.) the end

P2: So: once upon a time (risos) ah: Chico Bento was working in hi:s (.) farm and the:n an ovni I think (.) appears a:nd a huge noise and he falls in the floor and covers his head and then he sees that there is an alien ah: (.) he: oh he go out the the the space and then he does like a a noise like aahh (risos) and he really loves nature so the the alien starts hugging tree:s a:nd falling the floor a:nd ah ah ah joking playing in the water and he meets the animals and he loves the animals and Chico Bento is just watching it and then he needs to go to come back to his ahm planet so Chico Bento gives him gives him a present a:nd say good-bye to him and he returns to his planet a:nd ah the present he discovers it was a tree so: he:... take care of the

tree and let it grow and in his planet because there is no: much nature that's why he loves so much nature I think that the end

TAREFA-DIÁLOGO

(risos)

P11: So I'm not in favor of marriage because is boring

P10: boring?

P11: yes is boring [but] you are going to sleep and wake up with the same person all the rest of your life this is boring

P10: Yeah but ah recent study done at in Australian university shows that married man are happier than single man in fact they have a 135% more more chances ah: to report a high happiness score than single man

P11: But they became fat [but you as] and also the women the woman

P10: but as humans we've (inaudível) to be social creatures that need attention and we need company so if you are married you can have someone to work out with you you know to push you push you [but you don't need to be married to have company] push you up to have company?

P11: yes you can work out with your friends with your mother (risos) with your ankle I don't know with your cousins (.) you don't have to to be marriage

P10: I agree with you agree with you but marriage prevents you from dying alone

P11: no

P10: your parents are gonna die earlier than you will they will but [or no] if you are married or not? Your parents [my] that's natural (risos) [but my] natural way (inaudível)

P11: but my boyfriend the person who I live can also die after me before me

P10: yeah I'm saying natural the natural [the natural thing about] you know the natural path of life is that the person who you married with is gonna di:e almost you know about the same time you will (.) [maybe not] it's not like your parents [maybe in a (inadível) they (inaudível) again] oh my god natural natural natural path

P11: I don't know I'm not in favor of marriage because I think that my toilet will never be the same and I have all my things of my hair and my things like this you know and they will never be... and mans mans [fine but against facts there are no contradictions and marriage is a tradition that stood the the test of time so marriage comes from forever and it's still there people still get married because there is no bigger proof of love than asking the person asking ah: the person the person that you love for their hand in marriage]

P11: and if they get divorce? this all story of oh this is the proof of the love of my life and then they became divorced? But you have loved this person for all of your life and then you are going to get divorced (?) (.) so where is the love?

P10: but it doesn't mean that you haven't loved the person before people change that doesn't mean that you were not gonna get married of because you are afraid of you know getting divorced

P11: so that's why you can be: in a relationship without getting married [but marry/] so people don't hurt people will not hurt each other they will not being fat (risos) they will not they (risos) they will not ah: it it will not cost as much as if you were engaged or living with the same person

P10: although in the other hand with marriage comes maturity in life a marriage requires trust faith so it makes a boy ah: growing into a man because you need to deal with responsibilities you have you have a pledge that is taking care of the person you love who you are married with who you promised to be with for the rest of your life so with this comes maturity the more responsibilities one ha/ one has ah: more mature this person will become

P11: but you don't need to be married to obtain (?) maturity to be mature you don't need to get married to this to to be responsible for something or for someone or develop this kind of feeling and changes of personalities and habits you don't have to be marriage to marry to do this

P10: you've got to agree with me that helps a lot

P11: maybe it depends on your vi/ on your it depends on your point of view

P10: like?

P11: like if I... let's suppose that I'm not believing in love [hum] so I can I ca:n I don't know the word I can [trust? Find out? Be sure?] I can no that's not the word I can develop I don't know [devElop] I can develop blab la (risos)

TAREFA-DESCRIÇÃO

P11: So ah: there there's people there's a water trees roads a volcano there are sharps there are people swimming and there is a warning saying that's no allowed to swim there are people cycling climbing walking taking pictures looking there are one guy that is scared because of a monster inside the volcano there are people: making a choice about what they are going to eat hum yeah I think it is taking pictures swimming climbing a lot of stones sharps swimming being scared yes

P10: At the bottom part of the picture there are two: jellyfish ah there is a starfish a scorpion ah at the seashore some trees ah: two people a couple and the woman is taking a look at a map so: going up to the mountain there is a: there is a mountain it looks like a a (.) it looks like a I don't know a mountain there is a waterfall ah:... at the bottom part of the mountain there is a tunnel ah: going up there is a (.) there is a road in which there are two kids with a bicycle ah: there i:s a cave and in front of the cave there is a guy scared looking looking straight into two two eyes one yellow two angry eyes one yellow and another a white eye yes ah: in the sea in the ocean there are sharks a guy swimming scared maybe because of the sharks ah waves ah: there is one guy surfing taking a look at another guy his board his board turned over and he's drowning ah: there is somebody a woman climbing up the mountain another guy also trying to climb up the mountain and he is tired ah: there are tourists (.) taking picture ah at the right part of the mountain ah one of them is looking down into the the road or into the into the ocean there is rounding rounding the picture rounding the mountain it looks like a island but there is a volcano in this island the mountain seems to be a volcano (.) and that's it

TAREFA-NARRAÇÃO

P11: Ah: Chico bento saw a: UFO and the ET was in the earth so he was hugging a tree and then he was having fun with the flowers was in the river or in the lake... was taking care and being friendly with animals and then Chico bento gave to him a gift and the: they went to

their planet I don't know they went to their planet and then years more years years and years
ah: the et opened the gift that Chico Bento gave to him and he was taking care of a tree

P10: an UFO came over over Chico Bento's head so an alien jumped out of out of the UFO
the alien fell in love with the environment the nature on earth ah so Chico Bento decided to
give him a gift and when the alien went away ah: and got to his planet he figure it out that the
gift was a tree a little tree so he took care of the tree the end

TAREFA-DIÁLOGO

P9: so do you want to get married?

P12: no not really ah: I really think that get/ getting married is strange because sometimes
you have to change because of the other person and I no I disagree with that I think you
should live your life without ah caring about changing the way you live changing your
personality because of someone else

P9: But ah humans ah are made to be together they need someone to support their decisions
and everything I think it's important to have someone to support you for the rest of your life

P12: I'm not saying that I'm going to die alone and be alone for the rest of my life you know
I have friends you have friends as well and you can date someone I just think that getting
married is too too is a strong thing it's so strong

P9: but in fact even if you don't marry ah ma/... ah married man are more happy ah:
Australian study shows that married man are happier than single man in fact marry man are
135% more likely to report a higher happiness score than single man

P12: hum yeah it maybe be true I don't know but I really think it's uncomfortable to: you
know to share your things to share your house with someone else I don't like sharing things
so much for example your toilet seat I don't like to share my toilet seat with another man
because man som/ can be really nasty with the stuff

P9: but even ah he can help you to: do things at home you can share your responsibilities you
can share your happiness you can share your sadness I mean having someone to be with you
for the rest of your life is something that I really think that is really nice

P12: hum yeah also I can pay someone to organize my house to do the washing up

P9: but then you have this for free it doesn't have (risos) to give nothing in return (risos)

P12: so you want a slave (?)

P9: a slave with plus (risos)

P12: ah okay but what about the personality do you think ah: adjusting your personality to
people's opinion is a good thing is a good idea?

P9: I think that when you love someone you don't have to adjust yourself to this person this
person will ah like ah receive you not because they like the way you are they like you and
that's it they don't have to like you for this and this and this reason they like you and that's it
so I think this is the right person to marry so that's why I think that marry is good

P12: And what about divorce? Cause people always think oh this is he is the man of my life
someday are going to get married and then they see that things aren't so good as they think

P9: well ah: the: [people really get disappointed with this things] divorce is just a proof that
humans need someone that they can trust and they want to stay with someone that they love

for the rest of thei/ their lives if they don't love someone they will get divorce so they can look for another person or to try to work ah: themselves or something like this (.)

P12: but when you are dating someone you can also search for people you search someone nice and date a person you don't need to get married you don't need to share a house with the person

P9: but there is no bigger proof of love than asking your lover for their hands in marriage

P12: ah ah that's a beautiful act a:nd what about sharing a bed with someone else (.) okay (risos) it's nice but after you have fun okay bu:t there are people who really occupy too much space in bed

P9: You can have two beds

P12: hum wouldn't it be strange?

P9: I [since the people are married?] I don't think so people need their space I'm not saying that they don't need but I think that ah when they respect each other's ah: they respect ah the other person's space it's okay to get married because you can have your stuff and enjoy the person spend the rest of the life with you

P12: and marriage means one person for the rest of your life don't you think it's so boring?

P9: I don't really think so because ah: it's not like ah a person is something that you use and throw away

TAREFA-DESCRIÇÃO

P12: Okay so I can see a volcano in the middle of the picture there are some people trying to climb it there is a woman here that's probably going to fall because she has no security equip/ equipment ah: I can see a woman here on the beach she is going be bitten she is going to be bitten by a scorpion because she distracted by the map ah: this man here is probably afraid of heights because he seems to be afraid he seems to be terrified actually ah and people here they are... it's a banner warning signs because the signs tell tells people the signs tell people that they cannot swim it's not allowed to swim and I can see some sharks in the water so people are probably going to be attacked by the sharks also I can see some strange creatures here inside this dark cave and this creature here has (.) really evil eyes I don't know yeah okay

P9: Ah: the island has a roa/ a road around it a:nd some people are taking photos and enjoying the nature of the island and some people are really afraid of the dangerous on it and there are many animals in the island and in the sea a:nd there are only one only two stores on the island one is a bicycle repair and the other one is beach eats ah: and that's it I guess

TAREFA-NARRAÇÃO

P12: Okay ah Chico Bento was working in his farm when suddenly ah: an alien an alien (.) found him and the alien I think the alien hit the tree and after the alien got out of his plane he was really happy because he found a tree he was he was surprised because probably he've he have never seen a tree before ah (.) so he really so he felt really happy because he knew now he had contact with the nature with animals and beautiful plant a:nd when it was night and the alien had to go back to his planet Chico Bento decided to give him a gift to give him a present and when the alien got back to his planet he discovered that the present he received was a tree and he decided to plant the tree in his planet ah I can see that his planet is really polluted by

technology and the spaceship that are flying here so maybe the alien feels maybe the alien is hopeful that the situation is going to change because of the tree (.) okay

P9: Ah: an alien arrived on Chico Bento's farm he introduced himself saying that he came from a planet where the technology was really advanced and he starts to ah: (.) seeing the natural beauties of the earth and play with it and really enjoy it and because he missed because they didn't have it on his planet so ah Chico Bento felt empathy for ah the alien and decided to give him a present which was a tree that he could cultivate on his own planet that's it

APÊNDICE G - AMOSTRAS DAS RETROSPECÇÕES

TAREFA 1:

P3: Um comentário que eu queria falar bem lá atrás era que eu queria falar bens em inglês e falei *things*. Aí teve mais alguma coisa, acho que foi *places*, eu queria falar *live separately* mas aí eu falei *you live in different places...*

P9: Eu queria falar *without, without talking about religions, like apart those things, but I was nervous at the time* e então não conseguir falar bem, não soou... A palavra que eu tava buscando era o cerimonial, entendeu, a parte ritualística, toda essa instituição, mas é instituição, a parte política, mas isso o casamento como instituição e não casamento como ato de ir morar junto com uma pessoa...

P8: Nessa hora eu também esqueci a palavra *I shouldn't be done* eu fiquei *like like like* porque eu esqueci a palavra sei lá eu devia ter falado não sei tipo “*caressly*” só que aí eu falei *we shouldn't be done like like I don't know what to do...* Eu me enrolei na hora, aí eu fiquei meio perdida, é porque eu ia formular *it's not the* que não era tipo culpa do casamento só que aí eu tipo *it's not* aí não sei eu me enrolei dizendo *it's not the the the*, eu me perdi na estrutura, eu tinha forma a estrutura da frase só que aí eu me enrolei na hora aí depois que eu falei *institution fault...*

P12: É eu não sei alguma palavra pra se sentir é ter autoconfiança se sentir uma pessoa responsável autoconfiante...

P4: Eu queria falar necessidades do instinto necessidades carnis...

P15: Eu queria dizer que mesmo que você pense em divórcio você nunca vai se divorciar sem se casar...

P1: Eu queria falar que é uma forma de as pessoas fingirem que estão felizes elas jogam a vida dela na mão de outra pessoa mas eu não soube dizer isso é eu acho que eu não falei com essa profundidade que eu acho que eu queria ter falado...

TAREFA 2:

P14: Nesse momento me faltou a palavra que é saindo de algum lugar que até agora eu não to lembrando...

P9: Eu não sabia a palavra e chutei *volcan* porque eu tive a impressão de já ter visto essa palavra em algum lugar...

P8: Eu queria falar tipo um vulcão todo de pedra e eu falei tipo *rock formation* aí eu me enrolei um pouco...

P5: Palmeira em inglês eu queria muito falar mas não sabia como era...Bicycles eu não tinha certeza aí eu falei bikes... Ah lanchonete eu ia falar que tinha uma lanchonete e aí eu esqueci e coloquei a place to eat...

P11: Eu quis falar vulcão mas na hora veio Vulcano valcano mountain melhor porque eu não sabia ainda to tentando...

P4: Eu podia ter falado is covered with grass mas eu queria simplificar...

P7: Eu via as águas-vivas só que eu não lembrei o nome aí eu preferi deixar não me veio o nome na hora e não lembro...

P15: Ah essa parte eu não sabia como falar placas eu falei announces...

P2: Eu tentei águas-vivas né aí não sei então eu tipo falei sharks que eu sabia...

P13: É meio tobo água meio escorregador só que eu esqueci como que fala...

TAREFA 3

P14: Era para eu falar o tatu também mas eu esqueci como era tatu...

P3: Eu não sei um sinônimo pra se abaixa acho que goes down não era a palavra que eu queria...

P8: Eu não queria dizer tipo driver da nave acho que seria melhor piloto alguma coisa assim ficou estranho porque você não dirige uma nave espacial...

P11: Creature eu tava tentando lembrar creature como que eu não lembrei creature eu falei ET mas eu queria falar creature...

P4: Com crop eu quis dizer a muda mas eu acho que crop é mais para agricultura né...